



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE ARTES**

TESIS DOCTORAL

**INTERACCIONES ENTRE ARTE Y PEDAGOGÍA, UN ESTUDIO SISTÉMICO
QUE RELACIONA INSTITUCIONES EDUCATIVAS, COLECTIVOS Y
PROGRAMAS DE FORMADORES, BAJO EL PARADIGMA DE LA
COMPLEJIDAD.**

PRESENTADA POR

Mg. Bernardo Bustamante Cardona.

Bajo la dirección del Doctor

Mario Cardona Garzón

Medellín, 2021

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE ARTES

Doctorado en Artes

TESIS DOCTORAL

**INTERACCIONES ENTRE ARTE Y PEDAGOGÍA, UN ESTUDIO SISTÉMICO
QUE RELACIONA INSTITUCIONES EDUCATIVAS, COLECTIVOS Y
PROGRAMAS DE FORMADORES, BAJO EL PARADIGMA DE LA
COMPLEJIDAD.**

Grupo de investigación: Arteducación

Línea: Educación y contexto socio cultural

PRESENTADA POR

Mg. Bernardo Bustamante Cardona.

Bajo la dirección del Doctor

Mario Cardona Garzón

Medellín 2021

Agradecimientos

La Universidad de Antioquia como institución me permitió lograr una meta: desarrollar estudios doctorales; se agradece por lo tanto a ésta y a los docentes y organizadores del Doctorado. Al asesor Mario Cardona Garzón por su capacidad de trabajo y acompañamiento en un compromiso de cuatro años en el que se refleja el cambio epistémico y de teoría para la construcción de un pensamiento sobre la sensibilidad que reúne a los sistemas de arte y la pedagogía.

A los protagonistas, artistas educadores que compartieron el tiempo y sus experiencias a través de las entrevistas como son: Piedad Posada, Yamile Serna, Edith Tobar, Diana Henao, Viviana Marcela Alzate, Diego León Gómez, Bernardo Barragán, Lina Villegas, Teresita Ospina, Alejandro Vásquez, Alejandro Villada, Gislayne Patricia Peña, Diana Torres, Diana Nanclares, Liris Andrea Álvarez, Tony Evanko.

Al profesor Fabio Machado, que con su iniciativa pedagógica sobre la complejidad nos ha dado una lección de capacidad, desde los grupos de estudio, para influenciar los cambios de paradigma tan necesarios en el escenario de la educación actual en Colombia.

A mi esposa Gloria, por el acompañamiento en este tiempo y sus múltiples lecturas de artículos o capítulos que permitieron mejorar la escritura.

A las auxiliares que me acompañaron durante los primeros años, ya que con su capacidad de orden lograron apoyarme en el manejo de los datos iniciales.

Resumen

La investigación se realiza en un contexto, no físico sino simbólico, en el cual los códigos y operaciones emergen en la correlación entre arte y pedagogía en los entornos sociales de la ciudad de Medellín. Se encuentra que la evolución del problema está configurada por la confluencia de tres sistemas: el de la formación de educadores de arte, la enseñanza del arte en las escuelas y la participación artístico-cultural de las corporaciones en los barrios de la ciudad. Para contextualizar el problema desarrollamos los enfoques, tendencias y fundamentos epistemológicos de la educación artística y se propone un modelo comprensivo integrador, desde la visión del pensamiento y las ciencias de la complejidad; con el proceso de investigación y el giro epistemológico se sustenta una tesis que describe el interés por lo sensible como sistema de comunicación simbólico altamente generalizado.

Se plantea una investigación desde la teoría de sistemas complejos, con metodología de enfoque cualitativa y un diseño sistémico, que implica la aplicación de técnicas e instrumentos propios, ejemplificados en gráficos de redes, bucles de interacción y gráficos de retroalimentación positiva y negativa, entre otras. El trabajo describe un estado de arte de la educación artística, un marco teórico sobre la complejidad y unos resultados que ejemplifican la sensibilidad como un sistema de comunicación que condensa las operaciones y códigos ofrecidos desde el sistema.

Palabras Claves: arte, pedagogía, complejidad, educación artística.

Tabla de Contenido

Agradecimientos	3
Resumen.....	4
Tabla de Contenido.....	5
Lista de Figuras.....	8
Lista de Tablas.....	11
Lista de Fotos.....	13
INTRODUCCIÓN.....	14
Justificación.....	14
Formulación del Problema.....	18
Objetivos de la Investigación.....	20
Características de la Investigación	22
CAPITULO 1.....	29
1. ESTADO DEL ARTE CON RESPECTO A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN COLOMBIA	29
1.1 Emergencia de Redes y Tópicos de Interés	29
1.2 Diversos Enfoques de la Educación Artística	123
1.2.1 Primer enfoque: la modernidad, un enfoque de superación lineal	130
1.2.2 Segundo enfoque: el planteamiento de la posmodernidad.....	150
1.2.3 Tendencias en España después de los '90	164
1.2.4 Propuestas en contextos latinoamericanos	170
1.3 Enfoques y Tendencias en Educación Artística en Colombia	179
1.3.1 Una acotación histórica.....	180
1.3.2 Una propuesta para organizar los fundamentos de la Educación Artística en Colombia -las rutas-.....	182
1.3.3 Eventos y políticas públicas que influyen la educación artística en Colombia	190
1.3.4 Definiciones desde el Estado colombiano.....	201
1.4 Emergencia del Dominio de lo Sensible en el Sistema de Relaciones Entre Arte y Pedagogía en Medellín	205

1.4.1	La emergencia de los códigos, operaciones y procedimientos en el sistema de lo sensible como sistema de comunicación altamente generalizado.	206
1.5	Conclusiones del capítulo.....	227
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPÍTULO I		230
CAPITULO 2.....		252
2.	MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	252
2.1	El Entorno: la Sociedad y Sus Transformaciones.	254
2.2	Pensar la Complejidad, Filosofía, Ciencia.	261
2.2.1	Repensar las bases para investigar la relación entre arte y pedagogía	267
2.2.2	Teorías que acompañan el pensamiento complejo.....	276
2.2.3	Pensar lo simple, lo complicado, lo complejo.....	296
2.2.3	Ciencias de la complejidad	297
2.2.4	Ciencias sociales clásicas y complejas	304
2.2.5	Centros de estudio de la complejidad	308
2.3	Redes Conceptuales Construidas en la Investigación	310
2.3.1	Características de las operaciones del pensamiento del sujeto que observa .	313
2.3.2	Características de los sistemas complejos.....	321
2.3.3.	Características base en la investigación. MARTIN HILBERT	337
2.3.4	Medios de comunicación simbólicos altamente generalizados.....	348
2.3.5	Otras categorías emergentes de la investigación.....	361
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPÍTULO II		363
CAPITULO 3.....		373
3.	MÉTODO Y METODOLOGÍA	373
3.1	Diferenciación Epistémica del Paradigma Complejo con Respecto a Otras Epistemes	374
3.2	Enfoque Cualitativo - Estudio Sistémico	380
3.3	Metodología y Diseño de la Investigación.....	381
3.4	Fases de la Investigación	388
3.5	Diseño del Trabajo de Campo	393
3.6	Población y Muestra	395

3.6.1 El rango de la población y muestra	395
3.7 Contexto Medellín	406
3.8. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	415
3.9 Categorías Iniciales, Intermedias y Finales	417
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPÍTULO III	447
CAPITULO 4.....	455
4 RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	455
4.1 Emergencia del Sistema de Sensibilidad.....	455
4.1.1 Corporaciones de artistas y educadores artísticos	457
4.1.2 Instituciones de Básica y Media	518
4.1.3 Instituciones y Programas de Formación Docente	550
4.2 Conclusiones.....	594
4.2.1 Conceptos Emergentes.....	594
4.2.3 Figuras emergentes	604
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPITULO IV	605
BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	609

Lista de Figuras

Figura 1 Relaciones entre arte y pedagogía y los agentes que la soportan en la sociedad	17
Figura 2 Primera tónica. Uso de la herramienta estructural de opuestos para desarrollar el punto de observación.....	41
Figura 3 Segunda tónica. Muestra los componentes del campo de saber aplicado a la educación artística.....	45
Figura 4 Ejes de tensión entre las partes en el taller de las emociones, planteado por Moreno (2016). Reflejo de la primera tónica estructural	46
Figura 5 Tercera tónica. Acercamiento al problema desde la perspectiva socio cultural, que relaciona sujeto entorno, mostrando la posibilidad de un sistema coherente pero independiente del sujeto, en este caso de la emoción. Pero el autor no lo desarrolla desde esta epistemología.....	50
Figura 6 Bucle de interacciones en relación a la investigación que relaciona diversos sistemas, como el de las ciencias sociales, la investigación educativa y la investigación en artes.	53
Figura 7 Posible bucle de interacciones en relación a la investigación que relaciona diversos sistemas, como el de las ciencias sociales, la investigación educativa y la investigación en artes, al que se propone relacionar con la investigación sobre la sensibilidad.	58
Figura 8 Comparación de la organización del tipo de investigación en arte y pedagogía.	62
Figura 9 Primera tónica. Teoría estructural presentada por varios investigadores en la relación artes y pedagogía. Pero no desarrollada totalmente.....	65
Figura 10 Uso de la primera tónica. Uso de la herramienta estructural de opuestos para desarrollar el concepto de campo según Romero Sánchez.	71
Figura 11 Cuarta tónica los dispositivos. El profesor Alfonso muestra el dispositivo de regulación espacio.....	78
Figura 12 Cuarta tónica los dispositivos. Muestra el dispositivo de regulación de la voz..	79
Figura 13 Cuarta tónica los dispositivos. Muestra el dispositivo de regulación gesto.	79
Figura 14 Muestra de la primera tónica para entender las relaciones entre la escuela y el saber teatral en la propuesta de gestión cultural de Merchán (2008).	98
Figura 15 Uso de la primera tónica para entender la articulación de la enseñanza de las artes según Olaya. (2009:4).....	105
Figura 16 Uso de la cuarta tónica. Para explicar la relación articulada de la vida y el arte en la educación de lo sensible.	115

Figura 17 Red de conceptos sobre el lugar de la relación entre arte y pedagogía y la necesidad de entender su función.	286
Figura 18 describe el marco conceptual de la investigación en diversos niveles. Entrelaza las operaciones del sistema de sensibilidad y las características de los sistemas complejos.	311
Figura 19 describe el marco conceptual. Características de los modelos conceptuales complejos (categorías del observador).	315
Figura 20 El circuito según Morin es poli-sistémico, los elementos se definen con respecto a las otras partes y la organización con respecto a los elementos y el todo.....	337
Figura 21 características de los sistemas complejos retomadas en la investigación.	339
Figura 22 propiedades de los medios de comunicación simbólicos altamente generalizados.	350
Figura 23 categorías de la investigación propiedades de los medios simbólicos de comunicación altamente generalizados.	353
Figura 24 códigos y operaciones propuestas por la investigación para el sistema de comunicación simbólica altamente generalizado, que tiene como centro la sensibilidad.	361
Figura 25 Diseño elemental de sistema.	378
Figura 26 Gráfica de diseño de la investigación.....	382
Figura 27 Las fases y sus ciclos sistémicos en la investigación doctoral partiendo de García (2011).....	392
Figura 28 Mapa de las comunas de Medellín.....	412
Figura 29 Gráfica de la red de los conceptos iniciales que extendían la investigación a seis categorías.....	419
Figura 30 Red de conceptos sobre el lugar de la relación entre arte y pedagogía y la necesidad de entender su función.	420
Figura 31 Gráfica de las propiedades de los medios simbólicos de comunicación generalizados, partiendo de Mascareño (2009).	421
Figura 32 Ejemplo de bucles de retroalimentación, bucle de compensación y bucle de refuerzo; experiencias de Corporación Renovación.	437
Figura 33 Red de relaciones Casa Tres Patios 2018.	463
Figura 34 Bucle de retroalimentación y retardo C3P.	476
Figura 35 Red de relaciones Desearte Paz.....	495
Figura 36 Bucles de sensibilidad partiendo de Desearte Paz.....	502

Figura 37 Bucle Desearte Paz.	517
Figura 38 Tensiones desplegadas en una primera aproximación, según entrevista 3....	523
Figura 39 Bucle de procesos que producen transformaciones en el sistema, confluyen propiedades evolutiva y habilitante.	525
Figura 40 El posible aporte de la I. E. al conjunto del sistema de comunicación simbólica de la sensibilidad.	530
Figura 41 El lugar del sistema de comunicación como sociedad.	543
Figura 42 Sistema que integra la formación de artistas, galería y formación de públicos.	554
Figura 43 Sistema que integra la formación de artistas y docentes y la circulación de la obra.	556
Figura 44 Gráfico que da cuenta de una evolución (en una visión integradora), que muestra cómo el sistema tiende a la complejidad de las relaciones entre arte y pedagogía.	561
Figura 45 Gráfica de la organización de elementos para la formulación de los programas.	567
Figura 46 Sentido en que las dinámicas se comportan e interfieren en el sistema de sensibilidad con fuerzas de inercia o fuerzas de perturbación (en verde el saber disruptivo o emergente)	568
Figura 47 Procesos dinámicos en dos planos que inciden en el sistema de sensibilidad.	569
Figura 48 Organización de elementos para la formulación de los programas, que puede usarse también para esta licenciatura.....	588
Figura 49 Gráfica de la organización de los planos de saber, que propone operaciones desde la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad San Buenaventura.	591
Figura 50 Gráfica de la organización de los planos de saber, que propone operaciones desde la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad San Buenaventura; muestra las tensiones motoras generadoras de cambio	601
Figura 51 Procesos dinámicos en dos planos que inciden en el sistema de sensibilidad. Mostrando las tensiones generadoras como la de arte-no arte.....	602
Figura 52 Gráfica que da cuenta de un bucle de retroalimentación positiva y negativa relacionada con las condiciones de trabajo de la casa C3P.....	603

Lista de Tablas

Tabla 1 Organización por citas de autores o referentes en la teoría sobre arte y pedagogía.....	31
Tabla 2 Organización por citas de autores o referentes en la teoría sobre arte y pedagogía de los autores colombianos.....	32
Tabla 3 Organización de los artículos sobre arte y pedagogía, y educación artística, de los autores colombianos, presentada según sus intereses o nodos de interés.....	34
Tabla 4 Comparación de los momentos de la evolución en la educación en Colombia....	91
Tabla 5 Propuesta original de Olaya, que diferencia entre el tradicional orden y el propuesto desde su experiencia	107
Tabla 6 Expresión de la sensibilidad en diversas propuestas que relacionan arte y pedagogía.....	122
Tabla 7 Tabla comparativa entre la DBAE y la autoexpresión de Lowenfeld TP	140
Tabla 8 Tabla comparativa de conceptos sobre la modernidad, la posmodernidad y la complejidad.	152
Tabla 9 Roles del estudiante en la educación artística.....	202
Tabla 10 Comparativo entre ciencias normales y ciencias de la complejidad.....	302
Tabla 11 Fases iniciales de la investigación	388
Tabla 12 Diseño del Trabajo de Campo 2018-2020.....	394
Tabla 13 Posibles instituciones, corporaciones y programas para trabajar con ellos a nivel nacional	396
Tabla 14. Autores consultados para el estado del arte. Fuentes primarias (Primer objetivo)	400
Tabla 15. Nombre de los entrevistados Instituciones Educativas.....	405
Tabla 16. Nombre de los entrevistados directores de programa o docentes.	405
Tabla 17 Nombre de los entrevistado Coordinadores de Grupos Culturales	406
Tabla 18 Técnicas e instrumentos de investigación	417
Tabla 19 Categorías iniciales.....	418
Tabla 20 Plan de acciones de diferenciación e integración.....	424
Tabla 21 Red de investigadores con publicaciones y sus mutuas citas	442
Tabla 22 Propuesta de definición de momentos de la cultura.	564

Tabla 23 Diversas disciplinas que se imparten en la Licenciatura en Educación Artística de la U. San Buenaventura.....	588
--	-----

Lista de Fotos

Foto 1 Casa 3P, Exposición un Berraco.....	459
Foto 2 Socialización de un laboratorio con diversos estudiantes de institutos educativos.	493
Foto 3 Institución Educativa Colegio Fe y Alegría la Cima	519
Foto 4 Instalaciones del Colegio Alfred Binet.....	535
Foto 5 Presentación de los trabajos finales del colegio Alfred Binet en el teatro Pablo Tobón Uribe de Medellín.....	536
Foto 6 Fotograma. Presentación del trabajo final del Alfred Binet en el patio de la Institución, 2019.....	545
Foto 7 Presentación del trabajo final del Alfred Binet en el teatro Pablo Tobón Uribe, 2019.	545
Foto 8 Docentes en reunión del área pedagógica.....	574

INTRODUCCIÓN

No se trata de aprender “más cosas”, sino de “pensar de otra manera” los problemas que se presentan en la investigación. Es decir reformular la concepción de la práctica de la ciencia.

(García, 2011: 69)

Justificación

Iniciar estudios doctorales no es un asunto meramente académico, se entiende como la elaboración de un camino para develar un problema que ronda en el ámbito del deseo y del saber. Este proyecto se inició hace algunos años cuando surgieron interrogantes de tipo teórico sobre la relación arte y pedagogía, en las experiencias artísticas realizadas en los laboratorios de Desearte Paz (Galería del Colombo Americano), y en la labor como docente de artes en áreas del saber pedagógico de la Licenciatura en Educación Artística, que implicó la organización de eventos que reunieron expertos en el tema.

Por otro lado, la reflexión sobre el estado de la sociedad en el siglo XXI y el problema del sentir y el pensar en este siglo, sentir y pensar que la modernidad había escindido, y que diversos autores tanto de las ciencias sociales como de las ciencias exactas repiensen para considerarlos de forma interdisciplinaria. El primer referente sería Prigogine el cual expone su idea de ‘La nueva alianza’¹, como una

¹ El concepto de nueva alianza en Prigogine (1977) quiere decir que “ha llegado el momento de nuevas alianzas, ligadas desde siempre, durante mucho tiempo desconocidas, entre la historia de los hombres, la historia de sus sociedades, de sus conocimientos y la aventura exploradora de la naturaleza” (1997: 325).

continuidad entre el hombre y la naturaleza, basados en el principio de sistemas disipativos. Por lo tanto, para el arte y la pedagogía se presenta el reto de la escucha poética de los procesos abiertos, de la invención y la creación en la naturaleza y en la sociedad.

Estos elementos confluyen en la experiencia de la ciudad que propone a diario riesgos y cambios, un riesgo cercano es la pérdida de credibilidad que han tenido los grandes relatos², que en Medellín se objetiva en violencia y pérdida de comportamientos éticos ciudadanos; pero también y en tiempos recientes, un cambio en el pensamiento, que deja de ser fragmentario, y acoge los planteamientos de la visión sistémica compleja, con la cual se logran observar pautas y modificaciones que provienen de flujos y cambios de estado entre el orden y el caos, en una ciudad que se propone realizar una apuesta hacia la economía del conocimiento.

En este contexto surgen algunas preguntas. ¿Qué papel juegan las condiciones sociales en la relación de las personas con las artes y la pedagogía? ¿Cómo se puede estudiar la sensibilidad en los grupos de educación formal e informal, que consideran las artes como un posible paso entre el sujeto de pura productividad y hacia el sujeto que siente la vida y piensa la realidad? En pocas palabras, ¿cómo se pueden observar las relaciones sensibles en contextos tan complejos como la ciudad de Medellín?

² Esta condición posmoderna se ampliará en el marco teórico.

Como antecedente de esta investigación puede recurrirse también a la experiencia de intercambios teóricos y preguntas que surgen en los Encuentros de Experiencias Significativas en Educación Artística y Cultural, realizados entre 2009 y 2014, que culminan con la experiencia del Congreso de Educación Artística en 2015³. En ellos se pusieron en evidencia las investigaciones, los problemas y alcances de unos agentes que se empezaban a reunir como campo de conocimiento.

La investigación propone la observación, en un contexto de ciudad, de las operaciones que correlacionan arte y pedagogía en los entornos sociales; para esto se planteó un estudio desde la teoría de sistemas complejos (Luhmann (1996,1998, 2005, 2007), Morin (1993,1995,1998), Maldonado (2013, 2017, 2018), entre otros) que permitieran entrar en estado de interrogación y hacer preguntas sobre la formación, funciones y límites de una emergente correlación entre arte y pedagogía, así, en el transcurso de la investigación describir lo vinculante en la relación entre arte y pedagogía. Para esto se recurre a algunos esquemas iniciales.

Figura 1.

³ Estos eventos fueron organizados por el grupo de investigación Arteducación con el apoyo de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, y coordinados por el investigador.

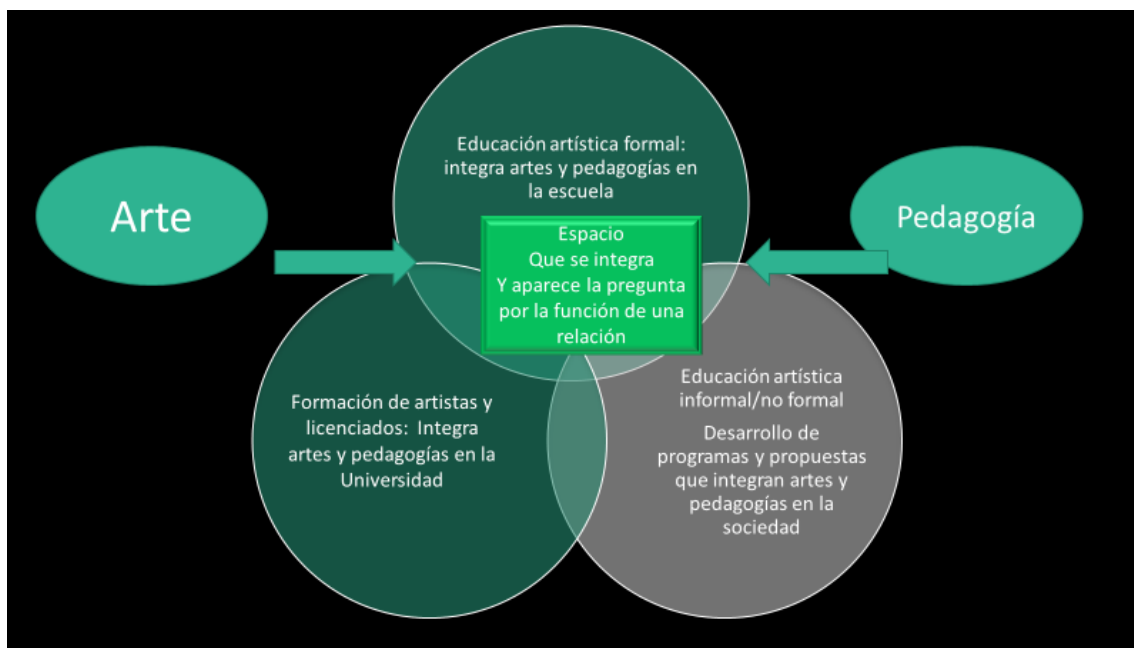


Figura 1 Relaciones entre arte y pedagogía y los agentes que la soportan en la sociedad

Fuente: Elaboración propia, 2021

En la figura se presentan varios niveles que se desarrollan en el trabajo de investigación. El primer nivel es el de las Corporaciones, Instituciones Educativas y Programas de formación de docentes en artes, que sería el nivel fáctico en el que se realiza la investigación. El segundo nivel es el nivel sistémico, en el que el arte como sistema (Sistema de las artes⁴) y la pedagogía como sistema (Sistema de pedagogía)⁵ se entrecruzan o interpenetran para formar un tercer nivel como espacio emergente, que se evidencia al describir algunas **funciones de una relación** que situaríamos en el conjunto de los **medios de comunicación**

⁴ Se entenderá el arte como sistema partiendo de Luhmann (2005) el cual dice: "...el arte se constituye en sistema parcial autopoietico-clausurado operativamente- en el nivel de la observación de segundo orden, para, desde ese plano, decidir todo lo que le concierne- y lo que no" (2005:134)

⁵ Se entenderá la pedagogía como sistema partiendo de Luhmann (1992): la pedagogía puede comprenderse como "una teoría de la reflexión del sistema educativo, para proteger el símbolo que hace reconocible que pertenece al sistema y que no" (1992:150)

simbólicos altamente generalizados. Por lo que se maneja la hipótesis de un sistema de sensibilidad que no es el conjunto de sujetos sensibles, sino una emergencia social afortunada que se ha nombrado como **un sistema complejo y evolutivo de comunicación simbólica altamente generalizado que despliega las operaciones posibles de la sensibilidad.**

Formulación del Problema

Medellín es una ciudad que ha pasado por diversos momentos difíciles, pero se ha recuperado bajo diferentes programas, tanto del gobierno, como nacidos en las mismas comunidades. Allí las Corporaciones presentan diversos programas y proyectos de intervención artística, y otros basados en artes, que tienen como objetivo el desarrollo humano y social dentro de las comunidades. Además, en la ciudad se tiene una oferta variada de instituciones educativas que brindan educación artística y cultural, área obligatoria según el ministerio de Educación Nacional; existe también, programas de formación de docentes en artes en la Universidad de Antioquia y la Universidad de San Buenaventura entre otras. Según lo anterior existe una base, o red de relaciones de agentes en los que se genera un intercambio de información, un despliegue del sistema de artes y del sistema de la pedagogía, que al interpenetrarse produce la emergencia de un sistema diferente como es el de la sensibilidad.

Es pertinente plantear una vía desde la complejidad que integre trans-disciplinariamente artes y pedagogías, en palabras de Luhmann “medios de comunicación simbólicamente generalizados” (Rodríguez Mansilla y Torres Nafarrate, 2008) y rastrear la hipótesis. Para aproximarnos a esta realidad se plantean tres problemas:

- El primero referido a la necesidad de integrar el pensamiento complejo a la teoría que explica la relación de las prácticas urbanas entre arte y pedagogía.
- El segundo, atiende a la formulación de una teoría sobre las prácticas de arte y pedagogía, tanto formales como no formales, que permita ver un panorama con espacios y procesos organizados.
- Por último, preguntar por la relación que se ve objetivizada en redes de artistas, redes culturales, programas y proyectos de intervención, en los cuales el papel de los artistas y educadores del arte es esencial.

Para encontrar una ruta posible se plantearon preguntas que surgen de estos problemas:

¿De qué manera podemos comprender fenómenos como las interacciones entre el sistema del arte y de la pedagogía en las dinámicas de la sociedad contemporánea?

¿Al pensar con las herramientas de la complejidad se pueden observar las operaciones compartidas, los bucles de retroalimentación y el sistema que emerge de las interacciones entre arte y pedagogía en contextos sociales?

Para contestar estas preguntas se requirió una relocalización de los conceptos, una reorganización del paisaje mental, introduciendo categorías del pensamiento complejo que permitieron la movilidad y transformación mental, acelerando los cambios requeridos para entender desde nuevas perspectivas las inesperadas realidades sociales.

Por lo que se sustenta la tesis según la cual, las artes y la pedagogía en sus relaciones pueden verse comprometidas en dinámicas que se entremezclan, que se interpenetran y permiten una emergencia de algo novedoso, en este caso de la sensibilidad como sistema y la llamamos ***sistema de comunicación simbólico altamente generalizado que opera las dinámicas de la sensibilidad.***

La relación entre sistemas no se detiene, hacen sinergia, siendo necesario entender los procesos en sus aspectos procesuales, complejos y evolutivos, no dependientes de sus agentes.

Objetivos de la Investigación

- ***Objetivo General***

Comprender, desde la perspectiva que nos aporta el paradigma de la complejidad, las operaciones que emergen en la intersección de los sistemas artístico y pedagógico, por medio de una investigación de enfoque cualitativo (diseño sistémico) que recoge la experiencia entre 2009 y 2015 de cinco grupos

artísticos-culturales vinculados al trabajo comunitario, cinco prácticas en instituciones educativas y cinco programas de formación en la ciudad de Medellín.

- **Objetivos Específicos**

1. Construir, por medio de la metodología de estado del arte, una base de datos que compare 30 publicaciones colombianas (2005-2015) sobre pedagogía de las artes y educación artística, estableciendo una organización del material por medio de categorías emergentes.
2. Identificar, por medio de entrevistas las condiciones de un sistema emergente entre arte y pedagogía, observando las operaciones, bucles de retroalimentación, interacciones y relaciones que se presentan entre los quince grupos seleccionados en la ciudad de Medellín.
3. Fundamentar la experiencia a través de la aplicación de una metodología de investigación sistémica y relacional, con el fin de aportar nuevas comprensiones, sobre la relación arte y pedagogía.
4. Identificar cambios y transformaciones que emergen, en el contexto sistémico, cuando la pedagogía y las artes se presentan en las experiencias sociales, en los contextos sociales colombianos.
5. Validar y experimentar los instrumentos de recolección de la información, ajustados a las necesidades de la realidad colombiana, para consolidar una línea de investigación en torno al problema que surgen en la relación arte y pedagogía como sistema.

Características de la Investigación

Para responder a las preguntas de la investigación se generó un abordaje desde el pensamiento sistémico complejo, entendido la ruptura que propone Morin (1998), al exponer la complejidad como tejido **complexus**, “constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados”. Para la investigación, el pensamiento sobre la complejidad implica una filosofía del movimiento, del devenir, de la flecha del tiempo y de los espacios fractales. Es una mirada sobre el mundo cambiante con interacciones complejas, con estructuras disipativas, emergentes y dinámicas temporales.

La investigación es un estudio con enfoque cualitativo. A este respecto nos dicen Hernández Sampieri, Fernández y Batista (2014), que los enfoques cuantitativos y cualitativos utilizan cinco estrategias similares, como el llevar a cabo observaciones y evaluación de fenómenos; establecer suposiciones como consecuencia de la observación; considerar el grado de fundamento de las suposiciones; revisar las suposiciones sobre la base de las pruebas o del análisis y proponer nuevas observaciones. Pero aun compartiendo estas características, el enfoque cualitativo se diferencia porque

“La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes

en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández Sampieri, Fernández y Batista, 2014: 358).

La investigación tiene un diseño sistémico. Por lo que propone una serie de herramientas de pensamiento ligadas con causalidad circular, coexistencia de opuestos, autoorganización, incertidumbre, caos y principios hologramáticos. Se ha de tener en cuenta que se utilizan diversas estrategias de observación y de diferenciación progresiva, integración sistémica y modelación, como también, bucles de retroalimentación permanente, por lo que el investigador pasa por diversos momentos y recompone los procesos, permitiendo que una posible definición del sistema se reconsidere en el proceso.

Para el caso de la investigación, el entorno a considerar son los diversos sistemas sociales, definidos desde Luhmann como sistemas de comunicación simbólica altamente generalizados, referidos en el marco teórico.

En cuanto a la población y la muestra escogimos:

- Cinco corporaciones (ONG) de la ciudad de Medellín.
- Cinco instituciones educativas y colegios.
- Cinco programas de formación de docentes.

Para las entrevistas:

- Cinco docentes de educación artística, artistas-educadores y activistas culturales, en la ciudad de Medellín.
- Cinco dirigentes y educadores en colectivos culturales.
- Cinco directores de programa de licenciados en la ciudad de Medellín.

Se realizó una serie de doce entrevistas individuales y una colectiva en la que participaron cuatro personas de la corporación Renovación. Para estas entrevistas se seleccionaron Corporaciones e Instituciones en las que participaron personas conocedoras de los movimientos pedagógicos y artísticos de la ciudad, a la vez que ejercían actividades en cada uno de los sectores en los que se evidencian relaciones entre arte y pedagogía.

Al finalizar se tomaron dos entrevistas por cada uno de los grupos antes citados; se profundizó en las entrevistas de la Casa Tres Patios: Tony Evanko, y del programa de Desearte Paz de la Galería del Centro Colombo Americano: Alejandro Vásquez; de las instituciones educativas Alfred Binet: Viviana Marcela Alzate y la I. E. Fe y Alegría la Cima: Edith Tobar; también programas de Licenciatura en Artes Plásticas: Bernardo Barragán, y una integrante de los grupos de investigación relacionados con el pregrado de la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad San Buenaventura: Teresita Ospina.

El proyecto se realizó en tres fases: la primera contribuyó a la profundización teórica y la construcción de los instrumentos. La segunda fase fue la aplicación de los instrumentos en los contextos sociales determinados; de allí los insumos pasan por la fase de elaboración para realizar diferenciaciones e integración sistémicas, para luego hacer entrega de resultados de la investigación.

Se entrega el resultado de la investigación, que duró cuatro años desde el inicio de la presentación a la candidatura de doctorado en noviembre de 2016, a la entrega del trabajo final en noviembre de 2020. En esta investigación se avanzó

en la propuesta de un marco teórico para la Educación Artística, que conduce a entender el problema como un sistema, siendo posible pensar en un sistema emergente de sensibilidad que, como sistema, contiene una serie de operaciones y códigos ofrecidos de múltiples maneras y que pueden mantenerse por su capacidad evolutiva.

En cuanto al contenido del texto que se presenta, en el primer capítulo se expone en el estado del arte, el cual se realizó desde diversas direcciones. La primera es la categorización de las investigaciones recientes 2005-2015, como se establece en el objetivo específico, para organizar este material epistemológicamente emergió la categoría de **Tópicos**. La segunda dirección es la relacionada con el marco referencial, que recoge diversas propuestas sobre la educación artística en contextos, como el norteamericano, el español, el latinoamericano y el nacional. La tercera es la relacionada con el contexto local, del cual se recogen los aspectos que dan pie a pensar en un sistema de sensibilidad evolucionando en el tiempo, al cual le aportan tanto los agentes artísticos, como las instituciones, los eventos, las exposiciones, las bienales, las galerías y museos.

El segundo capítulo se dedica a exponer los principios del pensamiento complejo, sus dificultades y la propuesta para romper con la tradición centro europea de la lógica y de la filosofía (Morin, Maldonado, Luhmann, Hilbert, Mascareño). Aquí se introducen temas como la sociedad del conocimiento y la necesidad de recurrir al pensamiento y ciencias de la complejidad, para

comprender los cambios acelerados y las condiciones de la sensibilidad en la caótica ciudad. Así se articula con las características de las operaciones del pensamiento requeridas por parte del observador para enfocarse en los fenómenos complejos sociales. Se describen las características de los sistemas complejos, de las cuales se señalan las que son base de la investigación. Para terminar, se describen las propiedades de los medios de comunicación simbólicos altamente generalizados, basándose en la propuesta de Mascareño (2009,2010).

En el tercer capítulo se expone lo metodológico como una ruptura, la cual, basada en el enfoque cuantitativo, propone el diseño apoyado en los sistemas complejos. Se aportan herramientas de recolección de datos que fortalecen procesos mentales complejos cómo son la diferenciación progresiva y la integración sistémica; aquí se definen los bucles de retroalimentación y los retardos del sistema entre otras herramientas para la observación y la aproximación a los casos.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados y las conclusiones, que dan cuenta de la aplicación de los instrumentos, centrados en cinco organizaciones participantes que en sus procesos evidencian las propiedades del sistema **de comunicación simbólica altamente generalizado que despliega las operaciones posibles de la sensibilidad.**

El sistema no se considera como un conjunto de disposiciones individuales, sino como una serie de operaciones y códigos que están en oferta, fluyen o emergen según las diversas fluctuaciones, afectando las acciones y prácticas en

la realidad social. Entre los conceptos presentados en las conclusiones están: la propuesta de una sensibilidad que se encuentra ente el arte-no arte, la condición de una ciudad flujo que permite otras experiencias sensibles o la propuesta de poshistoria. Estos códigos son ofrecidos por diversos agentes al sistema.

Es de destacar que uno de los momentos especiales es el giro epistemológico que requirió la investigación, en el sentido de las prácticas de pensamiento sobre los problemas de la realidad que se presentan cuando se establece la relación entre artes y pedagogía. Para explicar este giro se debe informar que en estudios anteriores se había propuesto, por parte del autor (Bustamante, 2016), que la educación artística debía entenderse como un campo de saber específico con sus componentes y sus tensiones, pero como investigador se dudaba sobre ésta episteme para entender la relación social entre las artes y su vínculo permanente con la pedagogía en proyectos sociales, ya que no respondía a ciertos fenómenos sociales expresados en la sensibilidad. Por lo que se requirió experimentar un cambio.

En la teoría se propone la emergencia, en diversos momentos y con diferentes características del sistema de sensibilidad el cual no se puede confundir con la sensibilidad individual de Deleuze y Guattari (1994)⁶ o de Morin (1999)⁷.

Partiendo de Luhmann (1998) y Mascareño (2009,2010), se encuentra que la sensibilidad puede surgir al encontrar un espacio de correlación entre dos

⁶ Dice Deleuze y Guattari (1994): “ el devenir sensible es el acto a través del cual algo o alguien incesantemente se vuelve otro (sin dejar de ser lo que es)”. (Pag.179).

⁷ Morin entiende la sensibilidad desde el sujeto, más adelante se encuentra su definición.

sistemas ya diferenciados, el de arte y el de pedagogía, siendo que el sistema de la sensibilidad presenta una serie de características que se pueden determinar como componentes operacionales específicos.

En resumen, se llama sistema de comunicación sensible, al **sistema conformado por fuerzas y flujos de información en redes que hacen sinergia y constituyen operaciones y códigos de la sensibilidad, consolidando una forma de ver y sentir que varía, permuta, deriva y evoluciona**. A este sistema se le puede describir sus características en un momento dado.

Se debe tener en cuenta que en tiempo de pandemia las condiciones sociales están cambiando rápidamente y se establecen nuevas sensibilidades; hoy mismo están surgiendo nuevas relaciones con el cuerpo, con el otro, con la sociedad y con la naturaleza atravesadas por algoritmos y por medios informáticos, fenómenos que quedan por explorar.

Para concluir, se entrega un trabajo que puede considerarse un aporte a la construcción teórica de la educación artística desde el paradigma de la complejidad, que cumple el propósito de expandir el horizonte de significación del acto creativo y sensible que se expresa en lo social.

CAPITULO 1

1. ESTADO DEL ARTE CON RESPECTO A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN COLOMBIA

Desbaratar la máquina y dejar fluir los procesos.

1.1 Emergencia de Redes y Tópicos⁸ de Interés

Se realiza en este capítulo un estudio teórico sobre los problemas relacionados con el estado del arte y el marco referencial. En él se recogen tres perspectivas que se puede nombrar como dimensiones del sistema. La primera es la teórica que puede establecer los criterios con los que se han elaborado las investigaciones sobre el tema en años recientes, tomando como referencia 30 artículos de diversos autores, y a través de la lectura comparada, se les ordena por medio de categorías temáticas; en su estudio surgen las categorías epistémicas que permiten desarrollar el concepto de **tópicos epistemológicos**.

La segunda parte se refiere a las diversas escuelas o tendencias de la educación artística, que trata sobre cómo se influencia el sistema desde diversos estudios internacionales, ya que las investigaciones y prácticas de diversas escuelas como la norteamericana, DBAE, y la cognitiva, repercuten en la

⁸ Se entiende como tópicos un conjunto de ideas que funcionan como atractores y permiten organizar los contenidos de varias teorías en torno a unas constantes. Cada tópica refleja operaciones mentales específicas como las del positivismo, el estructuralismo, etc.

organización de las posturas en el medio regional; así también las influencias españolas o las de los latinoamericanos, como la propuesta triangular.

Por último se desarrolla un estudio evolutivo, en el cual se entiende que la formación del sistema de la sensibilidad no es de este siglo, sino que en el conjunto social se han dado diversas diferenciaciones y emergencias en momentos específicos, y propuestas sobre la manera de entender el mundo y plasmarlo, como son las tendencias de los gremios, diferentes a las de los artistas, que se querían destacar por su individualidad; luego las posiciones clásicas frente a las expresivas, y más adelante las conceptuales y las posmodernas.

El material analizado tiene las siguientes características: se establecieron unas fechas entre 2005 y 2015, siendo esta una década de producción de materiales virtuales bastante amplia; se hace una tabla de material extensa de más de 140 textos (anexo 1: tabla bibliográfica)⁹, luego se identifican diversos documentos teniendo en cuenta los siguientes argumentos: los documentos virtuales (30) son textos de autores escogidos por su relevancia, ya que han sido citados por varias fuentes, o se reconoce su pertinencia contextual. Uno de los criterios para la elección de este material fue el registro internacional a partir de la consolidación que presenta el informe sobre el estado del arte realizado por Malig Jedlicki (2017): “Mapeando la investigación en educación artística en América Latina y el Caribe”. Partiendo de esta base, se amplió con los criterios de reconocimiento en

⁹ Los anexos del documento van en un archivo aparte, para evitar dificultades técnicas en el envío de la información. El canal de Bernardo Bustamante C., puede visitarse en: https://www.youtube.com/results?search_query=bernardo+bustamante+c

el medio, siendo escogido el material que señalara algunas identidades con las preguntas iniciales de la investigación y proporcionara información sobre los métodos utilizados en educación artística y posiciones epistemológicas diferentes; se realizó la indagación de los artículos en buscadores como Dialnet, Scielo y Google Académico.

Como primera acción se realiza la tarea de búsqueda de algunas informaciones relevantes en lecturas comparativas, y se decidió recurrir a un parámetro de citas para entender cómo los autores seleccionados recurren y tienen como base autores internacionales, tanto norteamericanos como españoles o latinoamericanos. Así se consolidó una descripción de las influencias, como las que se muestran en la Tabla 1

<i>Tabla 1 Organización por citas de autores o referentes en la teoría sobre arte y pedagogía</i>													
Número de Veces citados	3	3	4	3	2	2	8	1	5	5	4	1	1
Autores reconocidos en el tema	Bruner	Gardner	Lineamientos curriculares Educación Artística	Vygotski	Ana Mae Barbosa	Ramón Cabrera	Eisner	Herbert Read	Fernando Hernández	Imanol Aguirre	Efland	Lucia Pimentel	Lowenfeld

Fuente: Elaboración propia, 2021

Se puede concluir que se percibe una gran influencia de los norteamericanos, sobre todo de base cognitivista, entre ellos Bruner, Gardner, Eisner, Efland; luego los españoles con la teoría de la educación visual, Fernández y Aguirre. Existe

también la corroboración de la poca citación de los desarrollos de la posición latinoamericana, como Barbosa, Pimentel, Cabrera. Para complementar esta tabla pasamos a comparar la citación entre los colombianos.

También se realizaron comparaciones en la bibliografía de los textos estudiados y cómo se referenciaban a los investigadores colombianos, es decir, se recurrió a indagar cómo nos citamos entre los investigadores colombianos, y resultó un punto interesante en cuanto el desconocimiento que se refleja de las investigaciones en los diversos contextos colombianos. Se muestra en la siguiente *Tabla 2*

Tabla 2 Organización por citaciones de autores o referentes en la teoría sobre arte y pedagogía de los autores colombianos

The screenshot shows an Excel spreadsheet with the following structure:

- Column A:** List of authors being cited (e.g., Carlos Julio Biza, Bernardo Borrero, etc.).
- Columns B-AA:** List of authors doing the citing (e.g., Carlos Julio Biza, Bernardo Borrero, etc.).
- Red Exclamation Marks (!):** Located in cells such as B5, B6, B13, B14, B17, B18, B20, B21, B24, B25, B26, B27, B28, B29, B30, B31, B32, B33, B34, B35, B36, B37, B38, B39, B40, B41, B42, B43, B44, B45, B46, B47, B48, B49, B50, B51, B52, B53, B54, B55, B56, B57, B58, B59, B60, B61, B62, B63, B64, B65, B66, B67, B68, B69, B70, B71, B72, B73, B74, B75, B76, B77, B78, B79, B80, B81, B82, B83, B84, B85, B86, B87, B88, B89, B90, B91, B92, B93, B94, B95, B96, B97, B98, B99, B100.

Fuente: Elaboración propia, 2021

En la anterior tabla se encuentran cruzados los referentes bibliográficos de los autores colombianos, por lo cual se puede concluir que el número de citas entre los investigadores con respecto a otras investigaciones internas es muy escaso, casi nulo.

Esta condición de poca articulación a nivel nacional, ya sea para apoyar o refutar sus tesis, es muy débil, por lo cual se puede entender que no se tiene una red interna de reconocimiento, tampoco de actividades y relaciones que ligue o conecte los diversos grupos de investigación; si sus relaciones son muy pocas, se puede pensar que se ha dejado a otras instancias funcionar como nodo en la red para formar el sistema, se ha dejado al Estado el papel de nodo central.

En este aparte se puede hallar el avance de las investigaciones sobre el tema, pero como la dispersión teórica es grande en Colombia, se experimenta la necesidad de organizar los problemas, ya que en especial no se encuentra una bibliografía específica sobre el tema Arte y Pedagogía desde la complejidad.

Se propone una organización del material existente recurriendo a la figura de nodos de interés, para entender cómo se pueden relacionar las investigaciones que parecen desligadas y preceden a ésta. Al trabajar en los documentos se hallaron cinco nodos, ellos son:

- Los artículos que trabajan el nodo de artes y pedagogía.
- Los artículos que tocan el nodo de comunidad y educación artística.
- Los artículos sobre el nodo de la investigación en artes y educación.
- Los artículos sobre el nodo de la formación de docentes en artes.

- Los artículos que se centran en el nodo de la educación artística en la escuela en los cuales se encuentran los siguientes subtemas:
 - Una revisión histórica.
 - Algunas propuestas de estrategias y contenidos.
 - El uso de la educación artística para la formación de sujetos.

Teniendo en cuenta lo anterior se presenta la *Tabla 3* de los diversos artículos en su orden temático.

<i>Tabla 3 Organización de los artículos sobre arte y pedagogía, y educación artística, de los autores colombianos, presentada según sus intereses o nodos de interés</i>			
	Título	Autor	Año original
Artículos sobre el nodo arte y pedagogía	EL CAMPO EPISTEMOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	Bernardo Barragán C.	2006
	UNA PEDAGOGÍA DIALÓGICA DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA – MUSICAL	Manuel Antonio Pérez Herrera	2009
	EL ARTE: UNA VENTANA DIDÁCTICA	Omar Parra Rozo	2015
	EMERGENCIA DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN COLOMBIA, una reconceptualización de la educación artística en la sociedad del *conocimiento.	Bernardo Bustamante Cardona	2015
	APROXIMACIÓN A UNA RE-CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO EN COLOMBIA.	Bernardo Bustamante Cardona	2016.
Artículos sobre el nodo comunidad y educación artística.	TALLER DE EMOCIONES, EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN POR EL ARTE EN EL TRABAJO CON CO-MUNIDADES EN CONDICIONES DE VULNERABILIDAD.	Laura Moreno	2016
	LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS EMOCIONES ESTÉTICAS: ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE INSTRUMENTISTAS.	Rene Rickenmann	2016

Tabla 3 Organización de los artículos sobre arte y pedagogía, y educación artística, de los autores colombianos, presentada según sus intereses o nodos de interés

	Título	Autor	Año original
Artículos sobre el nodo de investigación en artes y educación.	LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA: Una guía para la presentación de proyectos de pregrado y postgrado.	Martha Lucía Barriga Monroy	2009
	INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y FORMACIÓN DE DOCENTES EN ARTES PLÁSTICAS.	Silvana Andrea Mejía Echeverri	2012
	ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PLÁSTICA VISUAL EN COLOMBIA: REVISIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS 2004-2014.	Zulma Patricia Sánchez Beltrán	2015
	EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN SOBRE MÚSICAS REGIONALES: compartir conocimiento para hacer escuela.	Alejandro Tobón Restrepo	2016
	LA INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN ARTÍSTICA UNIVERSITARIA: Las prácticas y las formas de reconocimiento.	Gabriel Mario Vélez Salazar	2016
	APUNTES Y REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN LA FACULTAD DE ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: LAS JORNADAS DE INVESTIGACIÓN.	Lina María Villegas Hincapié	2016
Artículos sobre el nodo de la formación de docentes en artes.	UN ESPACIO PARA PENSAR LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE EL AULA. Experiencia en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.	Mónica Marcell Romero Sánchez	2010
	LA INTEGRALIDAD EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CONTEXTO COLOMBIANO.	Martha Lucía Barriga Monroy	2013
	LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN ARTES: ENSAYO CRÍTICO SOBRE LOS CAMPOS DE HEGEMONÍA.	Bernardo Barragán Castrillón	2016
	CONSTRUCCIONES DE SENTIDO DESDE LO VIVIDO. Relaciones posibles en el tránsito de una investigación en educación artística.	Mónica Marcell Romero Sánchez	2016
	UNA MIRADA DIALÓGICA SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE PRECEPTOS	Miguel Alfonso	2016

Tabla 3 Organización de los artículos sobre arte y pedagogía, y educación artística, de los autores colombianos, presentada según sus intereses o nodos de interés

		Título	Autor	Año original
		TEATRALES EN LA FORMACIÓN SUPERIOR.	Peña	
Artículos sobre el nodo de la educación artística en la escuela.	Revisión histórica.	LA GESTIÓN CULTURAL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LAS ARTES ESCÉNICAS se inicia en el emplazamiento de procesos de formación que devienen de los maestros de las artes escénicas en la escuela básica y media.	Carolina Merchán Price	2008
		DISCURSOS Y CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN REVISTAS COLOMBIANAS 1982-2006.	Silvana Andrea Mejía Echeverri, Alexander Yarza de los Ríos.	2009
		DE LUGARES Y POSICIONES: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA.	Hilda Mar Rodríguez Gómez	2009
		LA CREACIÓN LITERARIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: de la estructura superficial a la Construcción narrativa de la realidad.	Sneider Saavedra Rey	2011
		REGÍMENES ESCÓPICOS, DISCIPLINAMIENTO Y SUJETOS. La educación artística en la escuela colombiana.	Pedro Alexander Sosa Gutiérrez, Elver Chaparro Cardozo	2014
	Algunas propuestas de estrategias y contenidos.	SIN EL ARTE SE AFECTA LA INTEGRALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA TODOS.	Carlos Miñana Blasco	2004
		LA GESTIÓN CULTURAL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LAS ARTES ESCÉNICAS se inicia en el emplazamiento de procesos de formación que devienen de los maestros de las artes escénicas en la escuela básica y media.	Carolina Merchán Price	2008
		CONSIDERACIONES Y RECOMENDACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.	Olga Lucía Olaya Parra	2008
		ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES EN COLOMBIA.	Olga Lucía Olaya	2009

Tabla 3 Organización de los artículos sobre arte y pedagogía, y educación artística, de los autores colombianos, presentada según sus intereses o nodos de interés

		Título	Autor	Año original
		LA CREACIÓN LITERARIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: de la estructura superficial a la Construcción narrativa de la realidad.	Sneider Saavedra Rey	2011
	Sobre el uso de la Educación Artística para la formación de sujetos.	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.	Ministerio de Educación Nacional	2010
		LA ESCUELA EMERGENTE A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA, LA EXPERIENCIA Y LA SUBJETIVIDAD.	Carlos Julio Báez Cárdenas	2010
		EDUCACIÓN DE LO SENSIBLE: TRAS LAS HUELLAS DEL PENSAMIENTO DE MICHEL FOUCAULT.	Evelyn Dariana Marín Ramírez	2012
		LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DE SUJETOS DIVERSOS.	Ana Milena Rodríguez Argote, Nazly Cecilia Velasco Vidal, Claudia Patricia Jiménez	2014

Fuente: Elaboración propia, 2021

Se debe expresar que con la lectura del material emergió una posibilidad de organizar su base epistemológica (condición que se estaba buscando por parte del autor para organizar de forma diferente, más abstracta, el material), y se proponen cuatro **tópicos** que van surgiendo con la revisión, las cuales se ampliarán en las conclusiones de este capítulo.

- ***Los artículos que trabajan el nodo de artes y pedagogía***

Se supondría que la relación Arte y Pedagogía estarían en el centro de gran parte de las propuestas teóricas, pero se encuentra investigada tangencialmente, relacionada con otros conceptos que los investigadores resaltan, otorgándole importancia a otros temas que se tomaron como nodos. Éstos emergieron de la lectura de los materiales y pueden estar en relación con las preguntas de la investigación, en cuanto permiten explorar la relación arte y pedagogía desde diversos ángulos y actores, además entender los intereses que surgen en un posible sistema tan disperso y con tan variadas problemáticas.

Para hablar de la relación arte y pedagogía, parte los autores expresan, por un lado, la necesidad del desarrollo didáctico de la educación, y se enfocan en problemas de la pedagogía relacionados con la música, vinculándola al aula de clase; y otro grupo de autores estudia la educación artística tratando de ubicarla en el orden social de la cultura, por lo que recurren al concepto de campo de saber para tratar de reconceptualizar ésta en las sociedades del siglo XXI.

Omar Parra tiene como idea principal el aporte del arte a una comprensión del mundo, en el que la enseñanza debe estar combinada con las neuro ciencias: “las herramientas de las neurociencias y el estudio del cerebro abren múltiples ventanas didácticas que ayudadas por los adelantos científicos se constituyen en un elemento valioso y necesario no solamente para acceder al mundo cognitivo, sino también para acceder al mundo simbólico de la obra estética” (Parra, 2015: 100).

Se reconoce el valor de lo simbólico como complemento del universo lógico, pero se tiene en el arte y en la música en especial una posición utilitarista, el arte como herramienta para lograr aprendizajes.

Manuel Antonio Pérez Herrera presenta la enseñanza dialógica de la música, la cual se ha “dirigido a sujetos que la practican empíricamente y que muestran interés por ella. Mas no ha sido concebida como una actividad para la comunidad en general” (Pérez, 2009: 61).

Pérez Herrera define la música como una actividad exclusivamente humana, de orden superior, porque es creadora, y en su génesis se manifiestan e intervienen la inteligencia y la razón unidas a la voluntad, a la disciplina espontánea y a la reflexión y libertad creadora.

Exalta la importancia de la música en la educación artística, mostrando su relevancia de los ambientes musicales para aportar a los logros de conocimiento, pasando por varias épocas y metodologías; considera una diferencia entre lo racional y lo corporal en la música, como también que ésta puede ser un lenguaje que se hace fundamental como vehículo integrador del ser humano y se constituye en mediación indispensable y determinante en la educación (Pérez, 2009: 69).

Parte de la música y el arte como construcción cultural, presentando una narrativa desde la filosofía inicialmente, para establecer luego la aparición de la estética como ciencia. En forma de crítica expresa la concepción de la música en el Siglo XIX y de la enseñanza de ésta desde la Escuela Racionalista Francesa y su divorcio con la vivencia. Como propuesta retoma la iniciativa de la Escuela

Nueva que antepone la vivencia musical al razonamiento teórico. Cita a Read ya que considera la Educación como un cultivo de los modos de expresión, e incorpora a los sistemas educativos medios expresivos como la pintura, la danza, la música y la literatura. (Pérez, 2009: 67). Acoge la propuesta de la Escuela Nueva contraponiéndose a la posición intelectualista, ya que piensa que la música implica el cuerpo. Luego retoma a Dalcroze (1965), Carl Orff (1970) y Suzuki (1958) con su método de lenguaje materno.

Concluye, saliéndose un poco del tema, demarcando la educación universitaria y proponiendo una pedagogía dialógica de la música que nunca ha definido ni experimentado el autor.

El profesor Barragán aplica los cuatro ejes epistemológicos que retoma del grupo de investigación sobre las Prácticas Pedagógicas en Colombia, los saberes (discursos), las prácticas, los sujetos y las instituciones que los encarnan, para demostrar el surgimiento de **campo de la educación artística**, como un campo en disputa entre componentes como los saberes artísticos y los pedagógicos. Despliega preguntas sobre los saberes, la enseñabilidad y la didáctica en este campo, y propone que “es necesario hacer la historia de la enseñanza de las artes que enmarcarían los ejes epistemológicos puestos en tensión” (2006: 13).

Se considera que el autor toma el recurso estructural de los opuestos y crea una intensión de campo expandido, pero no lo desarrolla. Desde aquí en adelante la llamaremos la primera tópica, recurrente en el sistema; es una tópica estructural

que no hace necesariamente consciente pero que se expresa en diversos artículos revisados. Figura 2

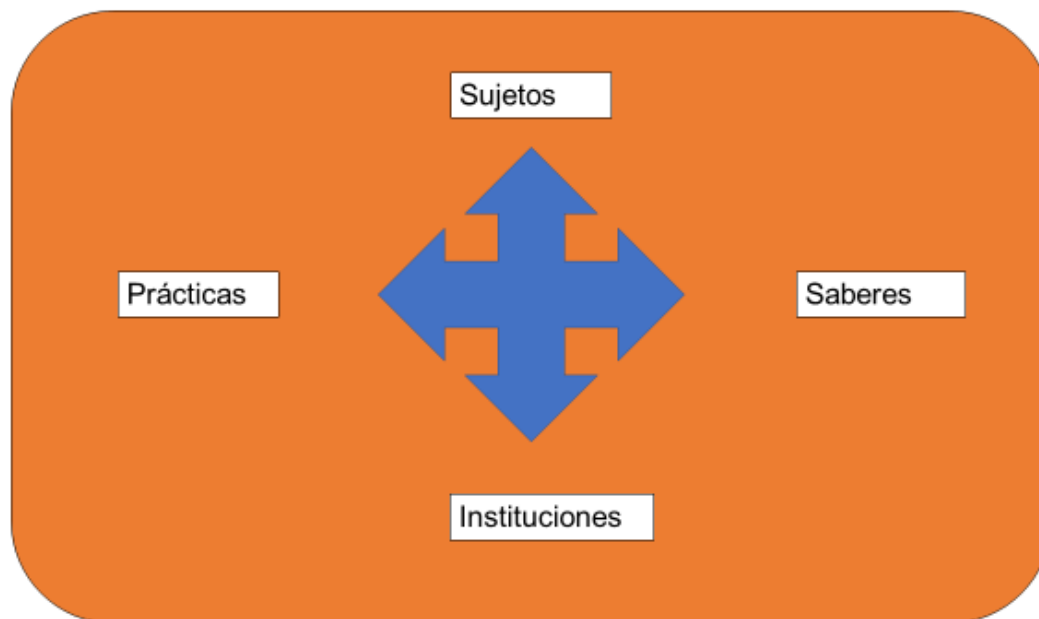


Figura 2 Primera tónica¹⁰. Uso de la herramienta estructural de opuestos para desarrollar el punto de observación¹¹.

Fuente: Elaboración propia, 2021

Basado en la sistematización de varios eventos y encuentros de “Experiencias Significativas” y en el “Congreso Internacional de Educación Artística” en Medellín Colombia 2015, Bustamante Cardona (2015)¹², propone visibilizar los cambios que

¹⁰ Se trabaja ésta como primera tónica, ya que no se establece el positivismo- que lleva a lo disciplinar - como una tónica presente en los actuales documentos. Se considerará la posición disciplinar positivista como tónica cero. El positivismo acompaña el Pestalozzismo colombiano y para esta episteme “el orden del pensar representa el orden de los seres” (Saldarriaga, 2003: 42).

¹¹ Para Saldarriaga, saberes, instituciones, sujetos y estrategias (de poder y resistencia) son los cuatro componentes para el punto de observación (Saldarriaga, 2003: 193).

¹² También se encuentra la conferencia: **“Formación del campo de la Educación Artística en Colombia”** <https://www.youtube.com/watch?v=8bJlw4JQHoA&feature=share&fbclid=IwAR3rOavgoQysiyV0ICMtrET68DDSGsAVb99P-hW0uFb23uxDnNVmm1l4s4>

podría tener la Educación Artística en la sociedad actual, sociedad del conocimiento, y estudia lo que se ha llamado la emergencia del campo de la Educación Artística en Colombia.

Define el tema como una relocalización de la Educación Artística por medio de la teoría de campo de Bourdieu y propone seis ítems para diferenciar la sociedad actual:

1. El valor del cerebro y sus procesos cognitivos.
2. Una infraestructura tecnológica informacional.
3. La experiencia del cuerpo en las sociedades actuales.
4. Redefinición de conceptos como espacio-tiempo y territorio-ciudad.
5. Importancia del sistema ambiental.
6. Presencia de sectores de irrelevancia estructural.

Su propuesta es que estos temas deben ser discutidos en el posible campo de la Educación Artística. Para entender que es un campo, el autor propone los agentes de éste:

1. Los saberes.
2. Las prácticas.
3. Las tecnologías.
4. Las instituciones que forman en el saber.
5. Las reglas jurídicas.
6. Los grupos de investigación.
7. Los grupos editoriales y revistas.

8. Congresos y eventos.

El concepto de campo aplicado a la Educación Artística y pensado en la sociedad del conocimiento y la red, requiere pensar la relocalización de la Educación Artística en Colombia. Pero no solo termina allí, sino que se pregunta por la necesidad de cambiar de punto de vista y propone dudar preguntando si se está atrapado en la epistemología estructural, y se debe pensar en términos de sistemas complejos¹³.

Para el problema plantado anteriormente, en el texto Aproximación a una reconceptualización de la educación artística en la sociedad del conocimiento en Colombia, Bustamante encuentra como problema la organización del conjunto de enfoques teóricos en el campo de la Educación Artística en Colombia. Propone cuatro rutas que se preguntan por los fundamentos y que por lo tanto permitirían comprensión del denso territorio que se observa. Estas son: la ruta que prioriza la historia de la cultura y la historia del arte como fundamento para la educación artística; la ruta que articula la educación artística a la escuela y por lo tanto la incluye en las pedagogías que cubren todos los campos de saber; la ruta que explica la educación artística desde el campo de saber, es decir en fundamentos sociológicos, la ruta desde la epistemología de los saberes, del saber artístico y la educación artística.

¹³ Este documento lleva a la pregunta de la investigación ya que en el desarrollo teórico se duda que la estructura de campo diera cuenta de las condiciones actuales de organización de los saberes, y encuentra la necesidad de proponer otras teorías y epistemologías como la de la complejidad.

En estas rutas, que permanecen vigentes, articula varias investigaciones de autores colombianos y se propone repensar desde aspectos epistemológicos el problema de la Educación Artística, así dice:

En el análisis se encuentra que la ruta de menor presencia en los marcos teóricos de la E. A. (Educación Artística) es la del enfoque epistemológico, siendo que, en la actualidad es de interés para las ciencias sociales, ya que con este enfoque se pueden relacionar las investigaciones en educación artística con el desarrollo de las ciencias sociales, y a través de este camino, encontrar sentido a los métodos y pensamientos de la complejidad y de las ciencias del caos, que expuesto por Morin y Luhmann, permiten consolidar unas investigaciones de tipo cualitativo y vislumbrar las transformaciones de tipo metodológico en el campo de la Educación Artística en Colombia y América Latina (Bustamante, 2016: 160).

El artículo abre la ruta para esta investigación doctoral, al exponer la necesidad de explorar una de las epistemologías y métodos que aborda sistemáticamente y de forma holística los problemas, teniendo en cuenta las diversidades y las dinámicas como también las emergencias y los aspectos evolutivos que se pueden explorar en una experiencia social tan interesante como la de las artes relacionada con la pedagogía.

Se encuentra aquí la segunda organización partiendo de una epistemología como la del campo de Bourdieu, que la llamaremos la segunda tónica, que puede ser graficada de la siguiente manera. Figura 3

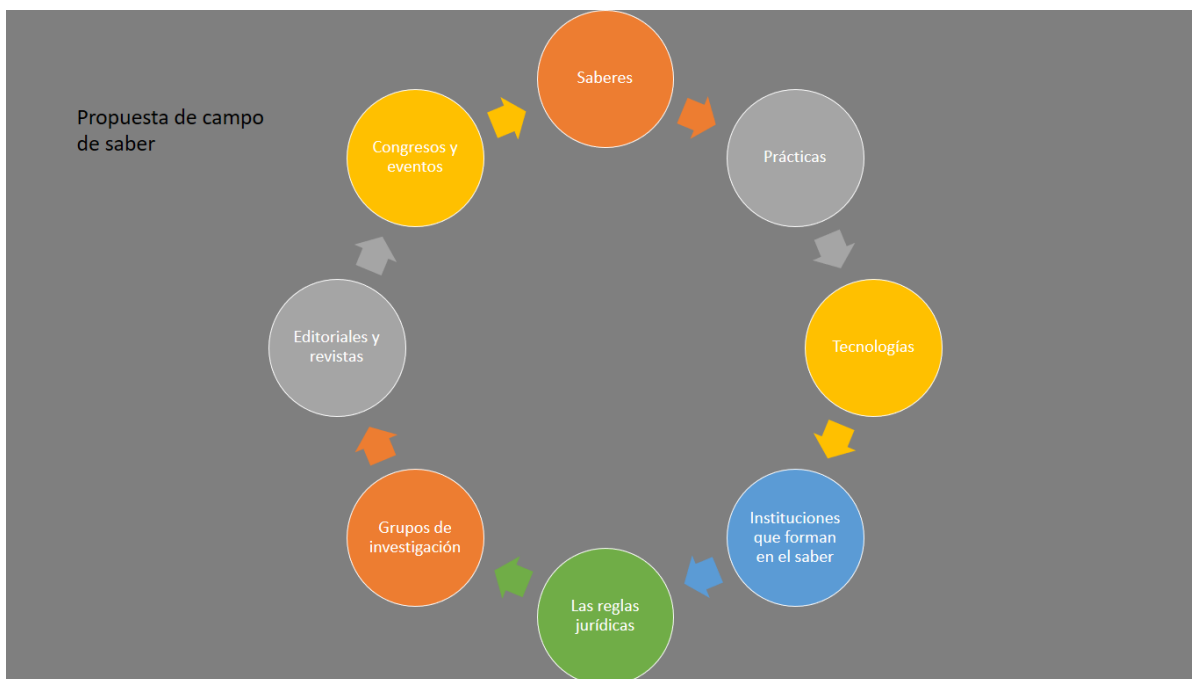


Figura 3 Segunda tópica. Muestra los componentes del campo de saber aplicado a la educación artística.

Fuente Elaboración propia, 2021

- ***Los artículos que trabajan el nodo de la comunidad y la educación artística.***

Se encuentran artículos que tratan de establecer algunos parámetros de intervención en la sociedad a través de las artes, relacionados con las artes visuales como ruta diagnóstica y otros sobre la experiencia para las emociones explorada por la música.

Moreno (2016) presenta un trabajo en las comunidades, pero trazada por una problemática que inicia con preguntas como ¿cuál es el lugar de las artes en el proceso de aprendizaje? Y, ¿cuál es el papel que el mundo emocional juega en dichos procesos? Pero la condición de su pregunta se basa en una ruta posible

de contrarios que no establece claramente; se puede decir que articula cuatro opuestos: la educación por las artes y su relación con las emociones, las políticas públicas y la niñez. Se puede plantear así, Figura 4:

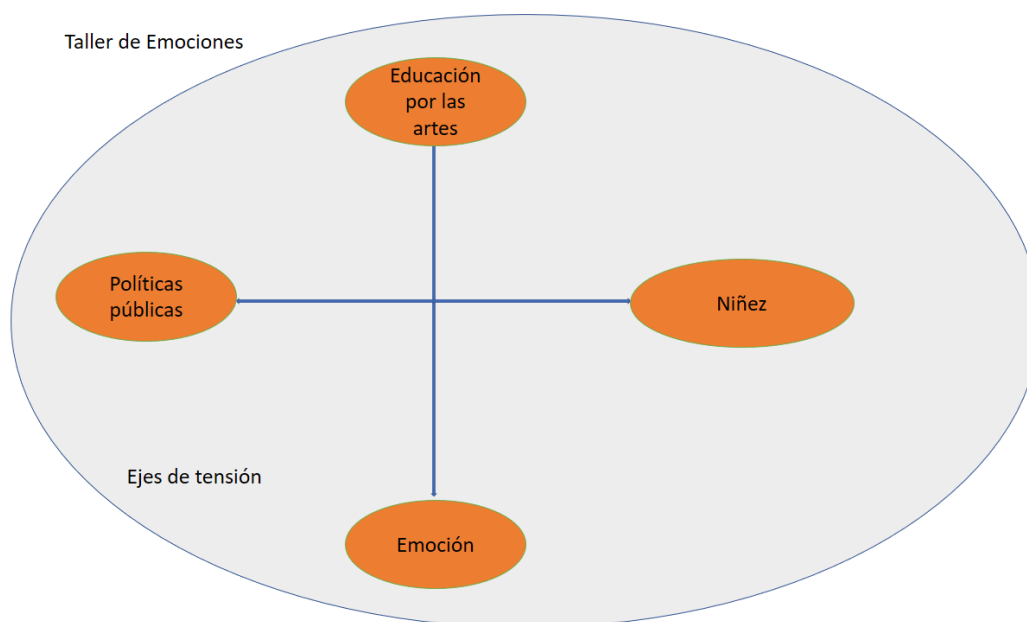


Figura 4 Ejes de tensión entre las partes en el taller de las emociones, planteado por Moreno (2016). Reflejo de la primera tópica estructural

Fuente: Elaboración propia, 2021

Trabaja en el caso de la UANL (Universidad Autónoma Nuevo León- México) que desarrolla un proyecto social en una casa hogar “La gran familia”. Es una investigación de caso, tipo etnográfica, con la pregunta sobre el papel de la imaginación creativa en la construcción de proyectos de vida en los niños y niñas de la casa paterna la Gran Familia. Pero su pregunta es sobre la ruta de diagnóstico para comprender las realidades de los niños: “pero también generar

estrategias de acción orientadas a aportar posibles soluciones a sus necesidades básicas, y en este caso, a sus necesidades en el plano emocional” (Moreno, 2016: 48).

En el artículo del “Taller de emociones, el lugar de la educación por el arte...”, el cuerpo teórico no da cuenta de las problemáticas en cuanto a los aportes, pero se ve la indicación sobre el sentido de la educación por el arte, cuestión que volverá a aparecer en las propuestas de la educación artística expresadas en los textos del estado como son las Orientaciones.

Para nosotros el problema que se encuentra en la educación por el arte es que no da cuenta del desarrollo de sus procesos sino de la utilización del arte como recurso. Utilizar el arte como herramienta para establecer una ruta de comprensión de otros temas y propone el arte para posibles soluciones en el plano emocional.

En “La construcción social de las emociones estéticas: análisis de los procesos de formación de instrumentistas” Rene Rickenman (2016), retoma una perspectiva histórico-cultural del desarrollo de las emociones, es decir, está basado en Vygotski, opuesto a una perspectiva que ha sido la tradicional, la cual propone estudiar las emociones desde una perspectiva “internalista y objetiva”, en la que éstas son un efecto o respuesta a la música como estímulo.

Esta aproximación sociocultural para considerar la relación música y emociones permiten tener una posición crítica frente a la concepción dualista. Dice el autor que “en la perspectiva propuesta por Vygotski los objetos y prácticas

producidas por la cultura *mediatizan* (y transforman) las relaciones del sujeto con su entorno: desde el punto de vista del sujeto, lo que se desarrolla entonces es un sistema orgánico *sujeto-objeto cultural* que a su vez interactúa con el entorno” (Rickenmann, 2016: 65).

Así, la obra no es un producto que expresa emociones sino “un dispositivo para provocar efectos (intelectuales y emocionales) en los receptores”; esta posición es más acorde con la visión de Vygotski que considera “la obra de arte como “técnica social de las emociones”” (Rickenmann, 2016: 66).

Desde esta perspectiva -mucho más cerca de una mirada compleja, la pregunta por la transmisión o producción de emociones estéticas requiere de una definición de la obra musical- y recurre a un modelo propuesto por J.J. Nattiez (1987) como articulación de tres dimensiones:

- A. Una dimensión estética concierne a las significaciones asociadas a los *usos sociales y culturales de la música*.
- B. Una dimensión neutra concerniente al *funcionamiento material de la obra*- en tanto que “lenguaje” o “sistema semiótico”.
- C. Una tercera dimensión poiética refiere a los procesos culturales que organizan la labor de *composición* y de *ejecución* de las obras.

(Rickenmann, 2016: 68).

Con estos conceptos se enfrentan a la investigación de las relaciones expertos y novatos en el aprendizaje de la música. Concretan la investigación con un caso,

el taller de J*¹⁴, con una interpretación musical autóctona de la música tradicional de los Andes en Sur América.

Concluyen: “En este sentido, cuando nos referimos al desarrollo emocional, este *implica* fundamentalmente *cambios funcionales* dentro de las actividades en las que está inmerso el sujeto. En este orden de ideas, evitar reificar una emoción implica no considerarla como algo dado que siempre se manifiesta a través de las mismas características o que siempre sirve para lo mismo” (Pág. 78).

Y termina: “podemos por lo tanto concluir que la movilización del complejo emocional no concierne únicamente a la dimensión privada del sujeto, aunque la moviliza” (Pág. 78).

Este último artículo dirige la atención sobre lo social, estableciendo una primera ruptura con la subjetivación sujeto entorno, valorando el entorno en cuanto procesos culturales, y se puede decir, que se establece el primer bucle en la

¹⁴ Esta es la denominación del tallerista

relación sujeto entorno. Figura 5.



Figura 5 Tercera tónica. Acercamiento al problema desde la perspectiva socio cultural, que relaciona sujeto entorno, mostrando la posibilidad de un sistema coherente pero independiente del sujeto, en este caso de la emoción. Pero el autor no lo desarrolla desde esta epistemología.

Fuente: Elaboración propia, 2021

- **Los artículos que trabajan el nodo de la investigación**

Se observa que la investigación en Educación Artística en Colombia tiene varios matices que presentan un panorama de iniciación en los procesos que son parte de un sistema teórico e intelectual. La investigación artística depende para su desarrollo de las organizaciones educativas superiores y de su financiación. Se puede formular con Barriga Monroy (2009) que En Colombia esta investigación puede estar vinculada a tres problemas:

1. Uno relacionado con la formación de investigadores. Un periodo de formación en los procesos socioculturales que vinculan investigación con educación artística, dado el estado de la formación de educadores artísticos en Colombia, el número de pregrados y posgrados.
2. El segundo punto son las publicaciones, el número de publicaciones al respecto nos muestra que el nivel es bajo, pero además los problemas de la investigación en este sistema están relacionados con la baja financiación y el bajo número de equipos de investigación vinculados al sistema de investigación nacional (muy pocos grupos son reconocidos por parte de Colciencias).
3. El tercer problema es la metodología que está relacionada con el contexto y con los problemas específicos del sistema pedagogía-artes. Dice Barriga que los esfuerzos de los investigadores no están acompañados de métodos elaborados y corroborados por los agentes indicados, han sido explorados en la formación inicial, pero no se tiene en Colombia el sistema de valoración de métodos e investigaciones.

Se puede decir que entre otros estos problemas son básicos y puede ser necesario relacionar con mayor esfuerzo a los agentes del sistema para convocarlos a una construcción de iniciativas sobre los métodos y estrategias para la investigación que den cuenta de los problemas reales.

Comparando investigadoras Mejía y Barriga proponen una serie de clasificaciones como las siguientes:

- Barriga clasifica las investigaciones en Colombia como: Histórica, Experimental, Descriptiva (o no experimental), Filosófica, Analítica, Basada en tecnologías, y Creación.
 - Mejía (2012) trae una clasificación realizada por Ana Mae Barbosa la cual contiene los siguientes ítems: multiculturalismo; arte y cultura visual; investigaciones de género; trabajos historiográficos; problemas políticos en el método de enseñanza del arte; nuevas tecnologías en las artes; desarrollo cognitivo; interdisciplinariedad; uso de medio artísticos en proyectos sociales; mediación cultural en centros culturales.
 - Según Mejía (2012) que cita a Viadel, se tienen cuatro orientaciones temáticas y metodológicas en la investigación en educación artística; estas son: la histórica, la descriptiva, la experimental y la teórica- metodológica
- Siguiendo a Barriga (2009) se debe expresar la necesidad de conseguir unos estándares para la presentación de proyectos de investigación en el área de educación artística, teniendo en cuenta una clasificación nacional y la referencia a diferentes autores extranjeros.

Mejía (2012) dice que en Colombia las tendencias recientes en investigación en Educación Artística vincularán la formación de docentes y proporcionarán un ejercicio en la propuesta de investigación educativa basada en las artes. Mejía hace un aporte a la comprensión desde un cruce entre el arte, educación y pedagogía, vinculadas a través del proceso de investigación y articuladas al proceso práctico en la labor profesional.

Se puede destacar con Mejía (2012) algunas tendencias de la investigación: en arte educación con las diversas fuentes, Barbosa (2011), Eisner (1995); la investigación educativa basada en las Artes: Cahnmann- Taylor (2008); Investigación en Artes: Montoya (2006); Investigación en Educación Artística: Marín Viadel (2003), Araño (2003).

Se puede considerar que la investigación basada en artes parte de una trilogía:

Figura 6



Figura 6 Bucle de interacciones en relación a la investigación que relaciona diversos sistemas, como el de las ciencias sociales, la investigación educativa y la investigación en artes.

Fuente: Elaboración propia, 2021

En la figura se muestran tensiones y movibilidades que nos anuncian un **bucle de interacción** como referente de investigación que relaciona artes y pedagogía, ya que está basada en la consideración de las ciencias sociales y su aporte a la

investigación en educación artística. Además, muestra una base social que le da el sentido a un grupo de agentes, que se van observando y mostrando; se señala su existencia, pero desarticulados. Por lo tanto, se observa un grupo de instituciones que requieren de suscribir acuerdos para el impulso de la investigación en educación artística.

Se puede concluir que la Investigación en Educación Artística puede en Colombia introducir el tema de la Investigación Basada en Artes, ya que se pueden encontrar antecedentes como Ana Mae Barbosa y Eisner que aportan a A.B.E.R. (Investigación Educación Basada en Artes) y los trabajos de Marín Viadel “Investigación en Educación Artística” (2003). Según Cahnmann- Taylor y Siegesmund (2008) citado por Mejía, se presenta la posibilidad de la investigación basada en artes, ya que “las artes tienen mucho que ofrecer a los investigadores en sus procesos de pensamiento clasificador y en la complejidad con la que logran observar el mundo” (Mejía, 2012: 84).

Antes de pasar a otras investigaciones en artes se encuentra un artículo de Sánchez Beltrán (2015), sobre el estado del arte “Antecedentes de la educación artística plástica visual en Colombia: revisión de revistas científicas 2004-2014”. Es importante ya que recoge y reconoce las diversas maneras de investigar, los temas y los resultados de estas investigaciones.

Para la autora,

No es posible medir la investigación en artes y por ende en educación artística con los mismos parámetros que se aplican a otros campos del conocimiento. Sin embargo, tras las exigencias condicionadas por la

declaración de Bolonia, se ha optado además de la búsqueda de metodologías propias, por la adaptación y aplicación de metodologías investigativas de otros campos con mayor trayectoria en ésta, tomadas de metodologías de tipo cualitativo, cuestionando y debatiendo en torno a “la investigación sobre las artes, sino desde las artes” (p.14), como lo señala Hernández (2006) (Sánchez, 2015: 115).

Además las autoras tiene como temas los análisis sobre: La educación artística como campo en construcción; La enseñanza de las artes plásticas en Colombia; La formación de docentes en artes plásticas; La investigación artística y la investigación en el campo de la educación artística; La integralidad del campo de las artes (contenidos y disciplinas); La cultura visual y la educación artística plástica; La educación artística plástica-visual y la cibercultura; Las metodologías de investigación en el campo de la educación artística; tendencias o problemáticas sobre el asunto de la enseñanza de la Educación Artística.

El contexto legal y las implicaciones sobre la investigación en las Facultades de Artes requiere de establecer unos parámetros como los que Vélez Salazar nos propone, ya que parte de la iniciativa del sistema de investigaciones en Colombia que proviene de cambios fundamentales, la constitución de 1991 y la Ley de Educación que se desprende de ésta. Las instituciones de educación superior para 1994 inician una experiencia de inclusión de los programas de arte y el desarrollo de las licenciaturas en educación artística impulsadas por el cambio constitucional y la Ley 30 de 1992. Así, dice Vélez Salazar que se ponen en evidencia dos sectores en la Universidad, el sector que investiga por su tradición cuantitativa y

cualitativa y el sector de artes, que puede ser concebida como un saber en la dimensión de lo sensible.

Las líneas de argumento llevan a la exigencia de las políticas públicas, leyes y decretos que exigen la investigación en los programas de formación universitaria de artistas de licenciados en educación artística. Ello lleva según Vélez Salazar a dos posiciones: “una respuesta que, sin embargo, resulta muy problemática y que da voz a un sector del gremio que insiste en la incómoda (e incluso inadecuada) posición de las artes en el modelo de formación universitaria; y por ende, se promueve el retorno a la que se enuncia como una discriminación histórica natural entre arte y ciencia” (Vélez Salazar, 2016: 32).

Dice además que: “Otro sector de la academia, sin embargo, entiende como vía de no retorno la inclusión de las artes en la formación universitaria... Es en este contexto que ha aparecido en Colombia el concepto de investigación para la creación. Un destilado conceptual que busca caracterizar el campo genético de la investigación para determinar las particularidades de la acción del artista en el contexto específico de la vida universitaria” (Vélez Salazar, 2016: 33).

En este sector académico la idea de investigación no es una impostura o un recurso ficticio, sino que la desarrollan “diferenciando las metodologías y exigiendo que se reconozcan las vías que el artista utiliza en la búsqueda del conocimiento, en este caso, del conocimiento sensible del mundo” (Vélez Salazar, 2016:33).

Esta es la posición del autor, cercano a la defensa de la investigación para la creación. Pero se puede advertir cuatro puntos que él expresa:

1. El cambio de concepción de las artes- cuando la academia las acepta como “Formas de expresión”.
2. El concepto de Auto referencia (Vélez Salazar, 2016: 31) “Arte es lo que hacen los artistas y lo que hacen los artistas es arte”, concepto que se puede entender como contradictorio con la normatividad y la academización, pero que refleja el momento del arte conceptual en las universidades, el cual comunica y concetua su hacer y sus obras.
3. Las artes se tratan de un campo de conocimiento, -por lo que si es un campo no puede reducirse a lo que se hace, o sea no puede reducirse a las prácticas de algunos de sus agentes- debe definirse como campo.
4. El arte como un saber sensible que requiere de investigación para la creación.

Si el autor determina cuál de estas afirmaciones puede considerarse como la que rige o permanece, se puede aclarar el sentido de lo académico y de la necesidad o no de la investigación en el arte.



Figura 7 Posible bucle de interacciones en relación a la investigación que relaciona diversos sistemas, como el de las ciencias sociales, la investigación educativa y la investigación en artes, al que se propone relacionar con la investigación sobre la sensibilidad.

Fuente: Elaboración propia, 2021

Así, el bucle antes descrito puede permitir un desarrollo de las diversas tendencias consolidando, ya sea desde la investigación basada en artes o la investigación basada en la interdisciplinariedad (enfoque complejo), el desarrollo de unas líneas colombianas sobre el problema, los métodos y las epistemes que permitirán abrir los límites, no cerrarlos, sino expresar con argumentos derivados de la evolución misma de las tendencias una perspectiva inédita, en los entornos de la investigación social, de la educación, de las artes y la sensibilidad.

Como ejemplo regional de diversidad de métodos aplicados a las artes, el autor Tobón Restrepo hace un recuento histórico del trabajo realizado por el grupo de investigación. Realiza una descripción del camino seguido, entendiendo la música

como “un medio, una herramienta para que las personas en todo el mundo y a lo largo de la historia expresemos lo que nos sucede, positivo o negativo” (Tobón, 2016: 55).

El origen del grupo es una necesidad sentida en el momento, de conocer las músicas del territorio colombiano; el grupo se dedicó a la etnomusicología desde 1991 con objetivos como el de contribuir a la identificación, registro y valoración de expresiones musicales de América Latina y el Caribe; aportar a la recolección y sistematización del patrimonio documental musical e impulsar dinámicas educativas.

Han utilizado diferentes metodologías tanto básicas como aplicadas. Cualitativa y cuantitativa, acorde a la naturaleza de la comunidad y de la investigación. El trabajo etnográfico ha sido constante en el grupo para acercarse a las músicas regionales.

También Villegas Hincapié propone un problema que es la investigación en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, y hace un recorrido descriptivo por los diversos grupos para “reconocer las metodologías de investigación en los grupos de la institución y la diversidad de sus productos” (Villegas, 2016: 14).

Villegas Hincapié muestra dos posiciones, la formalización de los productos de investigación mediante el registro escritural y una segunda según la cual “algunas investigaciones... (proponen que la obra) sea valorada como producto de nuevo conocimiento” (Villegas, 2016:18). Ya que el medio académico e institucional “solo

contempla y reconoce la obra como producto de divulgación o producción técnica” (Villegas, 2016:18).

De modo dialógico se deben entender las diversas posiciones sobre el entramado de las relaciones del arte y la investigación. Pues se debe preguntar desde la teoría de la complejidad, si algunos de los enfoques no se presentan como el desarrollo de un sistema cibernético, que propende por una lógica de dirección única, por una centralización del poder, y en búsqueda de reconocimiento, se le delega al Estado las condiciones y los ejercicios de reglamentar, financiar y decidir sobre los temas y los problemas de la investigación en artes y en educación artística.

Aunque parecen un gran adelanto los argumentos para defender que la obra de arte sea considerada *producto de nuevo conocimiento*, desde otros puntos de vista se puede observar como se pretende la positivización de la investigación, así sea llamada investigación creación, la cual que se acerca más al diseño que al arte, a la creación de una obra con utilidades definidas.

Al no relacionar las posiciones de la investigación con diferencias epistemológicas y no permitir pensar la cercanía entre saberes racionales no tradicionales y el saber sensible, se ancla el discurso en la institucionalización del saber o del arte, haciendo del arte y de la educación artística una construcción para dirigir las condiciones de saber sensible en una ruta de observación y reproducción de la realidad establecida por las fuerzas sociales situadas en el *statu quo*.

A modo de conclusión, se puede pensar que en los últimos artículos no se hace un alejamiento crítico de los objetos de investigación, por lo que no se describen las diversas estrategias que consolida el poder hegemónico de una parte de la sociedad para direccionar la creación, para direccionar el devenir de las artes y controlar las emergentes sensibilidades. Es decir, hace falta la duda y la pregunta por los dispositivos académicos y de política pública para sujetar las fuerzas emergentes de la creación en el entorno societal¹⁵.

No se puede desarrollar la investigación en artes o en educación artística en el siglo XXI con criterios derivados de una postura positivista y una racionalidad vetero europea, que se pueden registrar en algunas posiciones de los investigadores citados. Si se presta atención a los movimientos intelectuales de investigación en ciencias sociales, se puede entender el giro hacia la complejidad que acoge un llamado a la condición de una investigación que interdisciplinariamente, acerque las ciencias sociales y humanas, las ciencias exactas y el arte.

Se presenta a modo de resumen unas tablas que comparan las diversas tendencias en educación artística, como base para interrogar sobre la posibilidad

¹⁵ Entiéndase por societal lo siguiente:

“[La comunidad societal] es la estructura colectiva en la que sus miembros están unidos o en cierto modo asociados; su propiedad más importante es el tipo y nivel de solidaridad que –en el sentido durkheimiano del término- caracteriza las relaciones entre sus miembros. La solidaridad de una comunidad es, esencialmente, el grado hasta el que (y las formas en que) es de esperar que el interés colectivo prevalezca sobre los intereses particulares de sus miembros siempre que ambos entren en conflicto” (Parsons, 1976:712). Citado por Martínez Carreño, Beatriz (2020 jul./aug.). Confianza y reputación, base de las comunidades sociales. Braz. J. Hea. Revista Curitiba, 3 (4), p. 9235-9247. ISSN 2595-6825.

de la investigación basada en complejidad que se propone en esta investigación.

Figura 8

Clasificación realizada por Ana Mae Barbosa citada por Mejía 2012 Basada en los temas	Barriga 2009 Basada en la metodología	Mejía (2012) que cita a Viadel Según enfoques temáticos y metodológicos
Multiculturalismo	Histórica	La histórica
Arte y cultura visual	Experimental	La descriptiva
Investigaciones de género	Descriptiva (o no experimental),	La experimental
Trabajos historiográficos	Filosófica	La teórica y metodológica
Problemas políticos en el método de enseñanza del arte	Analítica	
Nuevas tecnologías en las artes	Basada en tecnologías	
Desarrollo cognitivo	Creación	
Interdisciplinariedad		
Uso de medio artísticos en proyectos sociales		
Mediación cultural en centros culturales		

Sanchez Beltran 2015	Olga Olaya 2008
Metodologías de tipo cualitativo adaptadas de otros campos	Descriptiva
Metodologías propias	La investigación experimental
	La investigación acción
	la investigación acción participativa
	La investigación etnográfica
	La investigación creación



Figura 8 Comparación de la organización del tipo de investigación en arte y pedagogía.

Fuente: Elaboración propia, 2021

Por último, se puede decir que estas clasificaciones nos permiten decir que en el contexto se requieren varias vías para establecer escenarios de posibilidades de desarrollo en lo investigativo. Las vías micro, meso y macro.

1. En lo micro el desarrollo de estrategias en las universidades para lograr niveles de mejoramiento en las investigaciones de pregrado, y maestría.
2. En lo meso una política relacionada con el sistema de investigación inter-facultades que permita el planteamiento de diversas metodologías y estrategias que fortalezcan la investigación en las maestrías nacionales.
3. Por último, en lo macro, relaciones interdisciplinarias que desborden el sentido de las artes disciplinares y llamen a encuentros entre diversos saberes que permitan enfoques que desborden lo académico y lo establecido y se sitúen en la condición de una sociedad del siglo XXI y el desarrollo de los saberes por problemas interdisciplinarios, articulados estos desde la complejidad.

● ***Artículos que trabajan el tópico de la formación de docentes en artes***

Diversos autores colombianos tocan el tema sobre la formación de docentes, en diversas perspectivas, una de ellas la del profesor Barragán, basada en las perspectivas estructurales en la que articula la teoría de campo de Bourdieu; la Dra. Romero Sánchez, en su artículo sobre “Un espacio para pensar la educación artística desde el aula”, también encuentra que la Educación Artística (E.A) puede

considerarse un campo, pero se puede argumentar que no es su teoría central. Propone, además, una estructura de las 'clases' en las que encuentra tensiones permanentes entre opuestos: objetivo-subjetivo; trabajo colectivo- individual; anécdotas-experiencias. Además, en el artículo "Construcciones de Sentido Desde lo Vivido. Relaciones Posibles en el Tránsito de una Investigación en Educación Artística", se reconocen las relaciones entre arte y educación y las luchas internas, tensiones entre posiciones, que muestran la difícil constitución del campo de conocimiento de la educación artística y el establecimiento desde el Estado de las políticas culturales de un área fundamental y obligatoria en los currículos escolares.

Por lo anterior se puede decir que en los autores se presenta una mirada sobre la educación artística basada en la teoría de campo que se centra en tensiones y relaciones de poder, pero además consideran inquietudes como una triangulación: currículo, institución, profesión. O también: Figura 9

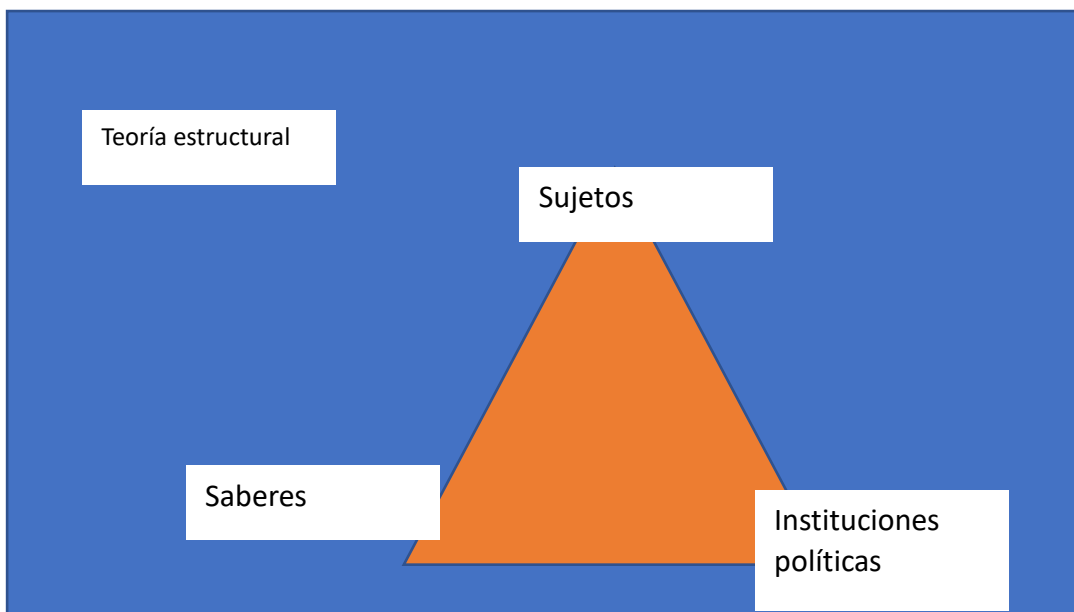


Figura 9 Primera tópica. Teoría estructural presentada por varios investigadores en la relación artes y pedagogía. Pero no desarrollada totalmente.

Fuente: Elaboración propia, 2021

Estos diversos intentos de articulación de temas o planos, no desarrollan la teoría de campo sino fraccionadamente, pero indican que se inicia la búsqueda de un sistema que presenta emergencias en la actualidad y, se anuncia como posible sistema complejo, pero los diversos intentos, por su dinámica estructural, que tiende a un equilibrio dinámico no observan un sistema.

El profesor Barragán afirma que la formación de docentes en artes se ha basado en la tensión entre teoría y práctica y en la relación con los saberes que fundan dicho proceso, esto es: las artes (como campo disciplinar particular) y la pedagogía —como saber y campo de discusión crítica—, y las políticas educativas como dispositivo de regulación y control. En el texto, inicialmente se trabaja la manera como se produce la relación que existe en la formación de docentes en

artes entre la teoría y la práctica; luego se plantea la posibilidad de pensar, de manera sistemática, la pedagogía y las artes, y criticar las concepciones hegemónicas de las disciplinas artísticas o de la pedagogía misma. Por último, muestra cómo las políticas educativas, respecto a la formación docente desconocen la relación con el contexto, produciendo un ideal de docente descontextualizado que se refleja en los perfiles de los programas de formación.

Barragán trabaja sobre el problema de la formación de docentes de artes, y se debe anotar que ya en el título expone una dificultad en el lenguaje, el concepto de maestro para los artistas significa un honor por la realización de una vida en el arte, para los pedagogos es una profesión, ser maestros, se podrían llamar docentes o profesores y aceptarse como una condición de preparación para el trabajo.

En el artículo él propone problematizar la práctica social del maestro a partir de la triangulación antes expuesta como teoría de campo. Partiendo del concepto fundamental **tensión**, que no define, así como el de campos disciplinares. Para su exposición trabaja los siguientes temas:

- Tensión entre teoría y práctica.
- La contingencia de la práctica pedagógica.
- Los dispositivos de saber: el campo de tensiones entre saberes.
- Las políticas educativas: la hegemonía objetivante.
- La ley en funcionamiento: la normalización de los sujetos.
- Las formas del docente de artes.

- El dispositivo curricular.
- La formación artística y la educación.
artística, una diferencia necesaria.
- Dispositivo institucional.

En resumen, se puede decir que Barragán fórmula su teoría sobre la formación del docente en artes a partir de una trilogía Currículo, Institución, Profesión, trabaja con la herramienta de opuestos, realizando un análisis tradicional estructural.

La tesis central es que la intención del docente de artes se diferencia de la posición del artista:

Mientras la intención del artista es producir una obra artística, la del docente de artes es enseñar esa obra, es decir, hablar y mostrar cómo se produce, en qué condición histórica surge, en qué ámbito estético se sitúa, la manera en que se relaciona con otros campos de saber, qué manejo disciplinar muestra e incluso cómo se estructura con un lenguaje específico o variado; de tal modo, la obra se convierte en objeto de enseñanza y no en objeto de producción artística. (Barragán, 2016: 95).

En la construcción teórica el autor toma el recurso estructural de los opuestos y crea una intensión de campo expandido, pero no lo desarrolla. Ya anteriormente se señala una primera tópica.

Concluye con tres líneas.

1. Formación de maestros como modelamiento de la cultura.
2. Proceso de emancipación.

3. Ejercicio sobre sí mismo “una formación que se genera en el movimiento mismo de las transformaciones” (Pág. 98).

El autor salta de las premisas a unas conclusiones no establecidas en las premisas; el concepto de campo que ha servido a todo el análisis se desvanece y pasa a tres implicaciones no expresadas:

- Implicaciones de libertad
- Implicaciones de incertidumbre
- Implicaciones Éticas

Se instala en la filigrana del movimiento antes no expresado.

En el artículo se puede lograr un manejo del concepto de campo si se centra y profundiza en alguna de las definiciones analizadas:

- Campo disciplinario.
- Campo de formación.
- Campo hegemónico.
- Campo de trabajo.
- Campo de tensiones.
- Campo de saberes.
- Campo de la educación artística.
- Campo en un espacio social (LDEF)
- Campo epistemológico.
- Campo conceptual.
- Campo curricular.

- Campo de proliferación
- Campo de problematización.

Teniendo en cuenta esto, se puede decir ramifica el concepto de campo el cual se usa desde múltiples connotaciones.

Otra de las docentes preocupadas por la formación de maestros es la profesora Martha Lucía Barriga Monroy (2013) presenta una problemática interesante en cuanto a su preocupación sobre la investigación, en uno de sus textos se centra en la educación artística; siendo este: “La Integralidad en la Educación Artística en el Contexto Colombiano”. En él se realiza la propuesta de una Licenciatura en Educación Artística que se pregunte sobre el saber popular.

Inicia con un encuadre histórico, resultado de la investigación de la educación musical en Bogotá- 1880-1920. Estos datos arrojan una alta influencia de currículos extranjeros. Por lo tanto, se debe afrontar un reto según sus conclusiones, es necesaria la construcción de un currículo en la Educación Artística coherente con las dimensiones culturales de una nación como Colombia y expone tres ejemplos, tres experiencias de integralidad curricular:

- A. Individual. Margarita Melo Roussel. Es una propuesta individual de una artista educadora creadora de cuentos- música y escena pluriculturales. En el proyecto integra artes, música, artes escénicas, plásticas y literatura y repertorio popular.
- B. El currículo situado. O círculos situados. Universidad Pedagógica Nacional (2009). Recoge dos propuestas.

- Kuba y Academia Danza Indígena.
- Academia de artes plásticas y visuales MANET.

Esta propone una ruptura con la propuesta ministerial por competencias y se basa en las *experiencias*. Se basa en el desarrollo de las expresiones culturales: música, danza y artes pictóricas de los indígenas del Guaviare.

C. Experiencia estatal. Experiencia LEA. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en la Educación Artística. Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá. Está basada en la formación de formadores con proyecto de procesos pedagógicos interdisciplinarios. Enfoque pedagógico-histórico cultural.

Es una propuesta para repensar la educación y la formación de maestros teniendo en cuenta la diversidad cultural y el desarrollo de las regiones en Colombia; dice la autora que tenemos un reto que se debe “construir nuestros propios currículos de estudio, teniendo en cuenta la gran diversidad geográfica y cultural colombiana” (Barriga, 2013: 176)

En el artículo “Un Espacio para pensar la Educación Artística desde el Aula”, la profesora Mónica Marcell Romero Sánchez presenta una reflexión sobre un currículo universitario que articula planos de opuestos como el discurso, las prácticas artísticas y los opuestos artista y docente. Figura 10

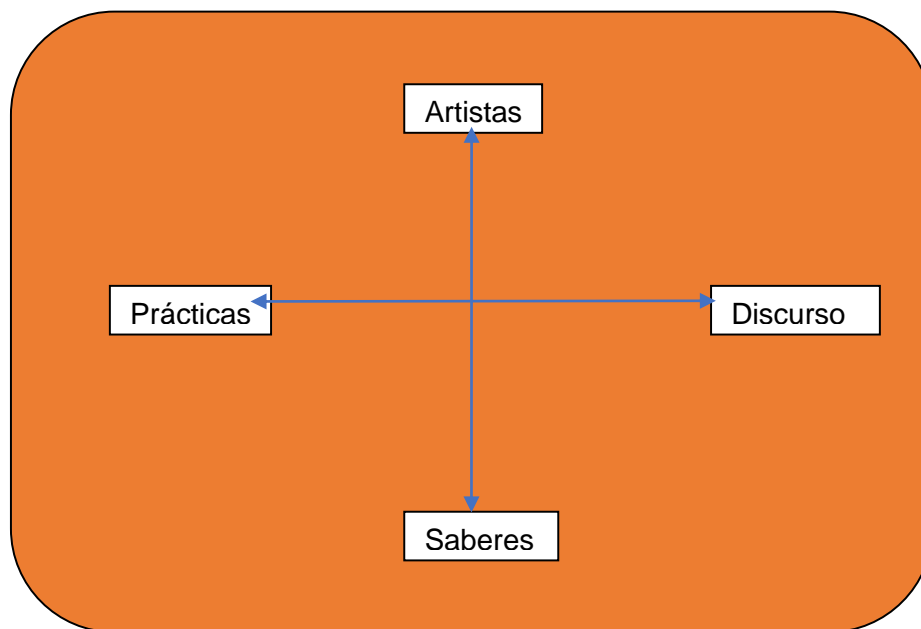


Figura 10 Uso de la primera tópica. Uso de la herramienta estructural de opuestos para desarrollar el concepto de campo según Romero Sánchez.

Fuente: Elaboración propia, 2021

Propone una estructura del área pedagógica en la carrera de Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, que tiene los componentes: componente político; componente histórico, relativo a la educación; componente disciplinar; componente experiencial; componente ético; y discursos complementarios como psicología evolutiva, fisiología, sociología, antropología y filosofía como también teoría del conocer desde la neuroanatomía.

Es de resaltar que concibe las artes y las prácticas artísticas como campo y plantea una necesaria actitud investigativa por parte de los estudiantes. Propone, además, una estructura de las clases que en las que encuentra tensiones permanentes entre opuestos: objetivo-subjetivo; trabajo colectivo-individual;

anécdotas-experiencias. Por último, una noción que se encuentra presente en varios trabajos de análisis de aula: la de control, opuesto a floración de actos de conciencia. En el artículo dice que “el reto es generar ambientes adecuados para poder establecer dinámicas que permiten la floración de *actos de conciencia* por parte de los actores participantes en el proceso educativo” (Romero, 2010:4).

Plantea en cuatro partes el artículo: reflexiones preliminares, estructura del área, estructura de las clases, sobre fundamentación de los currículos en las escuelas.

Basándose en Duque (2007) la autora expresa la necesidad que los currículos en las escuelas impliquen abrir espacios pedagógicos con teorías humanísticas y sociales además de puramente artísticos.

Se parte del supuesto de teorizar sobre la práctica para la apropiación y pertinencia de la misma como sujetos históricos en un contexto específico.

Propone algunos principios de estructuración del currículo en artes para las escuelas, de los cuales se resalta:

- Encuentro entre artistas y formadores.
- El artista como etnógrafo.
- Productos artísticos en relación con las prácticas artísticas y culturales en contexto.
- Construcción de comunidad.
- Sostenibilidad del proceso.
- Etnoeducación inclusiva.

Expresa durante el artículo la necesaria inclusión en lo local, el reconocimiento de las prácticas en una actitud investigativa y la necesidad de trascender el carácter instrumental de las prácticas artísticas, transformando el imaginario de las manualidades que está presente en la educación artística.

En “La construcción de sentido desde lo vivido”, Romero Sánchez encierra un plano del discurso de opuestos, “tensiones que se hacen presentes en las aulas” (Romero, 2016:123) entre teoría y práctica; discurso y saber.

El artículo nace de la investigación doctoral “Relaciones entre discursos y prácticas en artistas docentes universitarios. Aportes para una construcción de mirada crítica hacia la enseñanza de las artes en Colombia”. En este artículo se reconocen las relaciones entre arte y educación y las luchas internas, tensiones entre miradas, que muestran la constitución del campo de conocimiento de la educación artística y el establecimiento, desde las políticas culturales, de un área fundamental y obligatoria en los currículos escolares. Reconoce además considerables publicaciones, no presentando una organización en estas, por lo que se pueden ver atomizadas. Se puede sugerir, desde la lectura crítica una categorización más fina y una búsqueda de orientación epistemológica. Presenta temas como:

A. La relación entre arte y educación.

Se da desde tensiones en el campo -según la autora- se presentan desarticuladas políticas culturales, investigaciones y posiciones desde los educadores. Hay un cambio desde el campo artístico con el giro pedagógico y el

arte como práctica social, pero que dista de “establecer diálogos reales con el profesorado y la institucionalidad educativa” (pág. 126). La autora propende por revisar miradas críticas que abogan por un trabajo conjunto entre artistas y educadores y revisar las condiciones del contexto artístico y sus transformaciones en los escenarios escolares.

B. Posicionamiento ante el contexto de investigación.

Romero dice:

Contar estas historias cotidianas (testimonio) en relación con narrativas culturales (sus significaciones socioculturales) y en diálogo con la documentación existente contextual y teórica, configura modos de comprender un campo específico de conocimiento” (Romero, 2016: 128).

Esta es la posición para la investigación que permite el uso de diversos esquemas de relatos y dispositivos para aclarar el pensamiento.

c. Dando cuerpo a una pesquisa.

Para dar cuerpo a esta investigación parte de sus vivencias, de un conocimiento situado, citando a Haraway (1995), argumenta la epistemología de la localización, la parcialidad y la no universalidad y la visión desde el cuerpo. Las premisas son la localización limitada y conocimiento situado, ya que es una investigación con los profesores del programa de teatro y con ellos permanece. Como estrategia registra en un cuaderno de campo las impresiones.

D. Construcción de narrativas como anclaje metodológico.

La autora acoge la *investigación narrativa* por la que se entiende “como una manera de dar cuenta de las distintas construcciones que se hacen alrededor de una realidad concreta”. (Romero, 2016: 133). La investigación así planteada “se asume como un lugar en el que es posible construir conocimiento desde el testimonio mismo”. (Romero, 2016:133).

Partiendo de lo anterior, la autora hace una serie de preguntas para aclarar los términos de educación artística-formación artística; arte-educación y otros. Así como también esboza y aclara que para ella en “... investigación, las narrativas se construyen a partir de tres elementos: biográficos, visuales y etnográficos” (Romero, 2016: 135).

E. Estrategias para la comprensión de materiales experienciales.

Narra como las estrategias, entrevistas, revisión documental, observación participante, los documentos existentes y los enmarcados teóricos empiezan a considerarse corpus de la investigación.

F. Comprensión de lo pedagógico.

Asume una posición crítica sobre la experiencia pedagógica y propone algunas condiciones de lo pedagógico en las artes como las siguientes:

“Lo pedagógico lo asumimos desde el vínculo, desde el encuentro, desde las maneras en que construimos la relación con el otro”. (Romero, 2016:139).

“Lo pedagógico transita entre lo que sucede dentro y fuera de la clase de artes” (Romero, 2016:139).

Propone otras consideraciones que tienen que ver con la esfera relacional pero no propone o se identifica en especial.

G. Tránsitos entre la enseñanza de las artes y la educación artística.

La pregunta por esta relación entre artes y educación artística requiere de considerar varios aspectos, entre otros “escuchar en detalle las prácticas cotidianas que se suscitan alrededor de su experiencia” (Romero, 2016: 142). Pero esta relación aún no está expuesta con claridad; por ejemplo, “Desde el campo de las artes hay reticencias a enunciarse desde la educación artística, por los imaginarios que en ella se instalan aun”. (Romero, 2016:143).

La propuesta de la autora es que:

La enseñanza de las artes requiere avanzar en construcciones de perspectivas diversas desde la reconstrucción histórica, desde su revisión de prácticas en la escuela, sin perder de vista la historicidad que le es propia, desde la recuperación y recopilación de repertorios y prácticas comunitarias que se realizan permanentemente. (Romero, 2016: 143).

Y lanza una serie de preguntas generales que deben abarcarse en la investigación.

H. Articulación inicial.

Es un ensayo que recorre varios interrogantes, los cuales nacen de la práctica pedagógica nacional preguntándose por el lugar del maestro, hasta el punto clave de la educación artística. Retoma las palabras de Miñana, Ariza y Arango (2006) que enfocan el problema sobre procesos y campo artístico y no sobre el “Arte” para no caer en lo artístico como una propiedad de los objetos.

La pregunta final es sobre los microterritorios, ya que Mónica Marcell Romero hace la invitación “a nombrar microterritorios, como escenarios posibles, para la toma de conciencia de la transformación” (Romero, 2016: 150) que se hace en las prácticas de educación artística. Ya que las realidades complejas son realidades que rebasan las políticas públicas y las propuestas institucionalizadas en la educación artística.

El artículo del profesor Miguel Alfonso Peña tiene varias características interesantes, en tanto trabaja un tema sobre la construcción de los saberes del profesor universitario de teatro (basándose en la experiencia y la investigación en la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional).

Busca aportar al campo de saber de la enseñanza del teatro, por esto incluye las consideraciones sobre el concepto de campo, que en otros autores aparece, seguramente también inspirado en Bourdieu. El artículo está construido según cuatro parámetros de dialogicidad: la definición, la devolución, la regulación, y la institucionalización.

Está dividido en seis partes: presentación, construcción de la noción: espacio, devolución y ´relaciones espacializadas`; la construcción conjunta del sentido “peso” en la clase de cuerpo; regulación corporal en la construcción conjunta de saberes; tercera aproximación: regulación y producción dialógica; la clase de voz; la construcción de perceptos teatrales. En el artículo presenta una aproximación a la didáctica del teatro, basada en consideraciones de regulación en cada uno de los espacios.

La tesis se puede resumir en: “el espacio y el cuerpo definen de cierto modo los gestos de devolución y regulación en los dispositivos de formación teatral superior” (Alfonso, 2015: 19), siendo esta construcción dialógica. Propone tres espacios de regulación; estos son componentes de su tesis, en la cual propone un enfoque desde la cibernética. Estos espacios de regulación los encuentra en tres cursos del programa que investiga, siendo estos graficados de la siguiente manera.

Figura 11, Figura 12 y Figura 13

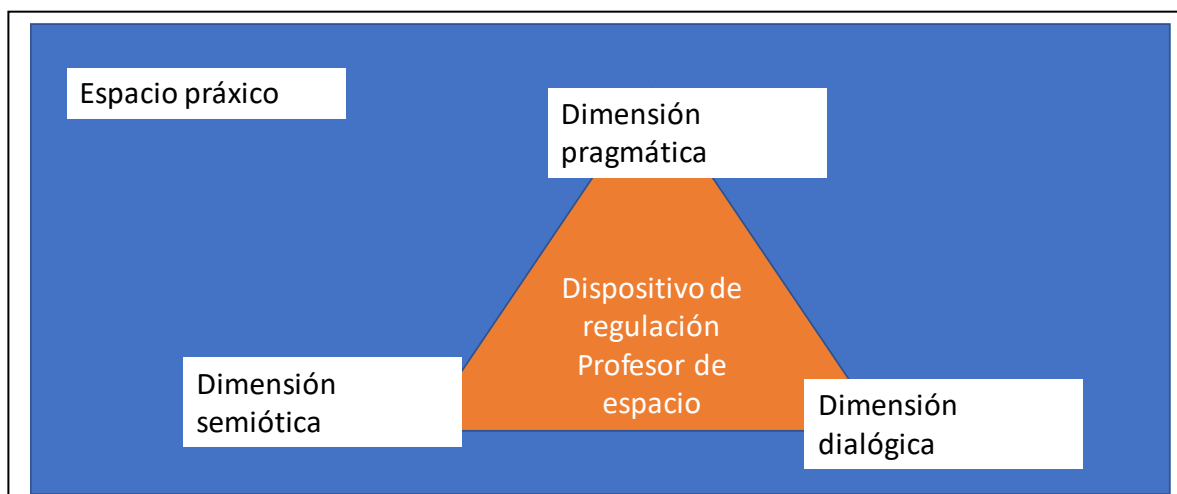


Figura 11 Cuarta tónica los dispositivos. El profesor Alfonso muestra el dispositivo de regulación espacio.

Fuente: Elaboración propia, 2021

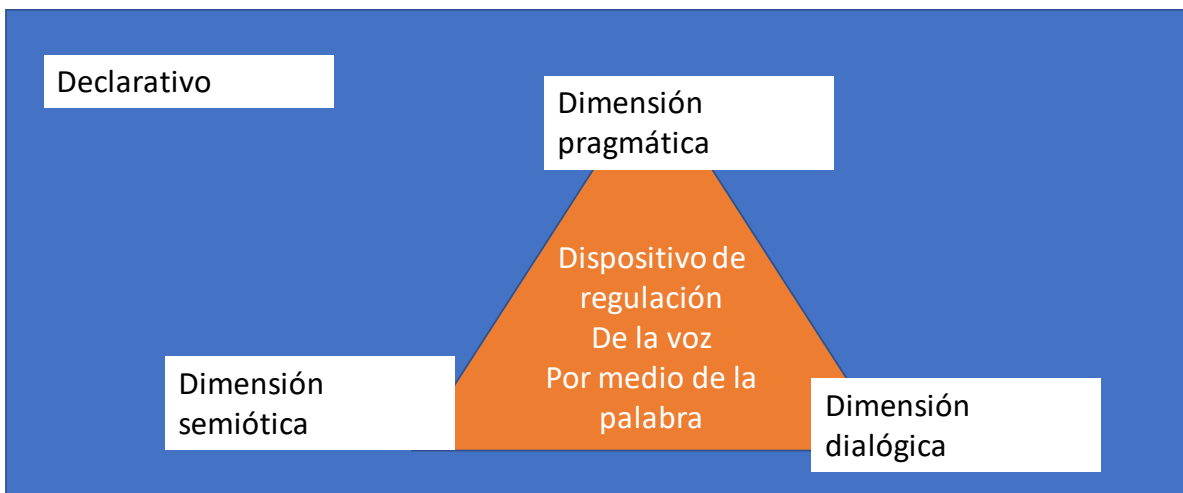


Figura 12 Cuarta tópica los dispositivos. Muestra el dispositivo de regulación de la voz.

Fuente: Elaboración propia, 2021

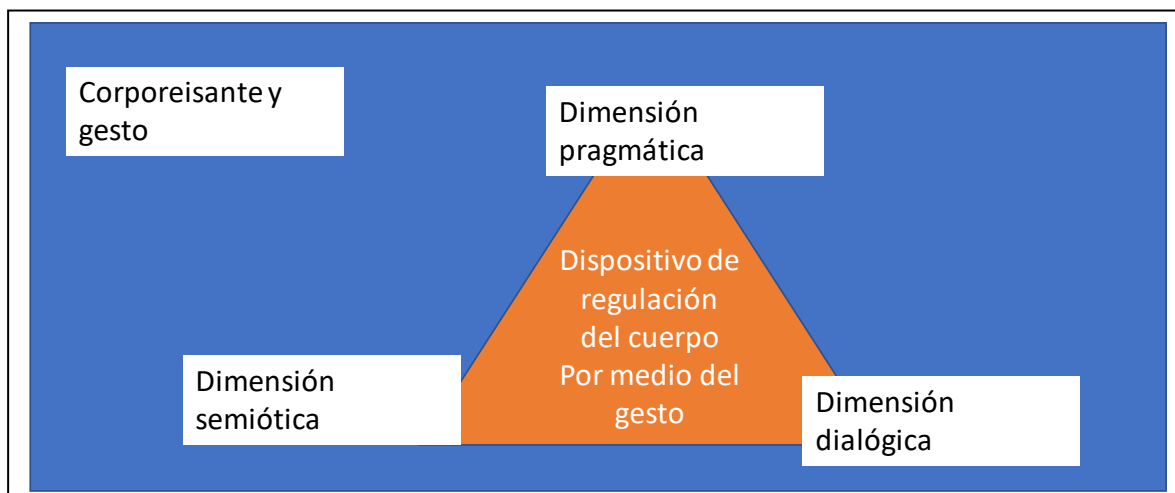


Figura 13 Cuarta tópica los dispositivos. Muestra el dispositivo de regulación gesto.

Fuente: Elaboración propia, 2021

Estos tres dispositivos, que baasa en el sentido que Foucault argumenta sobre la regulación y el poder, permiten pensar en la escena como un dispositivo que da paso a la dimensión comunicativa.

Resumiendo, en este aparte de **Formación de docentes en artes** hemos encontrado diversas propuestas que pueden ser transversalizadas por el concepto de campo, a la vez por el análisis triangular de algunos aspectos, como también por la utilización de herramientas del estructuralismo para dar cuenta del análisis sobre la formación de nuevos maestros y nuevos docentes en artes.

Este enfoque que prima en los investigadores colombianos, quizá está dirigido a la necesidad de observar y proponer la educación artística como campo, y por lo tanto en su episteme se refleja la idea de estructura como grupo de relaciones. En contraste, en esta investigación al encontrar un conjunto de operaciones nos acercamos a la teoría de sistemas complejos posibilitando así una observación dinámica y, sobre todo, que permita tener en cuenta la variabilidad, el azar y la indeterminación.

El concepto de campo deja por fuera las preguntas por su formación, sobre todo cuáles son sus insumos, sus dinámicas, y sus productos, y cómo se relaciona con los sujetos, por lo tanto desde la concepción de esta investigación se hace un acercamiento a la teoría de sistemas complejos que puede abarcar y estudiar dinámicas, sus fuerzas como opuestos que se complementan, el caos y el orden que lo constituyen y las condiciones con las cuales se relaciona el sistema y el sujeto en cuanto a comunicaciones entre ego y alter.

- ***Artículos que trabajan el nodo de la educación artística en la escuela***

El desarrollo de un sistema como el que se propone que reúne artes y pedagogía no es una tarea del Estado, ni de los intelectuales o de los docentes, es una emergencia que se puede dar por el desarrollo social y las diferenciaciones cada vez más claras entre operaciones que no pueden ser adelantadas por otros sistemas; la posibilidad de funciones que no pueden ser remplazadas por otros sistemas, y los productos que son propios de sus procesos autónomos como los relacionados con las transformaciones de los individuos a través de la formación y las prácticas específicas.

Según lo anterior, desarticuladamente los investigadores colombianos han buscado realizar desde varias vías una propuesta de orden, trazando identidades y categorizando sus realizaciones. En esta investigación se realiza el esfuerzo de religar en una teoría conceptos sobre la educación artística y para esto se proponene diferenciaciones, se describe una serie de circuitos de retroalimentación y se buscan identidades en lo comunicacional. El material que reúne **los problemas de la educación artística** se diferencia en tres puntos: la revisión histórica, las propuestas sobre estrategias o manejo de temas en aula y, el uso de la Educación Artística para la formación de sujetos.

- ***La revisión histórica***

Se puede tener un devenir, pero no necesariamente se sabe de él, en este sentido, se puede realizar una lectura del pasado siguiendo los conceptos

descriptivos clásicos o realizando una lectura crítica basados en autores como Foucault, o también revisando el concepto de evolución como lo propone la teoría de la complejidad (Luhmann 1988, o teoría de sistema sociales Buckley 1967).

Desde la visión tradicional de la historia, la educación ha pasado por diversos momentos, como los que describe Merchán (2008), la cual se refiere a dos momentos de la reglamentación de la educación en Colombia 1870 y 1903, para luego establecer que desde la Ley 100 de 1994 estamos abocados a transformar el espacio en la educación artística.

Merchán articula la historia con los aspectos de las políticas públicas que afectan la Educación Artística, describiendo estos antecedentes y en concreto tres leyes, sobre Educación:

- Decreto Orgánico de Instrucción Pública (1870-1903).
- Ley Orgánica de Educación (1903-1994).
- Ley general de Educación (Ley 115 de 1994), de la que se derivan:
 - Indicadores de logros (1996).
 - Lineamientos curriculares para la Educación Artística (2000).

Y nosotros advertimos que también las Orientaciones Pedagógicas (2010).

Adicionalmente otro autor como Sneider Saavedra (2011) realiza un llamado de atención en su Introducción histórica a la importancia de la Misión Alemana 1970, el Movimiento Pedagógico -1982- y la Ley 115 de 1994.

Esta posición está centrada en la historicidad del planteamiento de la educación artística, se puede ubicar en contraste con una observación crítica sobre la escuela en el siglo XIX y XX. Dice Merchán:

Se sabe que desde el inicio de la escuela obligatoria, a finales del siglo XIX en Europa, la institución escolar ha estado sometida en permanencia a dos tensiones que la han configurado en las formas institucionales que la recorren durante el siglo XX. Por una parte, la escuela técnica-profesional, cuya versión actual corresponde a las tendencias de trabajar los currículos en términos de competencias, tienen como objetivo central preparar obreros de diferentes nivel técnico y profesional para el mercado laboral. Por otra parte, la escuela humanista (Decroly, Dewey, Claparède) hace sus aportes centrada más en el desarrollo de personas y del futuro ciudadano. (Merchan, 2008: 98).

Es en este entramado de subsistemas, según el enfoque complejo, en el sistema pedagógico escolar y en el sistema artístico, aparecen permanentes contradicciones, pero también ligadoras, que otros autores asumen como tensiones, contradicciones, alejamientos y cercanías con la pedagogía, pero que se pueden describir como **condiciones de acoplamiento estructural** entre sistemas observados. En el lenguaje de los sistemas se puede encontrar multicausalidad y multiefecto, entendiendo la situación no desde la dialéctica de las contradicciones, sino desde la dialógica en la que causas y efectos pueden entrar en bucles recursivos positivos y negativos.

Otra posición sobre la historia de la educación artística se puede diferenciar por acoger métodos como el Arqueológico y el Genealógico, que permite preguntarse por las condiciones de poder en el 'régimen de la mirada', como Sosa Gutiérrez, y Chaparro Cardozo (2014) que "describen las condiciones de emergencia de la educación artística en el sistema escolar colombiano a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX como un proceso de apropiación de los discursos ilustrados propios de la modernidad". (2014:211).

Dicen Sosa y Chaparro que la investigación evidenció cinco momentos del proceso de apropiación de la educación artística en Colombia que se realiza "desde afuera" y muestran unas formas de ser de la enseñanza del arte, pertenecen a ellos:

1. La educación artística como una posibilidad para pertenecer al sistema productivo (Jhon Dewey).
2. Educación artística para la creatividad y la autoexpresión (Arnheim).
3. Educación artística para el desarrollo de la percepción y la alfabetización visual (María Acaso).
4. Educación artística para la comprensión crítica y la contemplación (Elliot W. Eisner).
5. La Educación artística para la creación artística (Herbert Read).

A esta mirada contrapone otra que se aproxima a "entender la enseñanza del Arte en la escuela como una práctica discursiva" (Sosa y Chaparro 2014: 214). Tiene como eje de conformación la escuela en sí misma; en esta última posición

se acercan a la diferenciación que hace el ministerio proponiendo la Educación para el arte, Educación con el arte, Educación en el arte. En la primera se espera formar un consumidor de arte; en la segunda educar en la expresión, la historia y la creatividad como complemento a una formación; y la tercera fundada en las dinámicas de producción y circulación de lo que se considera arte en una época, por lo que los autores apuntan:

“La Educación artística a la cual atiende este documento, no es una educación artística concebida como un saber auxiliar del arte o una transposición de los saberes del arte para la escuela” (Sosa y Chaparro, 2014: 215).

Van a considerar (a la Educación Artística) como una tecnología escolar que permite “la conformación de un tipo de sujeto”. Es una formación discursiva que delimita saberes “a partir de las configuraciones y frecuencias en un momento histórico” (Sosa y Chaparro, 2014: 215).

Así, la Educación Artística “se asume como una práctica y un saber escolar que ha consentido en su quehacer la enseñanza, la distribución de conocimientos fundados en las técnicas primeras de expresión plástica (dibujo, pintura, escultura, grabado y modelado)” (Sosa y Chaparro, 2014: 215).

Con un método basado en Foucault trabajan la arqueología y la genealogía como herramientas: “lo arqueológico rastrea los vestigios posibilitadores de determinadas prácticas educativas y lo genealógico (se reconoce) como aquella

compresión de las condiciones en las cuales dichos vestigios se institucionalizaron o se apropiaron, como prácticas legitimadas” (Pág. 216).

Se inicia con estas aclaraciones la tesis que defenderán los autores. Los Estados nacionales tendrán en la Educación Artística “un mecanismo de doble beneficio; por un lado, hacer parte del proyecto moderno del nuevo ciudadano y, por otro, orientar al sujeto hacia un mundo racional en función del progreso y la utilidad” (Sosa y Chaparro, 2014: 217).

Utilizan aquí un concepto clave para la investigación -el concepto de Régimen Escópico- definido por Martin E. Jay (s.r.)¹⁶. Según Jay “se han configurado determinados regímenes escópicos, los cuales han constituido campos de fuerza o elementos que se hallan yuxtapuestos; que definen determinadas *prácticas de ver* que se institucionalizan” (citado por Sosa y Chaparro, 2014: 219).

En Colombia, estos autores encuentran cuatro momentos en el proceso de la apropiación de la Educación Artística para los siglos XVIII y XIX:

1. El discurso ilustrado (Pedro Rodríguez de Campomanes) sobre la Educación popular en artes con el propósito de reformar los gremios artesanales.
2. La creación de una relación artes- ciencias durante la expedición botánica y la fundación de talleres de dibujo.
3. La creación del Sistema de Instrucción Pública Republicana con la difusión del sistema Lancasteriano con propósitos utilitaristas.

¹⁶ Los autores no citan el artículo.

4. La difusión de manuales de dibujo geométrico y la introducción de la enseñanza objetiva (métodos pestalozzianos).

Así los autores Sosa y Chaparro apuntan en el esclarecimiento de un momento de la historia de la Educación Artística visto desde la escuela. Según se organice la educación escolar se reorganiza el régimen de visualidad pretendido e impartido. Es importante compartir estos conceptos y complementarlos con autores que han tomado la historia en el siglo XIX e inicios de XX, Merchán y Mejía, que desde diferentes perspectivas analizan el desenlace de la Educación Artística en la escuela.

Para Mejía y Yarza (2009) el problema es el análisis crítico e histórico del discurso:

Los *discursos* pueden considerarse en sí mismos como productos y productores de conocimiento y verdad, enmarcados en unas reglas de formación, estructuración y funcionamiento, en donde se engloban y explican un conjunto de prácticas, objetos, conceptos, técnicas y sujetos. Así pueden tomarse o transformarse en objeto de análisis, en tanto son construcciones históricas geográficas y temporalmente situadas (Mejía, Yarza, 2009: 173).

Según estos autores la condición es agruparlos por las temáticas que abordan respecto a la educación artística, resaltan cuatro grupos:

1. Educación artística y teorías cognitivas, subdivididos en: estrategias cognitivas, desarrollo de la creatividad y la expresión; cognición como contenido.

2. Educación artística, lúdica, expresión y cuerpo, divididos así: relación entre cuerpo y escuela-cuerpo instrumento-cuerpo vivo;
reencantamiento de la educación.
3. Educación por el arte, que está relacionado con la instrumentalización de la educación artística.
4. Reflexiones epistemológicas, pedagógicas y filosóficas.

Como opinan Mejía y Yarza, “En Colombia existe una pluralidad dispersa de discursos y conceptualizaciones sobre Educación Artística”, pero la idea es encontrar en esta “dispersión”, parámetros de organización. Mejía y Yarza la organizan según las funciones:

- A. Desarrollo de la creatividad pensamiento lateral- cognición.
- B. Lúdica y juego.
- C. El arte como método de enseñanza y retomar los postulados de Eisner “Una forma de conocimiento a partir de la experiencia”; la Educación Artística como experiencia.

Las cuatro anteriores aproximaciones históricas muestran el contexto diverso de los discursos sobre la educación artística que posibilita una mirada desde diversos paradigmas, aun presentes en el contexto colombiano. No se puede decir que la mirada historicista, la crítica pos estructural o la hermenéutica crítica sean las tendencias, se puede considerar que se presentan en el sistema como diversidades, múltiples puntos de vista, pero también debe considerarse como reflejo del discurso pedagógico colombiano.

Desde el punto de vista de esta investigación, el pasar de una sociedad estratificada a una sociedad moderna de sistemas (como plantea Luhmann), deben considerarse de una forma crítica las fuerzas sociales que pretenden establecer la continuidad, que son hegemónicas, que definen y defienden el régimen social estratificado, dividido por clases, pues también estratifica las oportunidades en la sociedad y tratan de señalar e imponer unas condiciones de sensibilidad. La investigación que llevamos a cabo propende por describir los elementos del sistema y las propiedades de un sistema sensible no estratificado.

Para concluir, se puede decir que entre los investigadores leídos se encuentran tres posiciones sobre el recuento histórico de la educación artística: Una posición que desarrolla la historia como línea de acontecimientos, una segunda posición sobre la genealogía y arqueología como método que encuentra los factores de poder, de establecimiento de estrategias para conducir en la escuela unas iniciativas desarrolladas con intereses específicos, y por último el punto de vista de los discursos hermenéutico críticos, que clasifica los discursos en diversas categorías, y que busca establecer la emancipación.

Rodríguez (2009) realiza comentarios sobre el trabajo de María Ester Aguirre (México), la cual postula que el arte en la educación se desplaza en las instituciones de educación formal y no formal “a un lugar accesorio, más articulado con el uso del tiempo libre”, acorde con el consumismo y el mercado; y sobre el artículo “Maestros o artistas, artistas-Maestros, Maestros-Artistas”, escrito por Lucía Gouvea Pimentel, que defiende la necesidad de la formación en el Arte del

maestro de Educación Artística y la necesidad de construir puentes entre estos saberes pedagogía y artes.

Termina Rodríguez llamando la atención sobre los conceptos de campo conceptual de la pedagogía y saber pedagógico; dice:

“Estos conceptos [de campo] me son útiles en la medida en que en este marco eludo la dicotómica relación entre ciencia y arte, y evado el juego racionalista que jerarquiza, excluye, divide, segmenta, delimita: los lugares, los saberes, las posiciones” (2009: 11).

Quizá es en este espacio en el que cabe la frase crítica de Rodríguez (2009): “podría decir que la educación artística es como un Frankenstein, una mezcla extraña, en ocasiones absurda, de postulados, teorías, escuelas de arte, orientaciones y modos de presentar el saber” (pág. 6).

Se puede decir que donde ve Rodríguez desorden, se puede ver diferencias y movimientos que se aproximan a un sistema diverso y cambiante, a un sistema caótico y complejo. No se expresa el concepto de ‘campo’ sino de territorio del caos, pero como el personaje Frankenstein, puede ser visto como un sistema complejo que se va formando, que es autónomo, tiene fluctuaciones, bifurcaciones, es inestable, autopoietico y aprende rápidamente.

En resumen, para este aparte, se presenta la Tabla 4 para considerar el desarrollo histórico de la educación en estos artículos. Complementado con autores que estudian la historia de la pedagogía como Óscar Saldarriaga y Edgar Ramírez.

<i>Tabla 4 Comparación de los momentos de la evolución en la educación en Colombia</i>				
Momentos	Merchán (2008)	Sneider Saavedra (2011).	Sosa y Chaparro (2014)	Edgar Ramírez y complementado con Oscar Saldarriaga
Colonia			Discurso de la ilustración treinta años después. 1708 a 1800 virreyes ilustrados	De la educación católica y la pedagogía neo escolástica. De la conquista a 1930. Fundación del Colegio de San Bartolomé, 1604; en 1623 será la Universidad Javeriana El Colegio Mayor del Rosario 1624.
Colonia		La creación de una relación artes-ciencias durante la Expedición botánica y la fundación de talleres de dibujo.	Relación de ciencia y arte en la Expedición botánica 1783, y acabó aproximadamente en 1813.	Prima la escolástica y la neo escolástica. La Expedición botánica la resalta Oscar Saldarriaga.
República		La creación del Sistema de Instrucción Pública Republicana con la difusión del sistema Lancasteriano con propósitos utilitaristas. ¹⁷	1822. Sistema de instrucción pública lancasteriano.	República. 1822. Bolívar funda la Escuela Normal Oficial Orientada por el método LANCASTERIANO Escritura, lectura, aritmética, doctrina cristiana.
				1826. Santander funda la Escuela Pública y las Universidades públicas. Las ideas son utilitarias (de Bentham).
				1842. Mariano Ospina abolió el Plan Bentham e implantó el método LANCASTERIANO de nuevo. Funda las Escuelas Normales. Implanta las costumbres morales y la ideología religiosa. Centraliza la enseñanza en lo

¹⁷ Éste aclara: Entre 1819 y 1841 surge y se desarrolla la Instrucción Pública bajo el Plan Santander, por ello, Francisco de Paula Santander sería considerado como el fundador de la instrucción pública en Colombia. Como vicepresidente, aunque desarrollando funciones presidenciales, se encargará de poner a la educación como estrategia central para la formación de la sociedad colombiana. El sistema elegido fue el lancasteriano o de Enseñanza Mutua, que permitía masificar la instrucción en primeras las letras y en los principios aritméticos.

<i>Tabla 4 Comparación de los momentos de la evolución en la educación en Colombia</i>				
Momentos	Merchán (2008)	Sneider Saavedra (2011).	Sosa y Chaparro (2014)	Edgar Ramírez y complementado con Oscar Saldarriaga
				religioso. Todavía en 1844 está vigente el método lancasteriano. Primera vez de la Pedagogía pestalozziana (objetiva o intuitiva) 1845-1847 acompañando la enseñanza lancasteriana.
				República liberal 1850-1876. 1850. José Hilario López implanta la libertad de enseñanza. 1863. La Constitución instaura la libertad de enseñanza. 1867. Se funda la Universidad Nacional de Colombia.
República	Decreto Orgánico de Instrucción Pública (1870-1903).	La difusión de manuales de dibujo geométrico y la introducción de la enseñanza objetiva (métodos pestalozzianos).		PESTALOZIANISMO (según Óscar Saldarriaga) 1886-1930. La regeneración de Núñez La Constitución del 86 en el artículo 41 decreta "La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Iglesia Católica". En 1870 el Decreto Orgánico de Instrucción Pública. 1872. Primera Misión pedagógica alemana (protestantes). 1872. Influencia de la pedagogía de PESTALOZZI asumida con integridad. 1880. Con Núñez vuelve a ser obligatoria la enseñanza religiosa.
				1893-1933. El Plan Zerda; método "Pestalozzi perfeccionado". Prioriza la educación religiosa y moral. 1892. Martín Restrepo Mejía: "elementos de

Tabla 4 Comparación de los momentos de la evolución en la educación en Colombia

Momentos	Merchán (2008)	Sneider Saavedra (2011).	Sosa y Chaparro (2014)	Edgar Ramírez y complementado con Oscar Saldarriaga
				pedagogía". Da control a la Iglesia sobre los contenidos y métodos de la enseñanza. La escuela primaria es gratuita pero no obligatoria.
	Ley Orgánica de Educación (1903-1994).			NEO ESCOLASTICISMO 1903. J.M. Marroquín, Ley 39 de 1903 (conservador) Ley Orgánica de Educación. Es cívica, formación industrial, técnica secundaria, clásica, severa, práctica. Su fundamento es salvar las almas basada en la doctrina de san Juan Bautista de la Salle.
				ESCUELA ACTIVA 1920. Hermanos de las Escuelas Cristianas introducen los test mentales de Alfred Binet-centros de interés de Decroly y métodos de proyectos de John Dewey. 1923, El presidente Pedro Nel Ospina. 1924. Segunda misión alemana Misión Kemmerer, alemanes católicos y colombianos 1925. Visita Decroly a Colombia. Se trata de fundar la escuela activa con base en Piaget, Ferriere, Pieron, Claparède. (Escuela de Ginebra). 1927, Ley 56 de la Instrucción Pública reforma la educación pública. Y propone la libertad de cátedra; los grados de enseñanza son libres. 1928. Se funda el Instituto Pedagógico Nacional basado en Federico Fröbe (pedagogo del romanticismo) y Montesori
				De la PEDAGOGÍA ACTIVA A LA

<i>Tabla 4 Comparación de los momentos de la evolución en la educación en Colombia</i>				
Momentos	Merchán (2008)	Sneider Saavedra (2011).	Sosa y Chaparro (2014)	Edgar Ramírez y complementado con Oscar Saldarriaga
				<p>TECNOLOGÍA EDUCATIVA (1930-1950). 1930. La escuela activa. 1930. Gobiernos liberales de Olaya Herrera. 1932. El libro “el Dr. Decroly en Colombia” fue vetado por un arzobispo defendiendo la educación religiosa en Colombia. 193. López Pumarejo. 1935. Se crea la Escuela Normal Superior. 1936. La ley orgánica de la U. Nacional con el método experimental. Se impulsa la escuela activa desde el liberalismo y las élites conservadoras se oponen desde 1934 a las “escuelas rojas” (Saldarriaga, 2003: 82).</p>
				<p>TECNOLOGÍA EDUCATIVA 1950. Misiones UNESCO, el Banco Mundial y el BIRD (Banco Mundial para la Reconstrucción y el Desarrollo). 1953. La Escuela Normal Superior pasa a la U. Nacional. 1960. El grupo Federici (Habermas, Wittgenstein y Bernstein). Se instaura la TECNOLOGÍA EDUCATIVA en el INEM, ITA, SENA. La pedagogía es instruccional.</p>
		Misión Alemana -1970- El Movimiento Pedagógico -1982		<p>Tercera Misión alemana. 1968-1978. Colombianos que durante diez años trabajaron con expertos alemanes en la reforma cualitativa de la educación primaria en Colombia. 1970. la Escuela Nueva- rural (Oscar Mogollón y Vicky Kolber) 1975. Grupo Historia de las Prácticas</p>

<i>Tabla 4 Comparación de los momentos de la evolución en la educación en Colombia</i>				
Momentos	Merchán (2008)	Sneider Saavedra (2011).	Sosa y Chaparro (2014)	Edgar Ramírez y complementado con Oscar Saldarriaga
				Pedagógicas (basado en Foucault).
	Movimiento pedagógico	“En la década de los ochenta el Movimiento Pedagógico se instala con fuerza en Colombia. En el Congreso de Bucaramanga (1982) quienes participaban toman la decisión política de impulsar el Movimiento Pedagógico como parte de un nuevo período en la historia de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode), (revista Educación y Cultura Fecode, 1984) (Romero 2014).		PEDAGOGÍA LIBERADORA a partir de los años 80. 1982, el movimiento Pedagógico. Se instaura como una pedagogía liberadora basada en el materialismo dialéctico y el ser social.
Nueva constitución 1991 La segunda república	Ley general de Educación (Ley 115 de 1994) de los que se derivan:	La ley 115 -1994-.		CONSTRUCTIVISMO-COGNITIVISMO Ya desde 1985 se reconoce a Piaget, Kohlberg y a Vygotski en sus influencias pedagógicas. Desde España se sigue a Carretero, Coll. 1991, nueva constitución. Se reconoce la Educación Artística como área fundamental de conocimiento en la escuela básica y secundaria en Colombia. Teoría psico-cognitiva y competencias.
	Indicadores de logros (1996).			Ocampo, del Centro de Investigación y Desarrollo de FECODE piensa que el constructivismo entra en decadencia y pierde vigencia por la ley 115 de 1994.
	Lineamientos			2000 Discurso de la DISCIPLINARIEDAD en

<i>Tabla 4 Comparación de los momentos de la evolución en la educación en Colombia</i>				
Momentos	Merchán (2008)	Sneider Saavedra (2011).	Sosa y Chaparro (2014)	Edgar Ramírez y complementado con Oscar Saldarriaga
	curriculares para la Educación Artística (2000)			Educación Artística. 2000. Lineamientos Curriculares para la Educación Artística como área obligatoria y fundamental (un combinado de metafísica y cognición).
				2007. Discurso de CAMPO Y COMPETENCIAS en Educación Artística. 2010. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en básica y media. (un combinado de competencias y teoría de campos).

La tabla sirve para una muy rápida mirada a la historia, en la cual se inscribe la Educación Artística desde la escuela.

Fuente: Elaboración propia, 2021.

- ***Algunas propuestas sobre estrategias y contenidos***

La variedad de estrategias pasa por establecer desde el espacio escénico pedagógico hasta la condición de transformación de la realidad en el sujeto sensible.

Dice Merchán en “La Gestión Cultural de la Educación Artística”, que frente a la alternativa histórica actual, la pregunta principal para el teatro, que desea entrar en la escuela, es identificar aquellos procesos de formación de actores que son transferibles a la educación en artes escénicas en la escuela básica y media, toda vez que el espacio escénico se desplaza desde las prácticas artísticas hacia el espacio pedagógico, (Merchán 2008: 95). Termina con la propuesta sobre los avances en el desarrollo de modelos pedagógicos para abrir espacios de reflexión en el aula, la construcción de saberes desde la pedagogía que se inscriben en la Educación Artística aportando a la construcción de sujetos.

En su argumentación realiza la diferenciación, al nombrar “espacio escénico pedagógico”- cuando se abre un lugar en la escuela por lo cual no es ‘cubo normal’, -no es espacio escénico-. Este encuentro permite una conclusión primera, sobre la manera de llevar los saberes a la escuela, ya que no es una transcripción de los saberes profesionales sino una adecuación de saberes para el ámbito escolar, a través de estrategias que podrían ser nombradas de otra manera.

Merchán propone, por lo tanto, identificar procesos de formación de actores que son transferibles a la educación en artes escénicas en la escuela básica y media, y así, desplazar las teorías de formación de actores a la escuela adaptándolos a la educación artística. Su trabajo es un estudio descriptivo,

interpretativo y documental que parte del texto de Eugenio Barba (1986), “Más allá de las islas flotantes”.

Merchán Price recurre en su propuesta a una diferenciación por niveles ya que dice que, la práctica artística es ante todo una práctica social y, permite que la pregunta desde el campo de la gestión cultural y la relación Teatro Escuela puedan verse y enfocarse en tres niveles:

- Nivel Macro. (Relación entre la Escuela como institución social y la Sociedad, en particular las colectividades que se desarrollan en torno a la Escuela). Desde Bourdieu y Rasseron (2003), así también con Freire, se articulan escuela y entorno como factor de cambio social. Puede que utilice el esquema: Figura 14

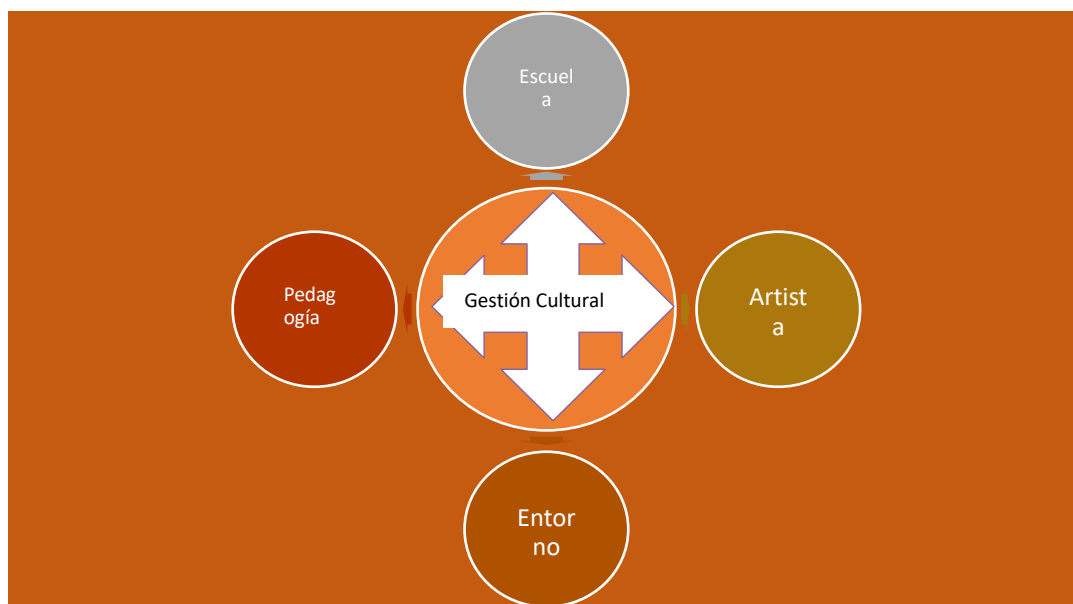


Figura 14 Muestra de la primera tónica para entender las relaciones entre la escuela y el saber teatral en la propuesta de gestión cultural de Merchán (2008).

Fuente: Elaboración propia, 2021

- Nivel Meso. (Relaciones intra Escuela, pero a nivel institucional).

- Nivel Micro. (Relaciones pedagógicas en el aula).

Aplicada a la relación Teatro/arte; Sociedad/entorno; Escuela Aula/pedagogía

la propuesta de Merchán Price es:

...la gestión cultural puede entonces leerse, en este escrito, como la gestión de un tipo de proyecto particular -El montaje de espectáculos escolares y el trabajo desde y sobre el Teatro en el aula-, que tiene incidencia a nivel macro, meso y micro y que, por tanto, amerita una reflexión no solamente pedagógica o meramente artística, sino en términos de acción social (gestión) (Merchán, 2008: 98).

Así aborda lo macro:

- A nivel Macro. La necesidad de implementar actividades desde el Teatro para potenciar la dimensión mediacional de la institución educativa.

Partiendo de Habermas. Bruner, Barba y Vygotski, plantea la relación Teatro y Sociedad.

“El escenario pedagógico propone lugares de discusión y debate en los entornos cercanos a las comunidades educativas “convocando a quienes la sustentan” (Merchán, 2008: 99).

Se abre un “otro lugar” como Aula Teatro para la comprensión de esos mundos posibles.

- Nivel Meso. “Un cambio de mirada desde las necesidades pedagógicas del ejercicio teatral en la escuela” (100)

El profesor de Teatro escolar centra sus criterios de educación y de evaluación no en la puesta en la escena -aunque puede tener logros- sino

“en los enunciados que comprometen el quehacer y el saber ser de los niños y jóvenes en el proceso mismo de montaje”. (Merchán, 2008: 100).

La obra se desplaza de producto a medio y permite la articulación de saberes.

- Nivel Micro. El Teatro como medio de desarrollo de las capacidades cognitivas cinestésicas, corporales, emotivas.

Así define Merchán la práctica de la Educación Artística:

“La Educación Artística implica, además, el desarrollo de habilidades y competencias que construyen planos artísticos, planos críticos, planos de elaboración y reproducción desde y para la expresión en el sujeto” (Merchán, 2008: 101).

La Educación Artística dirigida a la formación de sujetos dice Merchán implica tres disciplinas o dominios: La producción o creación, la apreciación y la comprensión sociocultural de la misma, para esto se apoya en Eisner.

Como repaso introduce lo micro y habla desde Vygotski, como el Teatro implica la construcción del individuo. En lo meso los procesos de gestión cultural y relaciones con el público y en lo macro se refiere a la creación de públicos y además como el estudiante aprende a ser parte de la sociedad en la que se desenvuelve.

El señor Sneider Saavedra (2011) presenta un artículo basado en la enseñanza de la literatura, la cual afronta en varios sentidos, uno en cuanto a la relación saber y creatividad, ya que la literatura no sólo aporta en el conocimiento

lingüístico y las habilidades comunicativas sino también en la creatividad, por lo que hay que reconocer la exploración creativa del código. Aporta adicionalmente diciendo que: “los avances teóricos e investigativos sobre el lenguaje han planteado una transición en su objeto de estudio de la lengua como sistema normativo, al lenguaje, como facultad mental exclusiva del ser humano, cuyos multisistemas simbólicos se constituyen en contextos culturales determinados y se evidencian en sus aspectos sociolingüísticos y pragmáticos”. (Saavedra, 2011: 400).

Esta es una indicación clave para ver la educación en el arte con diferencias hacia la transmisión de un saber normativo que puede derivar en la dirección a la facultad mental, que se evidencia en la construcción, interpretación y apreciación de la imagen y el arte visio espacial.

El artículo da pie para entender la diferencia entre una escuela normativa y una cuya pretensión sea la vinculación con el mundo de la vida a través de plantear la configuración de mundos posibles; Bruner dice:

Bruner ha evidenciado el carácter intersubjetivo de la realidad que cada ser experimenta. Su argumentación parte de la inexistencia de una realidad prístina, lo cual supone la construcción de diversas versiones de ella por parte de los sujetos: el hombre crea su mundo, ejerce su “Re-presentación” de lo real a través de símbolos que le sirven como referencia, pero cuyo valor y existencia solo es posible en el sistema de significados en el que se inscriben. (Saavedra, 2011: 404).

El artículo aporta en dos sentidos, uno relacionado con lo pedagógico, el cambio de lo normativo a lo creativo y por otro lado indicando cambio de método, derivando a lo que él llama 'la dirección a la facultad mental'. Y se puede añadir la posición sobre el reconocimiento de la realidad como producto de un entramado histórico y socio- cultural de carácter ideológico.

Carlos Miñana Blasco propone tres problemas ya que está preocupado (en 2004) porque el Estado no se está responsabilizando de la educación con artes, lo primero que resalta cuando el Estado Colombiano abandona su responsabilidad de garantizar la Educación Artística en la educación básica, es que la mayoría de los niños no tienen acceso a las expresiones artísticas y enriquecedoras de la vida a través del arte; la segunda razón es que "se favorece la creación de una especie de mercado de servicios educativos artísticos en manos de empresas especializadas, ONG, academias, etc." (Miñana, 2004: 14). Por último, resalta la cuestión del no nombramiento de los docentes requeridos en las intuiciones públicas.

Como consecuencia de lo anterior se puede observar que algunas de las políticas del neoliberalismo desplaza el arte como tal, para dar paso a su uso o utilitarismo, viéndose que: "la educación artística, antes que legitimarse como una expresión humana y como un valor de la humanidad al cual tienen derecho todos los ciudadanos, se legitima en la medida en que es útil para los proyectos de "convivencia", de "reducción de conflictos" y de "formación para la paz", que siendo importantes, no son el centro de la experiencia artística. En ese sentido,

Miñana llama la atención sobre cómo puede ser posible que “vayan desapareciendo paulatinamente actividades que se consideran improductivas como la educación artística para poder centrarse en el éxito de las pruebas” (Miñana, 2004:15). Es en este concepto que se desarrollan los planes educativos para dar cuenta de los puntajes requeridos en las pruebas estatales internacionales en la cuales la ejecución de un instrumento o el planteamiento de un proyecto artístico no es valorado.

Se entabla un diálogo con los artículos de la Dr. Olaya (2009), en los cuales recorre el camino de diversos ámbitos de la enseñanza del arte, pero sin abarcar la enseñanza no formal o informal, se detiene en los ámbitos académicos, educación inicial, educación básica y media, y educación superior. Para la lectura de este material se propone seis preguntas que abarcan: el dónde, el entorno, el qué, el cómo, el para qué y la función del maestro.

En cuanto a los entornos y el dónde, describe que la cultura infantil tiene varias maneras de presentación, las editoriales, los juguetes, la televisión, los audiovisuales, para el entorno en la básica y media se puede decir que es el mundo globalizado al que acceden los niños y jóvenes, existe una serie de expresiones culturales que homogenizan o al contrario, reivindican la singularidad; encuentra para la cultura superior un funcionalismo cultural y circuitos reducidos de entrada a la cultura.

En cuanto al qué enseñar, Olaya sugiere que las estéticas cotidianas sean en lo posible un tema para la educación inicial. En la educación básica y media se

puede trabajar los temas de las manifestaciones populares de la cultura, las disciplinas del arte, estos saberes que se dan en las artes visuales y la música, como en el teatro y la danza, y conjugar los programas con ciencias humanas. En los espacios académicos superiores se trabajaría los conocimientos básicos contextuales, y el desarrollo civilizatorio.

Con respecto al cómo, la propuesta de Olaya (2009) es variada, e inicia con la constitución de ambientes de aprendizaje en la educación inicial. En la educación básica y media los ambientes de aprendizaje deben entenderse en relación a las condiciones interculturales y una visión ambientalista, y en la educación superior se presentan las tensiones entre la educación profesional del artista y del docente.

En cuanto al para qué se da esta educación, Olaya nos dice de varias condiciones de este para qué: en la educación inicial es la oportunidad de ser lectores de su entorno, la enseñanza del arte “pone en conexión la cultura infantil como oportunidad de ser lectores de su entorno, apropiar o negar aquello de su yo le permita ampliar, sus criterios, argumentos, percepciones de lo propio o de lo realizado por otros” (2009: 3). En la educación media se requiere establecer en estos ambientes la conexión con la experiencia estética y la formación integral del joven, se requiere establecer críticamente formas de comprensión y apropiación de la construcción simbólica, o la expresión simbólica. En la educación superior, se propone que la educación artística permite una construcción de pensamiento autocrítico, reflexivo, e interdisciplinar, en diálogo con nuevas tecnologías.

En cuanto a la función del maestro en su argumentación, la autora plantea que en la educación inicial el maestro puede proponer unos procesos de interlocución a través de temas de estéticas cotidianas; en la educación media se requiere un sujeto de diálogo sobre la configuración cultural.

Lo que se encuentra es una propuesta de opuestos en una articulación desde cuatro puntos. Figura 15

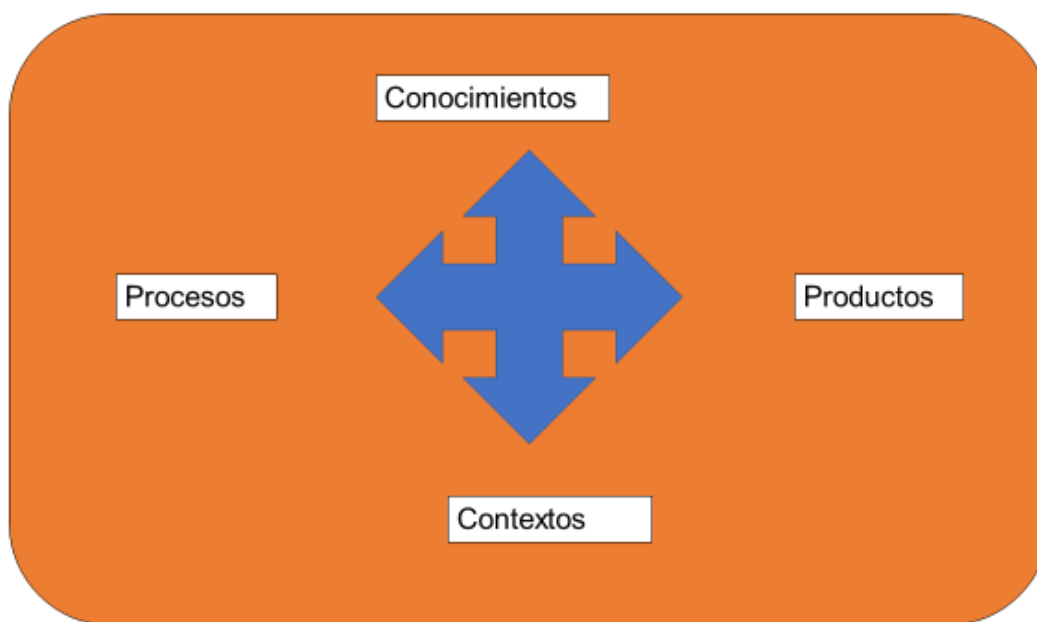


Figura 15 Uso de la primera tónica para entender la articulación de la enseñanza de las artes según Olaya. (2009:4).

Fuente: Elaboración propia, 2021

Esta propuesta puede desarrollarse como una invitación a la enseñanza de las artes, teniendo en cuenta el contexto sociocultural en el que se desarrolla y una muy clara distinción entre los niveles de educación formal.

Otro de los artículos de Olaya es el de “Consideraciones y recomendaciones para el desarrollo de una educación artística” (2008); en él se proponen entre otras cosas, “Doce supuestos sobre los cuales fortalecer la investigación y la sistematización de las prácticas de la educación artística y cultural para su consecuente desarrollo” (2008: 23).

Entre sus argumentos está el análisis que realiza sobre las tendencias en la educación artística. Entre ellas destaca las siguientes concepciones: la concepción instruccional, la concepción autoexpresiva, la concepción funcional, la interdisciplinaria (DBAE) y Barbosa (propuesta triangular) en Brasil; y destaca las nuevas concepciones que se desprenden de la pedagogía crítica, la estructuración, la concepción histórica crítica y la cultura visual.

En las condiciones de la educación no formal o informal Olaya propone las siguientes tendencias: la educación centrada en la practicas artística populares o tradicionales; la educación centrada en las prácticas artísticas desde técnicas profesionales, residuales, dominantes o emergentes; la educación artística centrada en modelos escolares de educación; la propuesta de manifestaciones artísticas socialmente validadas y por último las alternativas de animación socio cultural.

En cuanto a lo curricular expone dos tipos de acercamiento: *Tabla 5*

<i>Tabla 5 Propuesta original de Olaya, que diferencia entre el tradicional orden y el propuesto desde su experiencia</i>		
Acercamiento tradicional		Propuesta Olaya
Currículos escolares contextualistas o esencialistas.		Programas centrados en la experiencia sensible, la apropiación, el conocimiento, las habilidades y las competencias.
Programas centrados en la producción.		Programas basados en la psicología evolutiva, los procesos socio culturales, La neuro cognición, Los valores de las condiciones emocionales.
Programas centrados en lo Productivo Apreciativo.		Programas basados en estrategias disciplinares, en el desarrollo de cada una de las prácticas artísticas. Se espera un producto o unos resultados.
Programas centrados en los núcleos problemáticos.		Enfoques psicosocial basado en valores políticos, económicos y culturales.
Programas centrados en lo apreciativo histórico.		Prácticas artísticas que propician diálogos de contexto y prácticas populares.

Fuente: Elaboración propia, 2021

Además de hablarnos de evaluación, nos comenta sobre los modelos de investigación que es necesaria para “hacer reflexión de la propia práctica, hacerla transferible o intercambiable con pares, evaluar impactos, validar didácticas, y entrar en diálogo con la práctica artística y cultural sobre la enseñanza aprendizaje.” (Olaya, 2008: 32).

Entre los modelos de investigación propone la investigación descriptiva; la investigación experimental; la investigación acción; la investigación acción participativa; la investigación etnográfica; la investigación creación.

En cuanto a los modelos pedagógicos se puede decir que responden a otra clasificación, aunque parecida a la que ya había propuesto, se esperaría una combinación de sus marcos teóricos, pero introduce nuevas categorías y no se refiere a algunas ya realizadas.

Entre las pedagogías está la **pedagogía de los sentidos** que propone para un aula institucional, formar para la paz, los valores, la dignidad y la autonomía. Resalta la capacidad intelectual artístico social. Se realiza buscando una motivación en el sentido de la utilidad que potencia la comprensión, el trabajo en equipo y el ambiente estimulante. Su “para qué” es el desarrollo de potenciales propios para las capacidades intelectuales, artística y social, la capacidad de cooperación y el desarrollo del espíritu colaborativo. La labor del maestro es la relación de afecto y cooperación apoyando el desarrollo libre y espontáneo, así el docente asiste y acompaña.

Otro de los modelos pedagógicos es el de **la reproducción social**, está en un entorno social, es también institucional, nombra el cómo este oprime por la arbitrariedad, la institucionalidad curricular, tiene como resultado la reproducción de las desigualdades, el docente es un agente de la acción pedagógica y forma en la violencia simbólica.

El tercer modelo que propone Olaya es el de **la pedagogía crítica**, está en un entorno de la sociedad opresiva, puede desarrollarse en instituciones formales, desarrolla la capacidad de re-hacer el mundo y como es en el ámbito del arte desarrollar mundos posibles, fantasías y metáforas. Se vale de la acción lucida y

creadora, de los procesos intelectivos del arte, de los discursos expresivos y de las nuevas maneras de ver. En cuanto al “para qué” se puede decir según Olaya, que interrogan en la propia formación y contribuyen a transformar los rasgos opresivos de la sociedad; la labor de docente es estar alerta de su hacer.

El cuarto modelo pedagógico es **‘la teoría estructurada’**, así la nombra Olaya, en ellas la sociedad cambia, los saberes se presentan con doble característica, - regula-reproduce o impulsa procesos de transformación; se realiza por medio de reglas de acción que pueden ser para transformar el entorno material y humano. El docente es un agente de cambio.

El quinto modelo es el **histórico cultural**, se presenta en las instituciones educativas su entorno social es organizado y porta significaciones de la cultura a través de las prácticas cristalizadas. Entre sus contenidos se entiende el arte y patrimonio y las artes populares. El modelo según Olaya es para ampliar el horizonte de la experiencia emocional y de conocimiento. El docente tiene un trabajo de mediación producción de práctica educativas y apropiación de los sistemas de significado.

El último modelo pedagógico del que habla Olaya (2008) es de la **recepción y consumo cultural** es propio de los museos instituciones cultural y ámbitos musicales su entorno es el desinterés de los jóvenes ante la oferta cultural y la preocupación de las instituciones en realizar esta oferta actualizada. Es una necesidad de la producción, la recepción y la comunicación, quizá basado en la estética de la recepción dice Olaya. Se realiza desligando la relación artista/

estudiante/ productor, haciendo al estudiante un productor y artista. También incluye otras posturas sociales sobre el arte, la crítica del arte, la historia y se refiere a los eventos como mediadores entre la obra del museo y el público. Incluye la pedagogía museal, la renovación y formación de públicos y la recepción. La función del maestro es una nueva concepción por parte de la estética de la recepción que promueve la cultura de las instituciones.

En su aparte sobre la didáctica nos indica que “las teorías de las didácticas artísticas sostienen que los artefactos culturales son herramientas cognitivas tanto en lo emotivo como en lo intelectual” (Olaya, 2009: 41). Propone que cada disciplina debe ser objeto de su estudio, pero resalta la propuesta de Barbosa sobre la enseñanza de las artes como una propuesta triangular. En este aparte aclara el concepto de ambiente de aprendizaje acompañado de una didáctica específica ya que en lo social está lo simbólico y “el aprendizaje consiste en un proceso de reconstrucción y apropiación de esta significación” (Olaya, 2009: 42). El aprendizaje se da como una respuesta a las experiencias problematizadoras. Por lo tanto, en esta propuesta se combinan el ambiente de aprendizaje y la transposición didáctica. Ya sabemos que algunos ambientes son las aulas, los proyectos interdisciplinarios, los materiales didácticos, los escenarios culturales y los museos.

- ***Sobre el uso de la educación artística para la formación de sujetos***

El artículo de Rodríguez, Velasco y Jiménez (2014) es una investigación etnográfica que describe un panorama de una región en esta área del saber, compara los hallazgos con conceptos de algunos autores, pero logra conceptualizar o teorizar poco sobre el asunto. Es un informe descriptivo.

Da a conocer la participación o función de la Educación Artística en la formación de sujetos diversos. La investigación que es parte de una maestría -se realizó al Suroeste de Colombia en el departamento del Cauca y en Huila, al Sur Occidente de Colombia. Define uno de los problemas encontrados en la Educación Artística cuando los docentes se basan en trabajos prediseñados - actividades rutinarias- con lo cual poco se aprovecha el potencial creativo de los niños y no se tiene en cuenta la diversidad de los sujetos en el aula.

La investigación se traza como objetivo: comprender como las prácticas pedagógicas, de diversas instituciones, dan respuesta a la diversidad de los sujetos desde el área de la Educación Artística. Es una investigación cualitativa de corte etnográfico con observación directa, concentrándose sobre el sentido que las personas y colectivos dan a la acción.

Se realiza la investigación en dos momentos:

- A. Concertación con los docentes, 6 en total, para permitir la observación y estudio.
- B. Sistematización y codificación de la información.

Las investigadoras informan que emergieron dos categorías: la pedagogía y la didáctica. Se podría decir que estaban implícitas. Al desarrollar los hallazgos una sustentación teórica implica la reflexión sobre: La pedagogía como ciencia y la nombran como disciplina citando a Olga Lucía Zuluaga (1999).

“La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (Zuluaga,1999: 11; citada por Rodríguez, Velasco y Jiménez (2014)).

Comparan con los conceptos de los entrevistados y sacan conclusiones constituyendo triadas:

Estudiante- Contexto- Docente

Hacer- Pensar- Sentir.

Definen el rol del docente trayendo los conceptos de Lowenfeld (1980 que propone al profesor como una persona flexible, capaz de abandonar sus planes y de capitalizar el entusiasmo y el interés de los niños. Además, retoman la definición de la Educación Artística teniendo en cuenta el MEN y comparan con las prácticas de los docentes:

“Sus prácticas artísticas se caracterizan por propiciar el desarrollo integral del niño en la construcción de saberes a partir del aprender haciendo como un aprendizaje activo fundamentado en la experiencia” (Rodríguez, Velasco y Jiménez, 2014:100).

Al comparar con las prácticas de los docentes, los cuales, muestran como algunos desarrollan prácticas tradicionales como “La copia y la transcripción de dibujos”. (Pág. 101). Concluyen que, aunque saben los docentes el valor de la Educación Artística, en las prácticas no se ve reflejado su conocimiento, “limitando y coartando la creatividad” (Pág. 102).

Además, usan conceptos generales sobre aprendizaje significativo, conocimientos previos, motivación y experimentación. Y llaman a una “necesidad de adquirir formación en el área de Educación Artística” (Pág. 104).

Como conclusión dicen que la Educación Artística propicia la creatividad; se requiere trascender el ejercicio práctico en los docentes; el desafío de la investigación; la profesionalización del área específica. Y el enfoque de la diversidad no se puede establecer con claridad, siendo una región con tanta potencialidad y posibilidad de establecer diferencias culturales y estéticas, así como el mismo concepto de sujeto.

Marín Ramírez (2012) define lo sensible a partir de una aproximación filosófica para acercarse a la pedagogía. Toca conceptos como: La sensibilidad, La educación, La educación en el arte, La formación del sujeto. En Educación de lo sensible pasa por Platón, Baumgarten en 1756, con el conocimiento sensible; Kant, que relega la sensibilidad al dominio del intelecto. Nietzsche; en el que la sensibilidad toma independencia; Gilles Deleuze, en el que expresa la sensibilidad como problema trascendental. Se plantea entonces una educación de lo sensible, un sujeto de lo sensible y un dispositivo para la educación de lo sensible. Educar

en lo sensible sería “La actitud de la construcción de la vida, una actitud que demanda constantemente un estado perceptivo frente a los signos del mundo”. (pág. 245).

Nos dice:

“En Foucault, el arte de vivir es conexo con la inquietud de sí y con la vida individual y se ubica en el momento en que los jóvenes dejan de estar en manos de los pedagogos y entran en la vida con el fin de ejercer en ella un poder activo” (Pág. 251).

Por último, propone que:

El maestro de lo sensible es entonces un maestro filósofo, un maestro artista, que percibe y articula los signos del arte provocando una variación en lo que se ve y se dice sobre lo real y que produce una serie de salto, de movimiento brusco en el pensamiento y en la vida... construye y transmite las experiencias sobre sí mismo, como una forma de educación (Pág. 251).

En resumen, es un artículo que hace una propuesta para el maestro, basado en Foucault -resaltando el saber sensible. El artículo presenta dos partes. En la primera hace un recuento extenso y superficial sobre la historia de la aparición de lo sensible como modo de conocimiento.

En la segunda parte trabaja el sujeto de lo sensible, “aquel que se preocupa de sí como principio de subjetivación es quizás un sujeto de lo sensible” (Pág. 248).

Basado en los textos de Foucault sobre el cuidado de sí, y hablando de la formación humana, propone pensar en “un maestro de lo sensible como dispositivo para la construcción de una educación de lo sensible” (pág. 249).

Concluye que “Podríamos decir que si *el cuidado de sí* es un estado estético de la vida, *el arte* es entonces una práctica estética que tiene que ver con una percepción que irrumpe en el sujeto” (pág. 250) ...Pero no sólo es una percepción que irrumpe para movilizar el pensamiento, sino que se convierte también en un principio de la vida misma “así, el cuidado de sí en relación con el arte, permitirá pensar la vida y el arte bajo una misma textualidad” (pág. 250). Siendo así la forma de la existencia puede ser considerada como experiencia estética y arte que constituye la vida misma. Figura 16

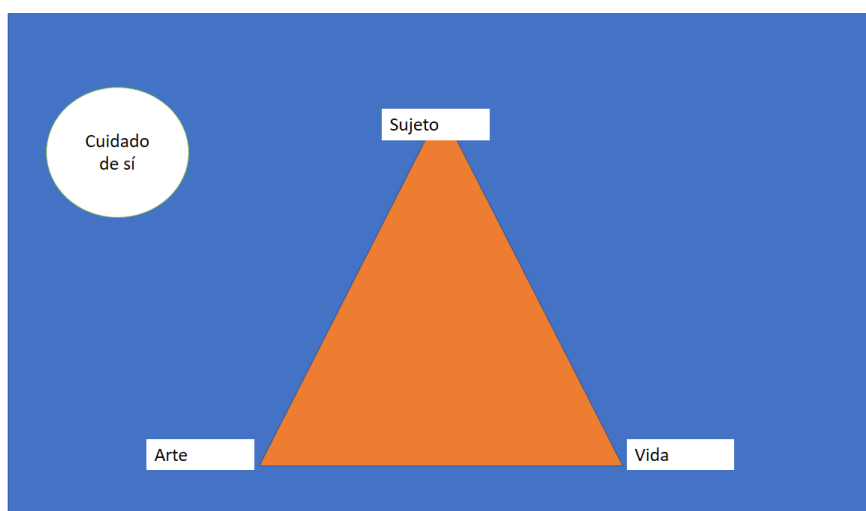


Figura 16 Uso de la cuarta tópica. Para explicar un dispositivo que articula la vida y el arte en la educación de lo sensible.

Fuente: Elaboración propia, 2021

El artículo de Báez Cárdenas (2010) tiene como objeto la educación artística en la escuela y el posible aporte en la construcción de subjetividades, basándose en las características de comunicación en la educación. Propone que la educación

artística, que conlleva a conocimiento hipertextual, apoye el manejo de los medios audiovisuales en los que se pueden crear nuevos modos de conocimiento. Resalta la importancia de la educación artística en las instituciones de educación básica y media.

Ante la pérdida de sentido que tienen las instituciones escolares, ya que los medios y estrategias de comunicación no son las pertinentes, puede mostrar el desinterés generalizado de los actores, como también la falta de incentivos que destaquen el sentido de pertenencia y la calidad profesional de los docentes. Aunque disperso en los argumentos, ya que se lee dejando entrever una falta de tejido del discurso, el texto reivindica la investigación cualitativa como medio. Se basa en tres pilares:

- Subjetividad. Argumentada como la acción escolar que permite la formación integral dentro de la dimensión de lo sensible.
- La comunicación. Unida a la educación artística permite llegar al conocimiento hipermedial.
- Pensamiento artístico. La cual por medio de la creación hipertextual puede crear nuevos conocimientos.

Para estos planteamientos se basa en Eisner, que afirma de las artes la posibilidad de “desarrollar destrezas” en la escuela y no sólo una manera de construir objetos.

Par esta parte del estado del arte tomamos por último las **Orientaciones Pedagógicas** para la Educación Artística (2010), en ellas se muestra cómo la

definición de la Educación Artística está liderada por los documentos nacionales, en éste último, la Educación Artística es asumida como campo de saber; así dicen:

Las presentes orientaciones pedagógicas se enmarcan dentro de la de la noción de campo antes mencionada, acoge la definición de la UNESCO y hace énfasis en la importancia de la *sensibilidad*. Es decir, se trata de una educación *por las artes*, que busca contribuir a la formación integral de los individuos a partir del aporte que realizan las competencias específicas *sensibilidad, apreciación estética y comunicación* al desarrollo de las competencias básicas” (Mineducación Colombia, 2010: 16).

Estos apuntes se diferencian de la primera definición que el Estado propone para el 2000 en los **Lineamientos Curriculares** para la Educación Artística del Ministerio de Educación Nacional:

La Educación Artística es un área del conocimiento que estudia precisamente la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva de mundo, en la cual se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de manera impredecible, las relaciones que tiene con otros y las representa significando la experiencia misma (MEN 2000: 64-65).

Aquí aparece el concepto disciplinar analítico de la Educación Artística, e incluso se podría decir basado en la metafísica filosófica, y se enuncia un concepto que será luego ampliado como el de la sensibilidad. Este será parte de la investigación.

En las Orientaciones se expresa claramente que para la Educación Artística son importantes los conceptos de sensibilidad y de experiencia sensible y cuando se anuncia que la Educación Artística estudia la sensibilidad mediante la experiencia se concreta el problema de la sensibilidad como un efecto, ya que la educación artística participa con sus “conocimientos, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad”. (MEN 2010: 13)

Adicionalmente aporta una diferencia en cuanto a la Educación Artística diciendo que hay “tres maneras de educación en lo artístico: la formación **para** las artes (formación de artistas), la educación **por** el arte (el arte como vehículo de formación de valores y categorías del ser humano) y la educación **en** el arte (la experiencia estética como salida a las condiciones culturales-sociales)” (Ministerio de Educación Nacional, 2010: 15-16).

Esta investigación no retoma esta diferenciación como básica ya que considera que no está basada en ninguna investigación o posición estética o pedagógica, sino en una condición práctica de diferenciación, y se pregunta ¿por qué no hacer arte en la escuela para artistas? O, ¿hacer educación artístico cultural en la escuela como salida de las condiciones culturales- sociales?

Pero el centro del aporte de estos documentos está en la condición de la sensibilidad que se puede resumir diciendo que expresan dos tipos de posiciones en el Estado; para 2000 se centran en el sujeto desde el espíritu Hegeliano para avanzar en la sensibilidad, pero al terminar el documento acuden a los estudios

que tienen como referentes a Gardner y a Goodman, es decir la escuela de Harvard y el cognitivismo.

En el segundo documento las Orientaciones se basan en el concepto de campo que hemos llamado segunda tónica, pero desarrollan el concepto de competencias basados en lo cognitivo. De estos estudios comparados se puede adelantar que el documento de Orientaciones propone el concepto de sensibilidad en relación a la educación artística como centro y parte integral de esta, pero que se centra en el individuo:

“De este modo, *la sensibilidad* es una competencia que se sustenta en un tipo de disposición humana evidente al afectarse y afectar a otros, e implica un proceso motivado por los objetos elaborados por los seres humanos en la producción cultural y artística” (MEN, 2010: 26).

De esta posición se desprende que la concepción de la sensibilidad aportada por el Estado se encuentra en una pugna entre tres conceptos que manejan diversas posiciones; la primera es la espiritualista, que comprende la racionalidad y el espíritu hegeliano como soporte de la sensibilidad; la segunda es la concepción cognitivista, que parte de las ciencias psicológicas cognitivistas; y la tercera, que trata de encontrar una relación con la concepción de campo de Bourdieu, despojándola de todo carácter crítico, apropiándose como modo de discurso, pero que no encuentra su relación con el concepto de habitus tan difundido por el mismo autor.

Como resultado de este estado del arte se puede sacar algunas conclusiones: La primera tiene que ver con el contexto colombiano para la construcción de la teoría sobre la educación artística, que reclama una mejora en los procesos de investigación y en los procesos de formación de educadores, de lo cual ya se pudo establecer, en el aparte sobre la investigación, algunos aspectos a resaltar. La segunda es la posibilidad de ordenar los aspectos epistemológicos a través de tópicos, que permite expresar la necesidad de entender:

- la primera tópica como análisis estructural,
- la segunda como el acercamiento a los análisis de campo,
- la tercera como las bases de la investigación en las posiciones socio históricas de Vygotski y,
- la cuarta tópica como el acercamiento a los dispositivos de poder como herramienta básica para entender la educación artística; continuando con la lectura de algunos investigadores se encontrará la tópica relacionada con los rizomas o la posición basada con Foucault y Deleuze. Y esta revisión documental ha permitido aclarar que,
- desde la investigación se propone una nueva tópica –quinta tópica- relacionada con los sistemas complejos.

Esta revisión documental también aclara cómo se ha tratado el sentido de la sensibilidad en los documentos sobre todo en los del Estado, y cómo al relacionar arte y pedagogía puede emerger un sistema de comunicación sobre la sensibilidad, que es parte de la investigación doctoral, y que a diferencia de las

anteriores posiciones no se centra en el individuo sino en el sistema. Así para terminar se propone la siguiente tabla comparativa. *Tabla 6*

<i>Tabla 6 Expresión de la sensibilidad en diversas propuestas que relacionan arte y pedagogía</i>					
Concepción de la relación arte y pedagogía	Relación arte y pedagogía como técnicas	Relación arte y pedagogía como disciplina	Relación arte y pedagogía como campo	Relación arte y pedagogía como dispositivo	Propuesta de la investigación Relación arte y pedagogía como sistema complejo
Período	Colonial artesanal	Producción moderna fordista mecánica	Producción moderna telemática	Producción posmoderno Informática	En la sociedad del conocimiento y de la red
Definición de la educación artística		Área de conocimiento que estudia la sensibilidad mediante la experiencia sensible.	Campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética y el pensamiento creativo.	Hace parte de los regímenes como régimen escópico	Ofrece alternativas de sensibilidad, por cuanto explora el sistema de comunicación simbólico altamente generalizado.
Sensibilidad	Metafísica teológica Depende del espíritu individual.	Positivista. Inicia el cognitivismo. Depende del espíritu individual O de la mente.	Neuro-metal no se expresa claramente. Social de campo Depende del campo	Social de dispositivos de poder -primera cibernética-. Depende del régimen escópico.	Social compleja. Sistemas complejos. Depende del sistema de comunicación simbólica altamente generalizada (Luhmann). El sistema psíquico es su entorno.

1.2 Diversos Enfoques de la Educación Artística

La relación arte y pedagogía se puede entender como un encuentro de saberes diferentes en cada momento histórico. En Colombia y en diversas partes del mundo se han consolidado puntos de vista y prácticas, que dan cuenta de cómo los artistas llegan a la difusión de su saber y realizan de diversas maneras actividades, tanto desde la pedagogía como desde las artes, para compartir su conocimiento en las sociedades que habitan. En las últimas décadas el problema de la formación para la enseñanza de las artes y la Educación Artística ha sido avalado por el estado colombiano, y por diversos estados en el mundo y en Latinoamérica, haciendo que los artistas, docentes e intelectuales, se aproximen con investigaciones y propuestas para aclarar el qué, el para qué y el cómo de la enseñanza de las artes.

Es de aclarar que el concepto de Educación Artística se encuentra en Colombia en discusión, ya que existe un abanico de postulados y principios no unificados, que cubren múltiples interacciones entre arte y pedagogía. Aun así, y acogiéndonos a las directrices del Ministerio de Educación se puede diferenciar la educación **en** el arte, **por** el arte y **para** el arte, según el documento ya citado¹⁸:

¹⁸ Otra mirada diferente es la del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile:

- La **educación a través de las artes** tiene como propósito fortalecer, por medio de las artes y la cultura, la adquisición de habilidades humanas generales, la formación de valores y la respuesta frente al estudio de áreas que no son necesariamente artísticas.
- La **educación en las artes** busca favorecer el desarrollo de habilidades propiamente artísticas y culturales.

En: *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Chile. (2016) [Propósito de la educación en las artes.* Recuperado de https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno2_web.pdf.

Acogiendo los conceptos de Luhmann (2005,2007), presentamos, no una definición de la Educación Artística, sino que la consideramos como parte de una emergencia en la interpenetración de sistemas, el sistema del arte y el sistema pedagógico, que de un lado presenta el papel del arte en la educación formal para profesionalizar a los artistas; por otro, pregunta por la pedagogía para formar sujetos sociales en la escuela; y por último, propone talleres de arte en la formación de valores y el sentido social al usar el arte como herramienta la vinculación de lo social y lo sensible.

Desde el Estado en Colombia se ha propuesto el término Educación Artística y Cultural para nombrar un área de saber fundamental en la escuela básica y media, en la cual se desarrollan actividades relacionadas con las artes, ya sea como experiencia estética o como estrategias artísticas que aportan a la formación de los niños y jóvenes en el país.

Para esta investigación se tendrá en cuenta un observador que amplíe la frontera del concepto y, por lo tanto, la observación permitirá diferenciar y entender el fenómeno de la Educación Artística desde diversos agentes y así ampliar las experiencias de la escuela a otros sectores sociales, como la formación que se realiza por medio de las artes en las comunidades. Así mismo, revisar la consolidación de propuesta profesionales de educadores artísticos en las universidades, que han optado por desarrollar programas de formación en licenciaturas relacionadas con las artes.

En esta revisión contextual se presentan tres partes:

- Diversos enfoques y tendencias de la Educación Artística.
- Enfoques y tendencias en España y América Latina.
- Enfoques y tendencias en Colombia.

No se puede considerar este aparte como una mirada exhaustiva al panorama mundial que toca las relaciones entre arte y pedagogía, es una revisión que tiene como límites autores anglosajones, españoles y latinoamericanos. Para una comprensión del panorama, diferenciamos tres posiciones que presentan principios diferentes y conceptos opuestos. En la primera se plantea una historia de la relación entre arte y pedagogía que se enfoca en la Educación Artística de forma lineal, secuencial y con los cánones de la modernidad. Luego se encuentra otra mirada que plantea otras historias desde la ruptura llamada posmodernidad; en este enfoque se proponen los conceptos de rupturas y no de revoluciones. Un tercer enfoque es el de la tesis, éste comprende la mirada desde la complejidad y se expresará en los resultados de la investigación.

Para este estado del arte se construyó una matriz integrada ¹⁹ (anexo 2)²⁰, en la que se pueden referenciar antecedentes y actualidad de los estudios sobre el tema -que en este caso es la relación educación y pedagogía- entendido éste en el contexto de Iberoamericano; por lo tanto, la base de datos se relaciona con el

¹⁹ La matriz integrada es una herramienta que se escogió para identificar, catalogar y reunir los documentos que servirían para el estudio del problema; es una matriz en la que se recogen aspectos como: **Palabra clave/materia, Título, Autor, Año original, Páginas, Ciudad- Editorial, Fecha publicación/fecha edición, Descriptores, Tipo de Material, Centro de documentación, Ubicación/Signatura, Contenido textual, Categorías.** Las categorías generales son entre otras: educación artística, complejidad, y artículos de ponencias.

²⁰ Los anexos de todo el documento van en un archivo aparte.

tema de Educación Artística, ya que es este concepto el que reúne la mayoría de los documentos y textos tenidos en cuenta en la investigación, por su relevancia y pertinencia contextual.

En la base de datos, los diferentes documentos se dividen en virtuales e impresos. Los documentos impresos hacen parte de la biblioteca del grupo de investigación Arteducación²¹; son 117 textos en total. Los documentos virtuales, que se dividen a su vez en artículos recopilados en eventos, como los Encuentros de Experiencias Significativas en Educación Artística y el Congreso de Educación Artística 2015, son 129, además de los 125, a partir de una guía o informe sobre el estado del arte que presenta el trabajo **Mapeando la investigación en Educación Artística en América Latina y el Caribe**, de Camila Malig Jedlicki (2017).

Entre los autores con mayor publicación según Malig Jedlicki, están: María Esther Aguirre Lora, Ana Mae Barbosa, Ethel Batres, Bernardo Bustamante Cardona, Ramón Cabrera Salort, Andrea Giráldez Hayes, Lucía Gouvêa Pimentel, Ricardo Marín Viadel, Sneider Saavedra Rey, Teresa Torres de Eca, entre otros.

Entre los autores más reconocidos en la bibliografía impresa están los españoles Ricardo Marín Viadel, Fernando Hernández, María Acaso, Imanol Aguirre Arriaga, Andrea Giráldez, Ricard Huerta; el cubano Ramón Cabrera Salort; los norteamericanos Elliot W. Eisner, Arthur D. Efland; los colombianos Hugo

²¹ El grupo Arteducación es un grupo en formación liderado por el doctor Mario Cardona G. y el Mg Bernardo Bustamante C., funciona en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia.

Hernán Ceballos Córdoba, Silvana Andrea Mejía, el Centro Colombo Americano de Medellín, Olga Olaya; la mexicana Lucina Jiménez; los brasileños Ana Mae Barbosa, Lucia Gouvea Pimentel, Mirian Celeste Martins.

Y se encuentran ponencias de los Encuentros y el Congreso relacionados, entre otros, de autores de distintas nacionalidades: Agustín Parra Grondona, Kerr Jr., Donald Hugh de Barros "Goy", Piedad Posada, Mónica Marcell Romero Sánchez, Alberto Coelho, Hilda Flandez, Silvana Andrea Galetto, Sidiney Peterson F. de Lima, Luis Fernando Díaz Herrera, Ángela María Chaverra Brand, Luz Elena Gallo Cadavid, Antonio Collados, Bernardo Bustamante Cardona, Luz Angélica Romero Meza, Mónica Marcell Romero Sánchez, Olga Olaya, Teresita Ospina Álvarez, Silvana Andrea Mejía Betancur, Bernardo Barragán Castrillón, Hugo Ceballos, Luciana Grupelli Loponte, Lina María Cedeño Pérez, Julieth Andrea Rincón, Ana Eva Hincapié, María Clara Arenas.

Por lo tanto, se puede decir que en los últimos treinta años ha existido un desarrollo notable en el campo teórico que profundiza en la relación entre arte y pedagogía, en la relación del arte con la escuela o con Educación Artística, y se reconocen varias alternativas diseñadas desde diferentes concepciones e investigaciones internacionales para formar en el arte.

Se encuentran diversas posiciones sobre el devenir de las tendencias o enfoques, como también en las rupturas que en el siglo XX y XXI se han dado y se están dando sobre estos temas. Una de ellas defiende la continuidad en las líneas de la historia, otra se acerca a la ruptura o discontinuidad. En un recorrido por los

escritos sobre la Educación Artística se puede comprender esta división y se puede pensar que hasta los años ´80, el escritor investigador proponía las líneas de la historia sin presentar discontinuidades, pero llegada la posmodernidad se muestran las discontinuidades y luego, en el último enfoque, se hace visible la propuesta desde el concepto de evolución.

Hasta el quiebre de la posmodernidad en occidente, la cultura hegemónica centro europea se presentaba como única y, desde la burguesía, se espera la permanente superación de lo viejo, con enfoques de carácter individualista y progresista. Esta época es lo que se designa como *modernidad cultural* y está acompañada de los desarrollos técnicos y tecnológicos de finales del siglo XIX y de todo el siglo XX. Esta literal carrera por un alcance de objetivos, dio paso a una condición de la estética y del arte que puede ser nombrada *modernidad estética*; es en la modernidad en la que se presentan diversas posturas sobre la relación entre pedagogía y arte, se nombra el “campo de saber de la Educación Artística” como un conjunto de prácticas y teorías que agrupan esta relación, también es ahí donde se pretende narrar la “normalidad de su historia”.

Pero a fines del siglo XX se presenta la ruptura posmoderna, Este segundo enfoque influye en las actividades de enseñanza del arte, y es el momento de trazar la línea entre los discursos y las formas de pensamiento, de superación de vanguardias y de eclecticismo posmoderno; nos dice Lyotard:

“Mi argumento es que el proyecto moderno (de realización de la universalidad) no ha sido abandonado ni olvidado, sino destruido,

“liquidado”. Hay muchos modos de destrucción y muchos nombres le sirven como símbolo de ello” (Lyotard, 1987: 30).

Los grandes meta relatos como el cristiano, que nos propone la redención; el relato de la emancipación por medio del conocimiento, la ilustración y la razón; el relato marxista de la emancipación de la explotación y de la alienación; y el relato desarrollista tecno industrial del capitalismo, entran en crisis (Welsch 1997:37).

Desde nuestra concepción se presenta un giro, en el sentido sistémico, que no necesariamente presenta una historia fragmentada sino una concepción sobre el observador y el sistema, sobre la construcción del conocimiento, además que propone la **evolución** como posibilidad de entender algunos cambios en los sistemas desde las teorías de la complejidad y del caos.

Las primeras descripciones del devenir en esta relación se encuentran en la tradición de una historia que se daría en forma lineal, como estados de superación o de desgaste y cambio. La modernidad entonces se caracterizará por cuatro conceptos (Díez del Corral, 2005: 418) que determinarán el sentido de la información, el contenido del currículo y los conceptos que serán preponderantes en la condición de este encuentro entre pedagogía y artes. Uno es el concepto de representación: era posible representar el mundo real; el segundo es la concepción moderna de localización: la geografía localizada desde el centro de occidente y la representación lineal progresiva del tiempo; el tercero, la relación del individuo con la sociedad, teniendo en cuenta que los artistas así concebidos eran genios capaces de representar lo verdadero universal y eterno; y por último,

el concepto de salud psicológica, ya que se pensó en el arte como el proceso en el cual las personas fortalecían sus procesos mentales establecidos como sanos.

Por lo tanto, podremos decir que al tomar estas dos iniciales rutas para plantar el devenir de la relación entre arte y pedagogía en el estado del arte, y dejar la tercera como la propuesta de investigación, tomamos una posición en la cual se presenta en dos partes este marco referencial.

El tercer enfoque será el que desde un punto de vista complejo trataremos de ver en la propuesta doctoral, que plantea una condición sistémica de flujos, contingencias, fluctuaciones, discontinuidades y derivas.

1.2.1 Primer enfoque: la modernidad, un enfoque de superación lineal

Se puede decir que en esta visión moderna se presentan para el desarrollo del siglo XX tres elementos importantes: el desarrollo del sistema escolar para un mayor número de personas; la sucesión de movimientos de vanguardia en las artes, principalmente en las artes visuales; y el arte infantil como una manifestación correspondiente a esa edad, el cual hay que saber apreciar, conocer, respetar y fomentar (Morales Artero, 2001: 15).

Es en esta sucesión de momentos, que los modernos plantean como sucesión de tendencias en la intrincada relación entre arte y pedagogía, se encuentra que la enseñanza del dibujo es tremendamente útil en el transcurso del siglo XIX (Díez del Corral, 2005); ella se sugiere que la industria requería de sujetos entrenados

en el ver, el comparar modelos y atender a una industria naciente con necesidades de precisión en el diseño de los objetos. La enseñanza del dibujo y la enseñanza de las bellas artes fueron dos teorías que orientaron la disciplina de la “educación en el arte” hasta la llegada de la gran era industrial. La Primera Guerra Mundial y el desarrollo del fordismo (cadenas de producción), orientaron la condición de la Educación Artística hacia el espectador más que hacia el productor. Mejía (2014) narra para Colombia este período entre siglos XIX y XX.

El investigador Arthur D. Efland (2002) puede sintetizar en sus escritos “Una historia de la educación del arte”. Él nos lleva por las diversas maneras de presentarse, en continuidad, desde los orígenes de la Educación Artística en occidente, hasta la guerra fría. En la narración se encuentra las artes visuales en la revolución industrial, el paso por las escuelas comunes, las corrientes del idealismo romántico para el siglo XIX; el expresionismo y las escuelas reconstruccionistas, terminando con la controversia entre el pensamiento crítico y la búsqueda de la excelencia en la Educación Artística. Ahondaremos en algunos aspectos de estos modelos que nosotros llamamos tendencias desde el enfoque de la modernidad.

- ***Tendencias en la Educación Artística desde la modernidad***

Se pueden diferenciar varias tendencias en la modernidad desde la instauración de su proyecto hasta el agotamiento racionalista a fines del siglo XX,

así veremos una lucha entre el racionalismo y el expresionismo y la búsqueda de la individualidad en varias de ellas.

- ***Escuela Nueva. Enseñanza del arte a inicios del siglo XX***

Con el movimiento de escuela nueva se descubre el niño como un ser en sí mismo y no como un adulto imperfecto o en deficiencia; en la escuela nueva se pueden localizar autores como Decroly, Montessori y Dewey. Ellos valoraron la experiencia como parte de las necesidades características de la infancia, y esto permite y exige la espontaneidad, el respeto a los impulsos vitales y la necesidad de actuar y crear en libertad.

También como escuela nueva se reconocen la escuela Waldorff de Rudolf Steiner, quien organizó la enseñanza partiendo de los principios estéticos y la antroposofía y la propuesta de María Montessori, la cual desarrolla los principios de individualidad, actividad libre y progreso sensorial. También Georges-Henri Luquet en Francia nos explica que la espontaneidad es la característica y al mismo tiempo la condición para que el niño pueda dibujar libre y cultivar el gusto. No se puede dejar de decir que en España los intentos de la Escuela del Mar (1922-1936) propone el desenvolvimiento espontáneo del niño (Díez del Corral 2005: 423).

Aguirre (2005) nos propone ir más atrás y ubicar el principio de la educación en artes desde el renacimiento y aun desde la edad media, y nos dice que la pregunta por la formación debe ocuparse de la transmisión de los saberes

artísticos más o menos organizados y jerarquizados, que ya se presentan en el *modelo gremialista* de la edad media y el *modelo academicista* del renacimiento.

“La decidida inclinación hacia la institucionalización de las enseñanzas artísticas fue pronto sancionada y reafirmada por el pensamiento racionalista y su influencia en la cultura europea a partir del siglo XVII” (Aguirre, 2005: 209).

Por esto, cuando sondeamos el pasado, se puede encontrar que el dibujo tiene primacía ya incluso en los escritos de Leonardo (1509), el cual reconoce su influjo en el intelecto.

Volviendo al presente, se puede decir que, frente a esta propuesta de la educación analítica y su vínculo con la razón, se levanta una de aspectos sensoriales, sentimental y emocional que reivindicará la autoexpresión. Es en este punto en el que escuela nueva y la escuela expresionista se encuentran.

Al revisar estas narrativas es que nos atrevemos a decir que estas tendencias muestran la historia desde la linealidad y la secuencialidad; muestran una historia en la cual cada momento presenta características que luego son superadas o desplazadas por una nueva que se impone como vanguardia. Así, se encuentra, por ejemplo, que el arte desde la primacía del academicismo, es superado por la enseñanza del arte como expresión, por esto lo llamamos **tendencias dentro de un enfoque** general de la modernidad.

- ***El arte como expresión y la escuela en búsqueda del individuo que crea***

Producto de los cambios en los contextos para los años 40, se difunden, entre otras, tres grandes propuestas para el campo del conocimiento del arte en la escuela. Según Díez del Corral (2005: 428 y siguientes), Víctor D'Amico consideraba al niño como un ser creador y no por esto un artista, y con este presupuesto se introdujo el collage en la escuela; se propone que el niño reconozca su inspiración en sus propias experiencias. Bajo estos conceptos se puede identificar la tendencia expresionista.

Una propuesta como la de Herbert Read es una tendencia del enfoque moderno. La tesis central de Read es que toda educación debe basarse en el Arte, de la cual espera: una modificación de actitudes mediante el juego artístico, una ampliación de la comunicación y también una formación moral, ya que el arte predispone a una relación con las virtudes y las buenas costumbres.

Morales (2001: 76), comentando a Víktor Lowenfeld (1980), nos dice que sus ideas sobre la libre expresión tienen como base el psicoanálisis, y parten del concepto propedéutico: si el niño no desarrolla su libre expresión puede perder su autoestima. El no entiende el arte infantil como fin en sí mismo, sino "como una actividad que ha de aparecer junto al proceso de desarrollo del niño" y, por lo tanto, colabora con un desarrollo adecuado. Para Lowenfeld entonces, la actividad artística es el elemento de equilibrio entre el intelecto y las emociones infantiles.

Aguirre (2005) llama a esta tendencia *La Educación Artística como autoexpresión creativa*. Para él, esta tendencia se fundamenta en una concepción rousseauiana del niño. Tiene como características el desarrollo de la identidad individual y colectiva; renuncia a la instrucción artística en beneficio de la expresión plástica, por lo que el centro de la propuesta es el sujeto creador y no el producto; favorece la autoexpresión frente a la imitación y desvanece la disciplinaria curricular en favor de la libertad creativa. Como ya habíamos dicho, se extiende este concepto a una postura estética y filosófica que según Aguirre tiene los siguientes principios:

- La naturaleza es superior al arte.
- El sentimiento es más importante para el individuo que la razón y se encuentra en la base de toda experiencia estética.
- La libertad es un valor incuestionable del ser humano que debe manifestarse también en sus relaciones con el arte.
- La querencia humana hacia el arte obedece al impulso vital (Bergson) más que a la razón.
- El objeto del arte es la expresión no la contemplación (Croce).
- La cultura es algo dinámico en constante evolución, porque el hombre evoluciona y progresa.
- Lo característico de lo estético es el desinterés, frente a la utilidad (Kant).

- Los problemas más acuciantes del ser humano no son los de la historia, sino los de la identidad de los individuos. Identidad individual (yo) frente al ideal colectivo (historia).
- El arte es juego (Schiller), un simulacro de la vida. (Aguirre, 2005: 232).

Norma y libertad se ven en oposición y es en la libertad en la que se educará el ideal estético.

Morales Artero (2001) en su tesis doctoral también resalta que tras la Segunda Guerra Mundial se produce un giro del academicismo al tratar de establecer un paradigma más libre y democrático, una libertad que en palabras de Efland (1990) permitía la auto expresión artística, considerando el arte infantil como una clase de arte típico y característico de los niños, y estos sentimientos y conceptos producen dos movimientos educativos como el de libre expresión (Free-expression) y auto expresión creativa (creative self-expression).

Las características pedagógicas de esta tendencia se pueden entender desde Díez del Corral Pérez-Soba (2005: 432) como las siguientes:

- Los objetivos van dirigidos a la identidad individual y a la creatividad y autoexpresión.
- Los contenidos casi desaparecen al renunciar a la instrucción, pero el dibujo es tomado como vía para la expresión.
- En cuanto a los métodos aparece la orientación lúdica, la confianza en la creatividad infantil, se hace énfasis en la acción y no en la contemplación,

se desvanece la disciplinariedad a favor de la libertad creativa, no se hace énfasis en la evaluación y se favorece el auto descubrimiento infantil y la autoexpresión.

A esta tendencia, se puede decir en esta lógica moderna de continuidad, se le presentará otra tendencia como reacción, y por lo tanto se desarrolla la idea de proponer el arte como disciplina.

- ***De la expresión a la reacción racionalista. La tendencia disciplinar***

Una de las tendencias que estudiamos aquí es la DBAE, la Discipline Based Art Education (la Educación Artística Basada en la Disciplina del Arte), que es la tendencia sobre la disciplinarización que triunfa como modelo del sistema educativo norteamericano. Dos asuntos hacen en Estados Unidos que se perfila una nueva ruta para la relación entre el arte y la pedagogía: el primero, una necesidad de sistematizar los saberes en la escuela, porque tienen más posibilidad de supervivencia; y el otro, el optimismo social que caracterizó el inicio de los años sesenta, que continúa con la época de Kennedy, en la cual se pregonaba la defensa de la educación igual para todos, y por lo tanto el valor que se da al arte y las humanidades. En esta coyuntura se crea el *Getty Institute*, el cual desarrolla a la vez una capacitación para los profesores y un programa curricular.

El “arte como disciplina” fue defendido por Dwaine Greer en 1984 como presidente del Centro Getty:

“El objetivo de la Educación Artística como disciplina es desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el arte. Esto implica un conocimiento de las teorías y concepciones del arte, y la habilidad tanto como para reaccionar ante el arte como para crearlo”. (Díez del Corral, 2005: 453).

La base epistemológica del enfoque disciplinar no rompe en su totalidad con el expresionista, nos dice Morales Artero (2001: 119), puesto que se tienen en cuenta elementos que se indicaban anteriormente como necesarios. Por ejemplo, hay un reencuentro con la creatividad, la libertad, la excelencia o la individualidad, suavizando el concepto de genialidad. En la tendencia se indica la necesidad de la disciplinariedad buscando recuperar, quizá, el espíritu de la ilustración, que muestra un sistema normativo adecuado al contexto; así mismo se tiene en cuenta un arte que se aleja de las atribuciones tradicionales, como eran, a principio de siglo, el valor de *la estética* de Baumgarten, de *la historia del arte* de Winckelmann o de *la crítica* de Diderot.

La reacción de la sociedad educativa, en este momento, permite que en el instituto *Getty* se considere que la Educación Artística debe definirse como unión de disciplinas que incluyan cuatro dominios: la historia del arte, la crítica artística, la producción y la percepción estética. Estos cuatro dominios que componen la Educación Artística no actúan interdisciplinariamente, sino que cada una desarrolla su programa; aportan a la comprensión de la obra de arte. Este modo de pensar por disciplinas encontrará su momento de superación y ha sido fuente

búsqueda y en diferentes contextos. En Brasil, Ana Mae Barbosa introduce su Abordaje Triangular; en Colombia, para esa época las carreras de formación de educadores en artes reflejan el concepto disciplinar como fundamento del currículo.

Según Morales (2001) dentro de los proyectos de Educación Artística con base disciplinar que se presentan desde los años 1960, en occidente y sobre todo en Estados Unidos, tenemos los siguientes: el proyecto Barkan (1966), que apoyado en las ideas de Bruner propone que el arte no conforma un sistema como la ciencia, pero sí constituye un saber y puede ser posible basado en los críticos e historiadores, hacer un estudio organizado de las artes. Por otro lado, el proyecto Phenix que está basado en la capacidad del ser humano de experimentar significados; proponen como objetivos el desarrollar la sensibilidad por lo visual, por los mensajes de la obra de arte, el descubrimiento en los procesos de trabajo y la percepción de las cualidades estéticas de la obra, como también las destrezas para el control y la fluidez: “en el arte se llega al conocimiento por medio de la comparación entre trabajos y los métodos del artista que utiliza la cognición imaginativa” (Morales Artero, 2001: 120).

Las propuestas de Eliot Eisner pueden ser otra deriva de esta tendencia; para él, la capacidad de simbolizar del arte debe ser la diferencia con las otras disciplinas. En la experimentación distingue tres ámbitos: el productivo, que se relaciona con el trabajo realizado; el crítico, que permite la libre comunicación de

sentimientos y actitudes; y el cultural, que contrapone la obra con el contexto para determinar los aspectos que le son útiles para explicarla.

Si estamos narrando desde esta manera tradicional de presentar la historia de la Educación Artística como una cadena de enfoques que se suceden, superan o se contradicen, se puede mostrar una herramienta que utiliza este punto de vista para encontrar acuerdos y contradicción a superar. En la tabla siguiente, citado en varias tesis doctorales, se puede ver cómo se especifican las diferencias entre los dos enfoques usando una herramienta del estructuralismo, de doble entrada.

Tabla 7

<i>Tabla 7 Tabla comparativa entre la DBAE y la autoexpresión de Lowenfeld TP</i>	
Autoexpresión	DBAE
Objetivos Desarrollo de la creatividad, autoexpresión, integración de la personalidad centrada en el niño.	Objetivos Desarrollar el conocimiento del arte. El arte es esencialmente una formación completa, centrarse en el arte como una disciplina de estudio.
Contenidos Arte como autoexpresión. Variedad de método y materiales artísticos.	Contenidos Estética, crítica del arte, historia del arte y creación artística. El arte de todos los periodos y culturas.
Currículo Desarrollado por cada profesor individualmente. Ejecución no secuencial ni articulada.	Currículo Currículo escrito, secuencial, acumulativo, articulado; su secuencia de ejecución es homogénea en el conjunto del distrito escolar.
Concepción del alumno Los alumnos tienen una creatividad y expresividad innatas, hay que fomentar	Concepción del alumno Los alumnos son estudiantes de arte, necesitan ser instruidos para poder desarrollar

<i>Tabla 7 Tabla comparativa entre la DBAE y la autoexpresión de Lowenfeld TP</i>	
Autoexpresión	DBAE
<p>sus capacidades, más que enseñarles. La influencia de las imágenes artísticas de los adultos inhibe el desarrollo creativo natural de alumno.</p>	<p>un conocimiento de lo artístico. La influencia de las imágenes artísticas de los adultos tiene un valor cultural y fomenta la expresión creativa del niño.</p>
<p>Creatividad Es innata en el niño, se desarrolla de forma natural al proporcionando las suficientes oportunidades y motivación. La falta de desarrollo creativo es normalmente consecuencia de la intervención de los adultos.</p>	<p>Creatividad La creatividad es entendida como una conducta no convencional, que puede producirse en la medida que se alcanza una comprensión de las convenciones artísticas la expresión infantil no tutorizada no tiene por qué ser necesariamente creativa.</p>
<p>Ejecución del programa Puede conseguirse en el marco del aula. No es fundamental la coordinación entre aulas y escuelas</p>	<p>Ejecución del programa Para conseguir un resultado completo de toda la secuencia se requiere la participación de todo el distrito escolar.</p>
<p>Obras de arte Las obras de arte de los adultos no se estudian, las imágenes de los adultos pueden influir negativamente en el desarrollo expresivo y creativo del niño.</p>	<p>Obras de arte Las obras de arte de los adultos son esenciales para el estudio del arte. Las imágenes de los adultos sirven como núcleos para integrar los aprendizajes correspondientes a las cuatro disciplinas artísticas.</p>
<p>Evaluación Se basa en el crecimiento y desarrollo y los procesos de los niños en sus actividades prácticas. Generalmente se renuncia a la evaluación de los logros del estudiante</p>	<p>Evaluación Se fundamenta en los objetivos educativos. Se centra en el aprendizaje artístico, es esencial para confirmar el progreso del estudiante y la efectividad del programa.</p>

Cuadro tomado de CLARK, G.; DAY, M.; GREER, W.D. (1987): "Discipline-Based Art Education: Becoming students of art". *Journal of aesthetic education*, vol. 21 (nº 2), pp. 129-196.

Según la antigua manera de ver la historia es un indicio de continuidad y ruptura mostrar los aspectos en un cuadro en el que se imprime el sentido lineal. Ya veremos cómo pueden ser reinterpretados estos aspectos desde el enfoque que se propone en la tesis.

Si continuamos en esta línea de acciones y reacciones de desarrollo, se encuentra una nueva formulación de la educación basada en la irrupción de la psicología cognitiva, con un nuevo concepto de inteligencia y lo que implica en la educación artística.

- ***La presencia del cognitivismo y su influencia en la educación artística***

El encuentro con dos tendencias en los Estados Unidos con respecto a la Educación Artística puede ser esclarecedor. Díez del Corral (2005: 463) nos muestra que la influencia de la fundación Getty y de la Universidad de Stanford se da en la costa oeste, con sus aspectos de orientación disciplinar (DBAE), y en paralelo existe otra influencia en la costa este, impulsada desde las investigaciones de la Universidad de Harvard, que basa su influencia en los hallazgos de la psicología cognitiva, la cual introduce la categoría de los procesos cognitivos en la educación artística.

Esta posición cognitivista está relacionada con los planteamientos de Bruner (1994), que expone sus ideas sobre las dos modalidades de pensamiento, dos modalidades de funcionamiento cognitivo, cada una de ellas puede brindar maneras de ordenar la experiencia y de construir la realidad. Nos dice Bruner:

Esas dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación. Un buen relato y un argumento bien contruidos son clases naturales diferentes. Los dos pueden usarse como medio para convencer a otro. Empero, aquello de lo que convencen es completamente diferente: los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida (Bruner, 1994: 23).

Es por lo tanto posible y necesaria la educación en el arte, pero se debe establecer un currículo que cubra las diversas manifestaciones del pensamiento, el narrativo y el argumento lógico estructurado, uno relacionado con las artes y otro con las ciencias. Para Bruner, en los años 60 es necesario que los estudiantes comprendan una estructura disciplinar y crítica la pedagogía de Dewey, ya que nuestra época es diferente y, se han instaurado las ideologías como subordinación de los individuos a la sociedad.

Bruner (1994) comenta el desarrollo de esta tendencia:

En 1967 [Goodman] fundó el Proyecto Zero en el Departamento de Educación para Graduados de Harvard, y allí, junto a otros profesionales procedentes de una amplia variedad de disciplinas, se ha dedicado a investigar sobre la educación en las artes y es incuestionable que sus ideas filosóficas han influido en una generación de estudiosos del proceso creativo en las artes, así como también en los procesos cognitivos en general. *Frames of Mind* de Howard Gardner constituye un buen ejemplo (Bruner 1994:110).

La descripción del individuo, con sus funciones psicológicas, desde el punto de vista de la cognición, aporta a la educación desde la psicología, pero dejando el estudio de las leyes de la percepción y dirigiendo sus argumentos a los significados de la obra y las estructuras de las Inteligencias Múltiples. Esto se puede nombrar como el retorno del péndulo sobre el sujeto creador.

En este enfoque, la epistemología podría llamarse constructivista ya que esta corriente pedagógica defiende que el conocimiento se construye a través de la interacción del sujeto con el entorno, en un contexto como el escolar que actúa de catalizador de la experiencia. Es en este entorno donde se destaca la condición de las inteligencias múltiples de Gardner.

La teoría de las inteligencias múltiples promueve cambios en dos de los tópicos más arraigados en la educación (Díez del Corral, 2005): el cultivo de la idiosincrasia productiva frente a la uniformidad y el reconocimiento de la contribución del arte ante la ciencia, a la transmisión del conocimiento.

Gardner (1994) nos plantea una versión cognitivista dado que, según él, sus teorías presentan un concepto para extender la Educación Artística más allá del taller y de la autoexpresión. Pero él mismo reconoce que no es una cuestión sencilla el querer integrar las formas del conocimiento intuitivas, simbólicas, notacionales y formales con las diversas habilidades en el hacer artístico; siendo así, presenta un esquema que sintetiza los momentos del aprendizaje y sus posibilidades en la escuela. Nos dice Gardner (1994):

- Antes de la edad escolar cualquier tipo de formación artística parece innecesaria; los niños pequeños experimentan el entorno y hacen descubrimientos sin necesidad de la intervención del adulto. La tarea del adulto será crear un entorno visual rico, permitiendo oportunidades tanto individuales como en contacto con otros que posean habilidades.
- Con el inicio de los años escolares los niños son capaces de dominar las notaciones y los cuerpos formales de los saberes artísticos, en consecuencia, recomendaría una comedida introducción al conocimiento conceptual y formal acerca del arte durante los primeros años de escolarización.
- En la enseñanza media se pueden presentar los aspectos escolares del arte, pero con actividades ricas y no esquemáticas entre el arte y el hacer.
- A través de los últimos años en la escuela son los estudiantes los que pueden escoger un proyecto con sus intereses y necesidades y desarrollar este sentido de las artes, pueden ser acompañados con clases sobre historia o análisis de la obra de arte (Gardner. 1994: 76).

Los aspectos teóricos de las inteligencias múltiples plantean el desarrollo cognitivo, por lo tanto, no se hace énfasis en el aspecto disciplinar del arte, sino en cómo éste se presenta paralelo a las diversas inteligencias y permite desarrollar los lenguajes artísticos.

En *Arte, Mente y Cerebro*, Gardner (1993) propone su hipótesis sobre el desarrollo artístico:

Este panorama de desarrollo ha llevado a algunos estudiosos a plantear que el desarrollo artístico sigue la línea de una curva en U. La primera parte de la U se refiere al nivel aparentemente elevado de la creatividad que se encuentra entre los preescolares; el arco de la U representa el período de la literalidad, cuando las creaciones artísticas del niño son menos llamativas a los ojos de muchos observadores; el resurgimiento triunfal de la última parte de la U marca el logro (por parte de al menos algunos adolescentes) de un nivel de realización artística nuevo y elevado (Gardner, 1993: 109).

Teorías como esta implican cambios en la condición de la educación, ya que no se plantea una línea continua de desarrollo como la plantea Piaget, sino una U que puede ser acompañada pero no necesariamente dirigida para el surgimiento de una disciplina adaptada a cada inteligencia. Entre las propuestas cognitivistas se puede destacar la Educación Artística para la Comprensión liderada por Bruner, el Proyecto Zero fundado por Goodman en 1967, y el proyecto Arts PROPEL (producción, percepción y reflexión) en el que trabaja Gardner y otros.

Como veremos más adelante, la presencia del cognitivismo afecta las diversas posturas de los docentes en Colombia, y de algunos de los documentos oficiales que hacen eco de este desarrollo de la pedagogía y de las ciencias cognitivas.

- ***La influencia de la estética y de la semiótica en Educación Artística***

La propuesta que hacen la estética y la crítica de arte sobre la disposición de los currículos en artes, es otra tendencia que puede encontrarse, pero no ha tenido mucho impacto (Morales Artero, 2001: 81), ya sea por su poca difusión o por la dificultad didáctica de sus postulados. Existe un material que fue revisado por los cubanos en un curso en los '90 en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia,²² en éste material se ha preferido diferenciar cuatro aspectos estéticos en relación a la enseñanza del arte:

- **Mimética:** es un modelo de enseñanza que considera el arte como imitación del mundo y está acompañado de los valores tradicionales y la clásica cultura de elite.
- **Expresiva:** la cual está emparentada con el movimiento del expresionismo, el valor del sujeto, de las sensaciones y de la motivación como génesis de la obra. También tiene valores compartidos con el psicoanálisis ya que ha requerido del quiebre sobre la psicología conductista y el empirismo.
- **Formal:** importa el valor formal y la organización perceptual de la obra, busca rescatar los valores de los lenguajes, por lo tanto, tiene un sentido interpretativo de la obra.
- **Pragmática:** encuentra el presupuesto de la educación artística, de sus necesidades y de sus fundamentos en la satisfacción sensorial, la transmisión de valores productivos, la designación de verdades y la búsqueda de conocimientos.

²² Para 1990 una comisión cubana llegó a la Facultad de Artes y dejó este documento del cual no se tiene autor ni fecha. Por lo tanto, se recoge como documento de estudio.

Este enfoque basado en el orden de la estética se conoce poco en Colombia, tampoco se ha señalado su influencia en la Educación Artística por parte de los investigadores.

En la relación entre arte y pedagogía, la tendencia de la lectura de imágenes por medio de la semiótica aparece en Europa por los años '80 del anterior siglo. El encuentro con esta propuesta permite hacer diversas distinciones para entender que no todo es lineal, que se desarrollan paralelamente propuestas en diferentes contextos, que se observan diversas condiciones tanto para la continuidad como para una ruptura en los saberes.

Nos dice Aguirre (2005:254) que el arte como lenguaje, y la concepción de la interpretación de imágenes, se enraízan en Europa ya que allí se concibe el “arte como un sistema de comunicación de tipo no verbal”, y se plantea este reto semiótico sobre una sociedad que ha acogido la reproducción de la imagen y el desarrollo de los medios de comunicación visuales. Este programa se combina con otros y se ve matizado en propuestas mixtas en la que la experiencia estética y el arte como conocimiento también están relacionadas.

El corpus constitutivo de lo que se llama ‘lenguaje visual’ ha publicado para el momento cantidad de información, tanto desde el arte con los textos de Kandinsky, como también desde la teoría que parte del signo como lo hace Dondis (1976), así también desde la psicología Gestalt, Arnheim (1976, 1986, 1989). Y por último, desde una concepción social como la de Gubern (1987). Por lo que se

puede consignar que una síntesis de los fundamentos para esta propuesta serían los siguientes:

- El alfabeto es base de los signos visuales.
- Existen las reglas específicas de los códigos visuales.
- Las funciones diversas de los signos con los cuales nos comunicamos pueden ser pensadas análogamente a otras formas de comunicación, así bajo este modelo, pueden estar dirigidos los mensajes visuales (Aguirre, 2005: 256).

En los estudios semiológicos se pusieron en práctica la sintaxis de la imagen, la gramática de lo visual y, las funciones comunicativas del signo visual; en el ámbito de lo curricular se realizan propuestas en las que el estudiante debe leer imágenes, escribir sobre éstas y hablar apropiadamente de las observaciones que hace. El desarrollo de este enfoque, que se difunde en medio de la sociedad de la techno imagen, que inicia su explosiva difusión por los medios masivos de comunicación visual, propone que el estudiante debe estar preparado para leer y entender el mundo iconológico que le rodea.

Estas ideas iniciales se proponen a modo de un encuentro con las tendencias del **enfoque moderno** más citadas por diversos autores. Es a nuestro entender, una muestra de la condición narrativa que propende por procesos lineales de acción y una teleología de fondo. Es de recodar que para los años '80 del anterior siglo se fortalece un **enfoque** autoproclamado posmoderno, el cual está identificado por la posición crítica sobre los relatos, el desvanecimiento de los límites del arte, así también por una orientación hermenéutica de la crítica y la

interpretación, por aceptar la velocidad en las transformaciones. En sí, este enfoque no puede decidirse por una sola definición.

1.2.2 Segundo enfoque: el planteamiento de la posmodernidad.

Si Tatarkiewicz (1976) distinguía unos rasgos definitorios de las vanguardias como son la renuncia a la destreza frente a la idea de producir cosas impresionantes, o la reelaboración de la idea frente al producto, resaltando los procesos creativos frente a los productos y la condición de la realidad frente al arte. Las ideas que corresponden a la posmodernidad no pueden compararse con los propósitos de las vanguardias; la posmodernidad realiza una crítica al concepto de progreso, deconstruye los discursos y pone en crisis los centros hegemónicos de poder cultural.

- ***Características de la posmodernidad***

De nuevo cabe recordar que los siglos XVII y XVIII habían dejado instaurada la idea de progreso científico y humano; el futuro de la ciencia y de la humanidad era una cadena de continuos logros del saber científico corrigiendo los errores del pasado y proponiendo nuevos límites para lograr al final un saber boyante y un futuro optimista de desarrollo. Frente a esta postura, Kuhn (1970) aventura la idea de conflictos y revoluciones científicas, que descartaba la acumulación y dejaba

ver los cambios radicales y transformaciones en la ciencia. Pero además otros filósofos se aventuran a expresar las transformaciones de la cultura.

El cambio de paradigma que propone la muerte de los grandes relatos, nos permite comprender que, las diversas tendencias de la educación artística no están inscritas en una línea de sucesión, que no se pueden entender los hechos sociales como una secuencia de causas y efectos que expresan una ley interior, un ente en devenir, o una trascendencia implícita en búsqueda de su plenitud. Estas posiciones teóricas sobre la historia, entre las que se encuentra el devenir histórico dialéctico (marxista), o la continuidad y propuesta de la visión del mejoramiento ilustrado, son puestas en cuestión por la posmodernidad. Entendiendo lo que dice Lyotard sobre la muerte de los grandes relatos, se puede introducir algunos rasgos o indicios de cierta conexión entre conceptos de diversos autores que retoman el concepto de posmodernidad.

Se puede argumentar con Bonil, Junyent y Pujol (2010) lo siguiente:

La postmodernidad es una etapa de cambio de referentes valóricos. Se renuncia a la modernización, la racionalización y el progreso (Morley, 1998) a la razón y a la historia (Mèlich, 2008) para apostar por la construcción continua del presente, la interpretación, la relevancia de las relaciones y el contexto, asumiendo que se han perdido los puntos de referencia absolutos que orientaron el pensamiento moderno (Mèlich, 2008; Bonil, Junyent y Pujol 2010:199)

Efland, Freedman y Stuhr (2003) introducen así el concepto de posmodernidad:

“La idea de progreso es uno de los emblemas de la noción moderna de historia. Una de las características distintivas del pensamiento posmoderno, en cambio, es que carece por completo de esta fe en la noción totalizante de progreso” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003: 99).

Se propone en la *Tabla 8* un comparativo para resumir algunas ideas sobre los límites de la modernidad, la posmodernidad y el pensamiento complejo. En este cruce de caminos se plantea una teoría de la Educación Artística posmoderna referida por Díez del Corral (2005: 477), en la que se describen algunas de sus características, y se complementan para introducir una primera aproximación al concepto de complejidad. *Tabla 8*

<i>Tabla 8 Tabla comparativa de conceptos sobre la modernidad, la posmodernidad y la complejidad.</i>		
La modernidad	Posmodernidad	Complejidad (primera aproximación)
El arte es un fenómeno único que conlleva objetos específicos destinados a proporcionar una experiencia estética desinteresada. Los representantes de la estética moderna condenan los gustos estéticos comunes del gran público y reivindican un rango superior para las bellas artes.	El arte es una forma de producción y reproducción cultural que sólo se puede entender teniendo en cuenta el contexto e intereses de sus culturas de origen y recepción. Los posmodernos intentan cancelar la dicotomía entre arte superior e inferior y repudian el elitismo.	El arte como una forma de conocer lo complejo de la naturaleza (Wagensberg, 1985: 105-141). Una posibilidad de transversalizar las fronteras del arte con la ciencia y la filosofía (Morin, 1995: 17).
Los modernos admiten la idea de un progreso histórico lineal.	Los posmodernos rechazan la noción de progreso lineal y	La idea de la complejidad es la

<i>Tabla 8 Tabla comparativa de conceptos sobre la modernidad, la posmodernidad y la complejidad.</i>		
La modernidad	Posmodernidad	Complejidad (primera aproximación)
Se considera que cada nuevo estilo artístico supera la calidad y el potencial expresivo del arte y contribuye, en esa medida, al progreso de la civilización.	Sostienen que la civilización no ha logrado avance alguno sin producir por añadidura situaciones nada progresistas e incluso importantes retrocesos.	Evolución como mecanismo, no procede del desarrollo sino de la posibilidad contingente (Luhmann, 2007: 325).
Se considera que el papel de la comunidad de artistas profesionales, en particular la vanguardia, es eminentemente revolucionario e inmune a las patologías sociales. Puesto que se cree que las causas de la comunidad del arte son puras, como por ejemplo, su rechazo de la lógica capitalista; se la considera también capaz de liderar un gran proceso de cambios sociales.	Se cuestiona el papel distinguido que solían acaparar los entendidos en arte y demás aspirantes a un saber exclusivo y/o privado de las artes. La comunidad de artistas profesionales se concibe como un espejo de la sociedad, lo que incluye, por ejemplo, las repercusiones culturales del capitalismo y al mismo tiempo como una forma de crítica cultural, esto es, respondiendo a la sociedad en la que está inmersa.	El artista en redes, ecosistemas virtuales y en la sociedad del conocimiento. (García, 2012: 63).
El uso de la abstracción se basa en el seguimiento de relaciones puramente formales que pueden producir una experiencia estética. Se rechaza el realismo a favor de	El arte contemporáneo redescubre el realismo, aunque contrariamente al realismo premoderno, basado en la naturaleza, el realismo posmoderno se origina en el	Las prácticas artísticas, cercana a la complejidad y los sistemas basados en agentes, tienen como finalidad el resultado de

Tabla 8 Tabla comparativa de conceptos sobre la modernidad, la posmodernidad y la complejidad.

La modernidad	Posmodernidad	Complejidad (primera aproximación)
una realidad superior y personal, que se halla tras las apariencias y conductas.	estudio de la sociedad y la cultura. Se presta especial atención a la forma en que aparecen las cosas (fachada).	una propuesta creativa donde el campo se abre a múltiples posibilidades. (García 2012: 90)
El estilo moderno tiende a hacer de la idea de unidad orgánica un principio de acción. Se censuran la decoración y el ornamento. Se promueven la consistencia y la pureza de la forma artística, la belleza y el significado.	Un objeto posmoderno se caracteriza por cierto eclecticismo y una belleza disonante derivada de la combinación de motivos ornamentales clásicos y de otros estilos. Esta combinación produce significados ambiguos, a veces contradictorios, y se denomina "doble codificación".	El artista entra en la posibilidad del pensamiento de Prigogine sobre el reencantamiento, que es la capacidad de la naturaleza y del hombre de realizar creaciones. Surgimientos de eventos no lineales (Prigogine, Stengers, 1997: 293).
La modernidad está embarcada en la búsqueda de un estilo universal, correlato de una realidad también universal que trasciende cualquier estilo local, étnico, popular. Se incorporan y transforman motivos primitivos por considerarse compatibles con los grandes principios	Los estilos posmodernos son plurales, incluso eclécticos y susceptibles de múltiples lecturas e interpretaciones. Los objetos multiculturales son reciclados de diversas maneras que reflejan sus orígenes.	Lo multicultural y trans cultural puede ser posible y el caos-orden se complementan para la obra. (Efland, A.; Freedman K.; Stuhr, P., 2003: 131-157).

<i>Tabla 8 Tabla comparativa de conceptos sobre la modernidad, la posmodernidad y la complejidad.</i>		
La modernidad	Posmodernidad	Complejidad (primera aproximación)
estéticos formalistas y expresionistas.		
La modernidad implica la destrucción creativa de las realidades antiguas para crear otras nuevas.	El eclecticismo y la apropiación de elementos históricos responden a un marcado interés por la integración del pasado y el presente.	Se realiza una lectura de la sociedad del presente bajo los parámetros de la evolución y los acontecimientos (Luhmann, 2005: 367).
		El espacio es repensado bajo los conceptos de fractales. (Mandelbrot, 1987: 13)

Fuente: Se indica los cambios en complejidad, basado en Díez del Corral (2005: 477) y otros autores. Elaboración propia, 2021

Estas consideraciones nos muestran tres rutas. La primera cuenta la historia linealmente, se basa en considerar el progreso sin fin; y la segunda, critica el principio de continuidad y por lo tanto cuestiona a la historia, critica la idea de un proceso hacia la plenitud en cualquiera de los grandes relatos; y la tercera ruta parte de la idea de evolución y contingencia, postula la posibilidad abierta y las bifurcaciones. Teniendo en cuenta estas diferencias entraremos a describir el enfoque posmoderno. En este enfoque, se encuentran diversas tendencias

relacionadas con los cambios en el método, los contenidos y el objetivo, se encuentran como: la tendencia multiculturalista, la opción reformista reconstruccionista, la Educación Artística como comprensión de la Cultura Visual, la propuesta pragmática en la educación artística y la propuesta contextualista triangular.

● ***Tendencias de la Educación Artística desde el enfoque posmoderno***

Veremos cómo se puede, en primer lugar, definir algunas características del currículo desde la mirada posmoderna, según Efland, A.; Freedman, K.; Stuhr, P. (2003):

Definición del arte:

- El arte es una forma de producción cultural destinada a crear símbolos de una realidad común.
- *Contenido y método:*
- Reciclar contenidos y métodos de técnicas de formación modernas y premodernas.
- Presentar los minirrelatos de varias personas o grupos sin representación en el canon de grandes artistas.
- Explicar las representaciones del poder en la homologación del saber artístico.
- Usar argumentos relacionados con la deconstrucción para mostrar que no hay puntos de vista privilegiados.

- Reconocer que las obras de arte tienen múltiple codificación, en varios sistemas simbólicos.
- *El valor:*
- Mejorar y profundizar nuestro entendimiento del panorama social y cultural (Efland, A.D., Freedman, K., Stuhr, P., 2003: 126).

La narración de la historia por lo tanto no se limita a una historia del arte occidental o de la educación occidental, sino de una serie de culturas diferenciadas que permiten la valoración de la diversidad en cuanto a culturas y puntos de vista sobre el sentido, la significación y el uso del arte y de la educación.

El currículo posmoderno provendría de cuatro características dominantes:

- Los pequeños relatos en lugar de los metarrelatos. Se analiza la crisis de los relatos como el cristiano, el ilustrado, el marxista y el capitalista. Ante esta crisis los artistas proponen los relatos de personas o culturas que han sido opacadas; tanto en Estados Unidos y Canadá, como en Europa y América Latina, se desarrolla una serie de posibilidades narrativas de diversas culturas. La interculturalidad y la reconstrucción social hacen parte de esta posibilidad.
- La relación del poder-saber. Las características del discurso posestructural de Foucault, el cual muestra las maneras del saber disciplinario para incidir desde unos grupos específicos sobre otros. Así, en la modernidad el discurso del arte tradicional académico o profesional hace distinciones de límites entre el arte como propuesta occidental, y otras artes no

eurocéntricas y la hegemonía del primero, como también la diferencia entre este arte de élite y la artesanía o el arte popular. El cuestionamiento sobre el poder permite derribar las barreras que se habían dispuesto, y se hace un llamado para que en la educación en artes se encuentren los vínculos con los saberes contextuales y populares.

- El método de deconstrucción como la posibilidad de separar y unir encontrando nuevos vínculos en la obra. Jacques Derrida describe su propuesta como un método de lectura en que se resaltan los elementos conflictivos de un texto y se contraponen a una lectura de interpretación fija o absoluta. Al entrar en este punto en el currículo, la obra se presenta como un signo en el que el significante y significado se separan y se unen en nuevas combinaciones, no teniendo un punto fijo o centro de verdad.
- Por último, la doble codificación. Propuesta por Jencks (citado por Efland, Freedman, Stuhr, 2003), quien ve en la posmodernidad tanto una condición de la perseverancia de la modernidad, como una transformación. Esta doble codificación permite insertar contenidos tanto premodernos como modernos y posmodernos en el currículo.

En los currículos posmodernos tendríamos cuatro temas, fuentes de desplegamiento: el feminista, el medioambiental, el multicultural y el reconstruccionista. Éstos se presentan en algunos casos unidos y en otros como parte de una de las modalidades críticas sobre la modernidad y el sentido de la tradición artístico cultural.

Los modelos basados en el constructivismo y la cognición (que presupone la espiral como figura de desarrollo), como también en los aspectos disciplinares, deben ser sustituidos en los años ´90, después de la caída del muro de Berlín y del vertiginoso avance del neo liberalismo, por modelos “más cercanos al collage, en el que se yuxtaponen dicotomías de tipo: pasado-presente, masculino-femenino, dominante-marginal, arte elevado-arte popular”. (Díez del Corral, 2005: 499).

Las cinco tendencias que se encuentra en la posmodernidad no se presentan, si se quiere, en estados puros, ya que lo posmoderno pueden entremezclar sus límites, solapar sus temas, comunicarse entre sí. Para Díez del Corral (2005) nos estamos enfrentado con desafíos pedagógicos desconocidos; estos desafíos, que llamaremos tendencias, son: la multiculturalista, la reformista reconstruccionista, la comprensión de la Cultura Visual, la propuesta pragmática y la propuesta de contextualización de A.M. Barbosa.

- ***El multiculturalismo como tendencia posmoderna***

El multiculturalismo no puede considerarse un bloque con una estructura única; el principio que lo reúne es la crítica a la cultura occidental dominante, pero atiende a diversas maneras de entender el problema, algunas de ellas evasivas o modernas, otras decididamente posmodernas; así presentadas influyen en la variedad de orientaciones curriculares para la enseñanza de la educación artística.

Díez del Corral (2005: 480-481) informa sobre cuatro clases de multiculturalismo: el multiculturalismo de tipo combativo, el multiculturalismo de evasión, el multiculturalismo transformativo y el multiculturalismo reparador.

- ***La tendencia reformista reconstruccionista***

Las posiciones de la posmodernidad en cuanto a los currículos basados en la reconstrucción social, buscan “formar alumnos con vistas al derrocamiento de las estructuras injustas de la sociedad y la promoción de la diversidad social y cultural (Sleeter y Grant, 1987)”, apuntan Efland, Freedman, Stuhr (2003). Esta es la posición más crítica en esta tendencia.

Un programa artístico que articula reconstruccionismo y multiculturalismo propicia un acercamiento a la formación de currículos integrados interdisciplinarios. Integrando problemas y lenguajes “se enseña el arte tal como se experimenta en la vida, como parte integrante del contexto social y cultural” (Díez del Corral 2005: 483).

Citando a Grant y Sleeter (1993: 57) Díez del Corral añade que cuatro son las prácticas en el aula que tiene el currículo reconstruccionista multicultural:

1. *La democracia debe ser ejercida activamente en el colegio.*
2. *Los estudiantes aprenden a analizar sus propias situaciones.*

3. *Los estudiantes adquieren instrumentos de acción social que les ayudan a ejercer la democracia y a analizar sus propias situaciones.*
4. *Se incluye a los estudiantes y a los grupos sociales acerca de cómo aliarse y trabajar juntos más allá de las fronteras de raza, género, clase social y minusvalía con el objeto de afianzar y reforzar su lucha contra la opresión (Grant y Sleeter (1993), citado por Díez del Corral 2004: 483. Cursiva en el original).*

Por último, se puede citar otras tendencias en este enfoque:

- ***La comprensión de la Cultura Visual***

Uno de los autores reconocidos dentro de esta tendencia es Fernando Hernández (2010); en su texto argumenta que los cambios producidos en la conceptualización del conocimiento artístico ha influido en el cambio sobre las tendencias en educación en artes, y propone que, teniendo en cuenta las características de la posmodernidad descritas por Jencks (1987), las cuales *grosso modo* son: “el desmoronamiento de la noción de progreso en las artes, la pérdida de entusiasmo por la novedad y el quebrantamiento del experimentalismo y del cambio del paradigma estético” (Hernández 2010:156), se debe fomentar la comprensión de la Cultura Visual.

Las bases de la Cultura Visual, partiendo de los cambios en la concepción sobre el conocimiento estético-artístico, las resume en un cuadro que tiene seis componentes: las condiciones del arte en la posmodernidad, el aporte de la construcción crítica del contexto y del significado, el papel de la interpretación en la construcción del significado, las nuevas perspectivas de la conceptualización del conocimiento artístico, las novedosas concepciones sobre el desarrollo y la inteligencia, el constructivismo piagetiano y el constructivismo crítico.

Según lo anterior, se propone un currículo por problemas, un nexo “entre problemas, lugares y tiempos” (Hernández, 2010: 176), que no es asignaturista, ni lineal etnocentrista o unidireccional. La finalidad del estudio, que se basa en la perspectiva de la Cultura Visual, sería según Pearse (1992: 245):

“El conocimiento crítico, cuyo objetivo es hacer transparentes las concepciones ocultas (subyacentes) mediante la iniciación de un proceso de transformación, diseñado para liberar y reforzar a los diferentes grupos de individuos” (citado por Hernández, 2010: 179).

- ***La propuesta pragmática***

La segunda vertiente es la propuesta por Aguirre (2005), en Teorías y Prácticas de la Educación Artística; en ella sostiene que el concepto de educación visual reduce el planteamiento de la educación en artes a una de las manifestaciones y al sentido de lo visual. Teniendo en cuenta la multiplicidad de experiencias en el arte actual, como la performance y las instalaciones, incluso la arquitectura que es

para vivir los espacios, la Cultura Visual como tendencia ha dejado de lado las otras manifestaciones como el teatro, la música y los espectáculos audiovisuales envolventes, por lo que se puede presentar una propuesta que permita unas condiciones de la relación con el arte más abarcadora.

- ***La propuesta de Contextualización, Abordaje Triangular***

El Abordaje Triangular, como ha sido conocido últimamente en Brasil, ha tenido como fundamento la concepción de un currículo contextual que permita a los estudiantes desarrollar la producción de obra contando con la historia y su entorno cultural. Dice Ana Mae Barbosa (2010):

A Abordagem Triangular foi divulgada com o nome de Metodologia Triangular a través do livro *A imagem do Ensino da Arte* publicado pela Editorial Perspectiva em 1991. Posteriormente, em 1998 publiquei em capitulo revisando-a no livro *Tópicos utópicos*. As revisões da Metodologia Triangular em 1998 foram conceituais, práticas e bastante incisivas, mudando-lhe até a nome para Abordagem Triangular. (Barbosa, 2010: 9).

El concepto no es superficial, la transformación o mudanza de la metodología hacia la flexibilización le revitalizó y puso el Abordaje Triangular en las condiciones de nuevas propuestas. Para 2015 en una edición en español, el Abordaje Triangular se entiende en palabras de Cabrera Salort como “un enfoque surgido para sustentar los modos de aprender arte” (2015: VII), por proponer lo transdisciplinar que la aleja de la DBAE, con la cual algunos autores la confundían.

Esta propuesta relativiza las díadas: centro/periferia, alta cultura/baja cultura, libre expresión/interpretación cultural, lo que la pone entre las tendencias posmodernas. En una intervención (2019, Perú)²³ Barbosa reinscribe el Abordaje Triangular con la ecología y llama la atención sobre la necesidad del trabajo colaborativo.

Con estas miradas sobre lo posmoderno entramos a desarrollar las tendencias españolas, las cuales se sitúan entre los enfoques que hemos propuesto, el moderno y el posmoderno; además estas son pertinentes ya que han influido en la Educación Artística latinoamericana, a través de las publicaciones y participaciones en diversos eventos académicos nacionales, como el Congreso Regional de Formación Artística y Cultural para América Latina y el Caribe 2007²⁴, celebrado en Medellín, Colombia, en el cual participaron con conferencia varios de los investigadores con posiciones diversas.

1.2.3 Tendencias en España después de los '90

Habíamos expuesto que en Estados Unidos se dirimían dos tendencias diferentes, uno en el Oeste, relacionada con la corriente DBAE, y otra en el Este definido como corriente cognitivista. Además, habíamos visto cómo en Europa se

²³ Barbosa. AM. (2019). Ponencia magistral "Arte Educación - Abordaje Triangular y Ecología". En: congreso de Bellas Artes. Educación Artística para el Perú y Latinoamérica (2020, mayo 25). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=hjnlkWphlfU>

²⁴ Congreso Regional de formación artística y cultural para América Latina y el Caribe, 2007 (2020, mayo 26), recuperado de: https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/2007-08-06_5641.aspx.-

promovía una corriente de valor semiótico, tendencia italiana de lectura sobre los signos.

Las ideas de la tendencia disciplinar hacen eco en España entre los años '80 y '90 y se destacan: Juanola, Marín Viadel y Araño, según Díez del Corral (2005). Esta opción deja de lado las manualidades e introduce aspectos de otras disciplinas como la crítica, la estética y la historia, pero también resalta la creatividad y la expresión individual.

Para Fernando Hernández (2010) el Diseño Curricular español de 1990 ha contrapuesto dos tipos de sistemas simbólicos, los verbales y los visuales, lo que se refleja en la Facultad de Bellas Artes, en la que se distinguen materias teóricas y prácticas: “en esta situación, toda interacción entre lo visual-formal y lo verbal resulta sospechosa pues pensar en el arte es diferente de pensar sobre el arte” (Hernández, 2010: 42).²⁵

En España reconocemos tres tendencias después de los '90 en el siglo pasado. Una es la postura sobre la lectura de imágenes en la Educación Artística, que debe considerar la comprensión de la Cultura Visual. La segunda es la Educación Artística basada en el pragmatismo, y una tercera tendencia que proviene de la mediación cultural y de museos.

La primera, relacionada con la Cultura Visual, hace un énfasis en lo social y lo visual, en el entendido de la cantidad y calidad de las producciones mediáticas; Hernández (2010) ha utilizado el término “Cultura Visual” para referirse a este

²⁵ Como anotación se debe resaltar que así se sigue pensando en las Facultades de Arte y de Licenciatura en 2018 en Colombia, caso que veremos en el trascurso de la investigación.

ecosistema de imágenes que Gubern (1987) denomina **Iconosfera** contemporánea. Un delicado problema que se hace evidente en España y en los países en desarrollo. El ser humano se expresa y se expone a esta sociedad de imágenes no necesariamente artísticas o de la tradición de la cultura élite del arte. El currículo debe acoger esta presencia y desarrollar programas que permitan al joven establecer diferencias y moverse críticamente en este ecosistema.

La Educación Artística, nos dice Hernández (2010), debe pasar de las versiones tradicionales de las artes visuales a la comprensión de la Cultura Visual; pasar de representar a comprender las imágenes; del dibujo tradicional en algunos currículos a la construcción de significados, del arte occidental a la Cultura Visual, que puede englobar diversos aspectos de la cultura occidental y de otras culturas. El currículo debe tener en cuenta que hoy es el aprendizaje conceptual y no el expresionismo el centro de la educación visual, la conceptualización, la imagen y el diseño: tres lugares distintos y múltiples 'tendencias' verdaderos (Hernández, (2010: 25). Emparentado en una concepción de la educación para la comprensión -entendida ésta como vertiente cognitiva norteamericana, e interpretativa de la imagen-, propone que la enseñanza para la comprensión de la Cultura Visual esté centrada en obras, en temas y en los cambios en el arte.

La segunda vertiente es la propuesta por Aguirre (2005), en Teorías y Prácticas de la Educación Artística, ya expuesta anteriormente. Su punto de partida es la condición de la experiencia estética y se remite a Dewey (1949), para establecer un canal de llegada a la relación arte y pedagogía. Nos dice Aguirre:

Abordar el arte desde la perspectiva de la experiencia deslegitima cualquier pretensión de adjudicar valor al arte, fuera de la que pueda establecer cada uno de los individuos que lo goza. Definir el arte como experiencia, [permite] descargar el peso de la esteticidad en la relación que el sujeto establezca con el evento o el objeto y remitir el valor o la artísticidad del objeto artístico a su facultad de generar experiencia estética. (Aguirre, 2005: 326).

En consonancia con el proyecto de la estética pragmática se puede correlacionar actividades y presupuestos que expone la condición posmoderna, como la diferencia entre el arte refinado y el arte popular, ya que éste puede ofrecer a muchos una experiencia estética. También pone en tela de juicio el sentido de la primacía de lo visual o educación visual, pues las artes se presentan en múltiples “instrumentos” o maneras de ser experimentados, lo sonoro (la música), lo corporal (el teatro y la danza), lo espacial como instalación y arquitectura, y lo visual como el cine la fotografía, la pintura o el dibujo.

El currículo no puede ser confundido con el de la educación posmoderna, en el cual las artes se vienen convirtiendo en un lugar transversal, sobre cuyas espaldas recae una confianza desmedida en la posibilidad de las artes en cuanto a papel de la transformación social. El currículo desde la experiencia estética pragmática tampoco negaría o estaría al margen de estas cuestiones, pero se propone realizar estrategias para la consolidación de los saberes artísticos en el ámbito escolar. Se podría decir que con esta tendencia se reaviva la recuperación de los saberes específicos del arte en sus diversas manifestaciones, sin olvidar los temas

abiertos por la posmodernidad, pero sin caer en el servilismo del arte para llevar a cabo las transformaciones sociales culturales y ecológicas que requiere el entorno.

La tercera versión de cambio en España es una propuesta que se viene realizando desde principios de siglo XXI, que señala la necesidad de una institucionalidad híbrida, impulsada por grupos de diferentes orígenes. Sobre este punto dice Manuela Villa Acosta (2017):

Estos grupos de diferente origen y formación se han centrado en temas como los estudios postcoloniales, la ecología y los sistemas territoriales del arte o la educación disruptiva...

En todos los casos el proceso de trabajo ha sido generar un grupo mixto entre miembros ya localizados previamente y miembros que llegan a través de convocatorias públicas (Villa Acosta, 2017: 9).

Del talante de este grupo también se presenta Transductores (Centro José Guerrero, 2010), combinando activismo político y crítica social, éstos proponen desarrollar tres ejes: el proyecto pedagógico, la construcción de un archivo y la subsecuente exposición de este archivo, construido en comunidad, en centros culturales, galería y museos. En sus escritos el Centro José Guerrero (2010) expone la idea de que: "Un transductor es un dispositivo capaz de transformar o convertir un determinado tipo de energía de entrada en otra diferente de salida". (CJG, 2010: 17). Su trabajo consiste en entrecruzar las labores pedagógicas, de trabajo social y artístico. En cuanto los proyectos, pueden ser curatoriales o disponer de material para elaborar un archivo visual de múltiples elementos y

exponerlo. Se encuentra en Transductores una propuesta que rompe los límites de la pedagogía y del arte como estancos separados.

No se puede terminar sin aludir a María Acaso (2012, 2013, 2017), presente también en las propuestas disruptivas de la Educación Artística en España, que ha contribuido con miradas reflexivas sobre el cambio de la Educación Artística tradicional y la propone en la dirección de las acciones y no en manuales o métodos repetitivos. Dice:

“La única forma que tenemos para poder avanzar es el trasvase: es necesario que las artes se desplacen hacia la educación, pero también (aunque por razones diferentes) es necesario que la educación se desplace hacia las artes”
(Acaso, 2017: 176).

En las propuestas españolas se encuentra una vía de contrastes, pues en momentos se ve reflejado el giro epistemológico que cubre la reflexión sobre el cambio de realidad, una postura que algunas veces es posmoderna y otras se aleja de la tendencia posmoderna reconstruccionista, pero se pregunta sobre el poder de cambio del siglo XXI, y sobre el estatuto de las artes y de la pedagogía en la época. En este espacio de controversia se ven tres rutas para referirse a la relación entre arte y pedagogía y nos acerca a una visión de la complejidad, ya que se pasa del arte visual como centro de la Educación Artística a las redes y acciones en lo social, desde el trabajo del grupo Transductores.

1.2.4 Propuestas en contextos latinoamericanos

Se encuentra en el panorama de América Latina polos de influencia tanto en la parte teórica, de investigación, como en la parte organizativa de identidad gremial. Estos rasgos se pueden rastrear en diversos países como Brasil, Cuba, Uruguay, Chile; en cuanto a Colombia se hará un análisis aparte de las tendencias y teorías propuestas.

- ***Brasil***

Se encuentran tres tendencias desarrolladas en los últimos años en Brasil, el autor de la tesis presentó en un artículo, ya publicado, que realiza un acercamiento al desarrollo de la Educación Artística en este país, y en él diferenció tres tendencias: la tendencia disciplinar, la tendencia emergente sobre las sensaciones y la tendencia sobre la Cultura Visual (Bustamante, 2018). Las dos últimas hacen parte del enfoque posmoderno de la Educación Artística. Partiendo de esta diferenciación, se puede comprender la controversia epistemológica y teórica que llama a una relocalización de la relación entre arte y pedagogía.

Al presentarse este conjunto de tendencias se comprende el puesto y el peso del Abordaje Triangular de Ana Mae Barbosa (2015) en el contexto colombiano y Latinoamericano. Se puede hacer aquí una argumentación en la que se destaca la participación de la maestra Barbosa en la evolución del sistema de Educación

Artística en Colombia. Barbosa había llegado a Bogotá, a través del CLEA (Consejo Latinoamericano para la Educación Artística), con una ponencia ya que en 1996 se realizó el Primer Seminario Taller Internacional de Metodologías para la Enseñanza de las Artes Plásticas y Visuales (1996), organizado por la Dra. Olga Olaya en Bogotá. El Abordaje Triangular se presenta también en el Congreso de Educación Artística y Cultural para América Latina y el Caribe²⁶ de 2007, a través de una de las conferencias centrales; esta propuesta se basa en la integración en el aula de tres aspectos: el desarrollo de las prácticas, el encuadre histórico y la crítica o contextualización cultural de la obra.

Dice Barbosa en su exposición argumental:

El Abordaje Triangular no fue traído, sino sistematizado a partir de las condiciones estéticas y culturales de la posmodernidad. Traer significaría transportar algo que ya existía, pero no existía el sistema metodológico basado en acciones (hacer-leer-contextualizar). La DBAE está basada en disciplinas (Estética-Historia-Crítica...) y por eso es muy criticado. El pensamiento disciplinar es moderno. (Barbosa, Ana Mae, 2015: 52).

Esta propuesta no se ha llevado a cabo como experiencia investigativa y no se ha estructurado sistemáticamente en las Instituciones Educativas en Colombia, pero sí en Brasil, y fue publicada en el texto “Abordagem Triangular. No Ensino das Artes e Culturas Visuais” (2010). Esta tendencia se ha experimentado en

²⁶ Dice su página oficial: Se realizó entre el 8 y el 10 de agosto de 2007 en Medellín. Sus objetivos fueron: el intercambio de enfoques en relación con la Educación Artística y cultural en América Latina, así como compartir los avances y apuestas pedagógicas. En: https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/2007-08-06_5641.aspx También se puede consultar en:

https://www.javeriana.edu.co/adac/pruebas/acofartes/docs/congreso_formacion.pdf

algunos proyectos de investigación formativa, realizados por los estudiantes de licenciatura en Educación Artes Plásticas de la Universidad de Antioquia.

Para hacer una contextualización sobre el CLEA, se puede apuntar sobre sus inicios que se dieron en la celebración del Congreso Mundial de INSEA, realizado en Río de Janeiro en 1984; allí, varios artistas educadores de América Latina se reunieron por primera vez siendo convocados por Ana Mae Barbosa, consejera de INSEA, y por Brian Allison, presidente de la Sociedad Internacional de Educación por el Arte. La reunión contó con la participación de representantes de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Perú y Uruguay, quienes formaron el Comité Regional provisorio de América Latina del INSEA. Un año más tarde, reunidos en Buenos Aires, se decidió, manteniendo la calidad de Comité Regional, tomar el nombre de Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte, CLEA. Así nace una de las asociaciones que han impulsado la reflexión sobre la pedagogía y el arte, de manera más activa y constante en estos últimos 36 años. La consejera Dora Águila (2013) lo presenta como una asociación latinoamericana cuya actividad tiene como objetivo publicaciones y organización de eventos, desarrollo de la investigación y difusión de procesos en Educación Artística.

En su página el CLEA²⁷ puede ejemplificar el impacto en América Latina y el Caribe, tanto con su participación en organización de eventos, como en sus propuestas de cartas para el impulso de la educación artística, como son la Carta de Sao Paulo 2019, la carta de Guatemala 2017, carta de Asunción 2016.

²⁷ Clea. Consejo Latinoamericano para la Enseñanza de las Artes. Se destacan las cartas escritas para el impulso de la educación en América Latina. Puede consultarse en: <https://www.redclea.org/>

Por su parte, en Brasil, Lucia Gouvêa Pimentel (2008) realiza una reflexión y una práctica que comparte como directora del Curso de Especialización en Enseñanza de Artes Visuales. La Dra. Gouvêa Pimentel discurre sobre su concepción del método y la diferencia con la metodología, entendiendo la metodología como un conjunto de elementos sistemática y racionalmente organizados que tiende a un fin (Gouvêa, 2008: 17). El método está basado en un sentido de orden al que le interesa el desarrollo de investigaciones y está articulado a procesos de trabajo en el que la creatividad ejerce un papel importante. Los tres textos presentan un acercamiento a la enseñanza de las artes visuales, en ellos, se despliegan conceptos y ejercicios, están acompañados de un video para orientar la acción. La producción se realiza en el Centro de Apoyo de la Educación a Distancia de la UFMG. Con este trabajo se valoró el papel de las nuevas tecnologías para la difusión del saber artístico.

En Educación Artística, Cultura y Ciudadanía. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, Gouvêa Pimentel (2009) y otros plantean el reto de la Educación Artística en las décadas por venir y dice: “El arte constituye un área del conocimiento donde la emoción está presente y es instigada a presentarse” (Gouvêa, 2009: 134). En el artículo “Fluir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino de arte: o contemporâneo de vinte anos” (2010), Gouvêa Pimentel propone una revisión de experiencias investigativas en el Abordaje Triangular, como también que la enseñanza del arte contemporáneo requiere de

investigación, a través de las cuales los educadores se fundamenten en la “observación, análisis y crítica”, y así puedan conocer la multiculturalidad presente en el arte:

“Para se chegar à laboração de formas originais de produção de obras artísticas é preciso haver conhecimento suficiente de possibilidades de feitura, repertório imagético de referência e disponibilidade à criação” (Pimentel, 2010: 224).

Otra de las tendencias desarrolladas en Brasil es liderada por el profesor “Goy”. Con un enfoque desde el cuerpo, y apoyado en las reflexiones de Deleuze, presenta una perspectiva divergente en la relación entre arte y pedagogía, proponiendo la sensación como dinamizadora del arte. Nos dice:

Con el concepto de heterotopía provocamos la percepción de algo que puede romper la sintaxis y presentarse por la sensación. Defendemos prácticas que hagan funcionar el arte como sensación y no a través de un lenguaje que fija y codifica lo no codificable de la experiencia artística. (De Barros, d’Avila, 2016: 2).

A través de “Goy” se conoció en Medellín la divergencia en las tendencias sobre arte-educación en Brasil, en la que se podía registrar un cierto sisma, entre Sao Paulo -regido por la propuesta triangular (que luego evolucionará a reflexiones poscoloniales)- y el Sur de Brasil, desde la búsqueda de alternativas a través del posestructuralismo, en el sentido Deleuziano y Foucaultiano. Esta última es la búsqueda de la formación del sujeto, a través de las artes, el sujeto de las sensaciones.

La doctora Oliveira de Oliveira (2015) presenta una propuesta metodológica para la investigación y la docencia en el artículo “Por un abordaje narrativo y autobiográfico. Diario de clase como enfoque de investigación”. En él reflexiona sobre la posibilidad de la investigación docente en aula con el documento visual. Propone el método de la autobiografía reunido con el enfoque de la Cultura Visual en Educación Artística, para hacer una narrativa sobre “nosotros mismos” en la que se hable de la experiencia, las historias y el lugar que se ocupa.

Otros autores como es el caso de Zanini Salbego, J. y Charréu L., proponen “Cruzamentos Teórico-Metodológicos em Arte, Educação e Cultura Visual”, retomando dos iniciativas de investigación, la fenomenología-hermenéutica y desde la sociología, la teoría fundada, esto para lograr experiencias de investigación en el área de las artes, entendiendo esta desde la Cultura Visual. Esta postura nos lleva a una tercera tendencia en la teoría y las condiciones de la práctica en el contexto de Brasil, el concepto de Cultura Visual, que empieza a ser reconocido por los diversos agentes en Colombia y en Medellín.

- **Cuba**

En Cuba el Dr. Ramón Cabrera Salort (2016) trabaja desde hace décadas en la educación por el arte, en su artículo Esbozo Histórico de la Educación Plástica en Cuba (2016) presenta el panorama histórico de lo que fue la enseñanza de las artes. Éste apunta:

El pensamiento de Read y de Lowenfeld, indudables padres de la educación por el arte y las legendarias experiencias latinoamericanas de Jesualdo, las Hermanas Cossettini y Luis F. Iglesias, se constituirán en pilares sobre los que se asientan la concepción del arte en la escuela de nuestros días (Cabrera, 2016: 38).

Así mismo en Cuba el Consejo Nacional de Casas de la Cultura (2007) dispone en una publicación de los “Programas de Talleres de apreciación-Creación y Apreciación y Creación”, que se proponen como una serie de programas para el desarrollo de la enseñanza de las artes en primaria y secundaria. Incluye la enseñanza de Artes Plásticas, Danza, Música y Creación Teatral.

- **Uruguay**

En Uruguay el artista y activo educador Salomón Azar (2012), trabaja en la formación docente y la investigación desde su experiencia en Taller Barradas; en éste convoca a una relación entre la educación formal y no formal para dar cuenta de un Sistema Nacional de Educación “en el cual todos los recursos de que dispone la comunidad sean articulados” (Azar, 2012: 254).

Luis Camnitzer (2017) también uruguayo (2017: 19-25) propone “ni arte ni educación”; después de hacer la crítica a las condiciones tradicionales de cada una y a las clasificaciones del arte y la estandarización de la educación. Por lo que no es para Camnitzer una actitud nihilista ni contestataria, “el arte es educación y la educación es arte”:

...[es] una declaración crítica del uso de ambas palabras, pero que no niega ni la una ni la otra. Es una frase que denuncia la separación disciplinaria que obliga a fragmentar el conocimiento. Es una crítica que se propone un desafío para que nos pongamos a generar sistemas de órdenes alternativos y hacerlo creativamente (Camnitzer, 2017: 24).

También puede verse a Camnitzer (2016), en la mirada del arte como educación, en una conferencia sobre cómo el artista y el público intercambian problemas y e interrogantes respecto a estos temas.

Los grupos mixtos provenientes de diversos intereses y capas sociales, están creando en América Latina y en Colombia una perspectiva sobre la relación arte y pedagogía no experimentada anteriormente, ya que irrumpe con temas, con estrategias artísticas y pedagogías colectivas y críticas, sin una condición de unificación, sin un programa o una filosofía unificada.

- ***Argentina***

La propuesta de Gabriela Augustowsky (2012) acerca a la enseñanza de las artes relacionada con las tecnologías, dice que en nuestros días, para hablar de arte es imprescindible relacionarla con la tecnología, ya que “están modificando nuestras relaciones con lo real y generando nuevos modelos de pensamiento y de acción” (2012:25).

Nora Ross (s.f.) aporta desde una triada de lo cognitivo, la creatividad y el arte como lenguaje y propone que la Educación Artística “debe ofrecer a los alumnos la

oportunidad de conocer y aprender los distintos lenguajes artísticos, como lenguajes alternativos” (s.f. 6).

También se encuentra la propuesta de Modelos y Estrategias de Enseñanza en Educación Artística para favorecer la autoestima y la convivencia escolar, presentación que se realiza en el marco del Congreso de Convivencia y tiene como objetivo entregar el resultado de una investigación que el profesor Vergara (2013) realiza para entender cómo la neurociencia puede aportar a la formación a través de las artes.

- **Chile**

En Chile, Dora Águila (2018) desarrolla una intensa labor de difusión y organización de la Educación Artística y la edición de la revista Educarte desde hace décadas, y nos comunica cómo se transforma la Educación Artística en Chile:

Al Ministerio de Educación se sumó el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, CNCA, siguiendo la planificación estratégica de cuatro años y creando en conjunto, un Plan Nacional de Artes en Educación 2015-2018, bajo la premisa de que la cultura y las artes deben ser un derecho en el país (Águila, 2018: 203).

Este breve panorama sobre América Latina nos presenta las diferentes tendencias que existen en el continente, las influencias desde España y Norteamérica, pero no se ha podido realmente clasificarlas por enfoques propios o

por grandes movimientos Latinoamericanos, exceptuando a Brasil, en el que Arte-Educación se ha organizado desde hace más de 30 años con colectivos y posgrados que alimentan las investigaciones y las producciones académicas.

En el próximo aparte se presenta una primera aproximación al estado del arte sobre el tema de arte y pedagogía en Colombia, en la cual se promueve una mirada desde la organización conceptual y no histórica del material analizado.

1.3 Enfoques y Tendencias en Educación Artística en Colombia

Se realiza aquí una reorganización de conceptos presentados en un artículo que hace algunos años se publicó (Bustamante, 2016), en el cual se trata la propuesta para organizar el panorama específico del sistema de la Educación Artística (E.A.) en Colombia, y que articula el sistema de la pedagogía y el sistema del arte. Por lo tanto, el propósito es presentar un orden interno de las diversas fuentes primarias que dan fundamentación de la Educación Artística y reordenarlas como venimos haciéndolo, en cuanto enfoques desde la modernidad y la posmodernidad, acompañadas de tendencias que se pueden agrupar en éstas. La pregunta es si algunas pueden clasificarse como 'después de la posmodernidad' en un panorama emergente de las teorías sobre la educación artística.

1.3.1 Una acotación histórica

Esta puede ser una acotación sobre la historia de la Educación Artística en Colombia, basada en las anotaciones de Huertas (2016) que nos dice sobre el devenir de la Educación Artística, un tanto al lado de las reformas pedagógicas.

Según Huertas para el fin de siglo XIX, se realiza la fundación de las grandes escuelas estatales de enseñanza como la Escuela Nacional de Música, Escuela Nacional de Bellas Artes y Escuela de Artes y Oficios, representan el establecimiento de los sistemas académicos, tradicionales, formadas en Europa y como un sentido civilizatorio de la república, dice: “la función de las escuelas superiores de arte (y, por ende, del sistema escolar) es el cultivo del buen gusto”.

Apunta en su breve recuento que es útil considerar tres perspectivas para entender el devenir de esta área de conocimiento: “las vanguardias pedagógicas, las vanguardias artísticas y los procesos de industrialización; en medio de las tensiones entre estos tres polos la Educación Artística colombiana define sus rumbos”. En el siglo XX en Colombia estas, tensiones entre los tres sistemas se verán reflejadas también en las narrativas que no acaban de sobreponerse, y por lo tanto de conducir a una lucha estéril sobre cuál de ellas prima, si la condición del arte, de la pedagogía, o la utilidad de los estudios artísticos para la aplicación industrial.

A grandes saltos, Huertas cuenta cómo uno de los componentes de las transformaciones de la enseñanza del arte es el producido por la reforma de lo que, “Alfonso López Pumarejo llamó *la revolución en marcha*”, la cual tuvo como

frutos las creaciones de la Universidad Nacional –refundada en 1935- y la propuesta sobre cómo la Escuela de Bellas Artes y el Conservatorio de Música deberían fusionarse a la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá.

Los periodos del clasicismo y del expresionismo como tendencias pedagógicas - que después se analizarán en Medellín-, tienen al final una crisis con la aparición del movimiento modernizador en América Latina; partiendo de éste, Marta Traba introduce las alternativas conceptuales en el campo de las artes plásticas. Para Huertas, esta influencia se puede relativizar al estar acompañada de otros cambios que se daban en las artes nacionales e internacionales, quizá teniendo en cuenta las Bienales de Coltejer que se realizan en Medellín en el '68, '70 y '72, que después serán comentadas. Es para esta época que las Artes Plásticas y el Conservatorio de Música se unieron como institutos o como programas a las universidades, tanto en 1965 en la Universidad Nacional, como también en Medellín con la creación de la Facultad de Artes en la Universidad de Antioquia al final de la década.

Con Huertas estamos de acuerdo en que la ruptura en la Educación Artística no viene de las artes sino del cambio educativo impulsado por la Constitución de 1991. Dice Huertas que “La nueva Ley de Educación que derivó de ella, estableció la obligatoriedad de la Educación Artística en todos los niveles escolares”. En este momento en Medellín se daban las discusiones sobre el sentido de la Posmodernidad, pero estos seminarios no repercutieron en niveles nacionales.

La disciplina fue declarada como área fundamental en el currículo escolar, obligatorio para las escuelas públicas y privadas en todo el país; así, una investigación liderada por María Elena Ronderos, basada en un recorrido y un trabajo de reflexión nacional de los propios profesores, dio pie para la construcción de un texto con Lineamientos Curriculares para la Educación Artística en Colombia, cuya publicación (2000) permitió que diversos grupos de investigación y artistas pedagogos fortalecieran el sistema, entregando productos y desarrollando alternativas, para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje del arte.

1.3.2 Una propuesta para organizar los fundamentos de la Educación Artística en Colombia -las rutas-.

La idea expuesta aspira a indicar la posibilidad de encontrar un orden en los postulados de diferentes autores, con anterioridad se ha trabajado una base de datos en Excel, como matriz para ordenar de diversas maneras el material, por fechas o por autores, pero se pensó en presentar una hipótesis de organización que desarrollara los fundamentos de la Educación Artística por medio de criterios y categorías en las cuales se diera cabida al cambio de perspectiva cultural, asumiendo las diferencias que existen entre la modernidad, la posmodernidad y luego el reconocimiento de la sociedad del conocimiento.

Esta iniciativa está enmarcada en la lectura de la condición actual del desarrollo de las sociedades del conocimiento, Unesco (2005), como también en el sentido en que Castells, Caraça y Cardoso (2013) nos proponen un análisis de

la sociedad actual, desde la comprensión del cambio en la base productiva y en la infraestructura que lo soporta.

Para el enfoque de la modernidad hemos expuesto diversas características que se presentan como tendencias; en Colombia interroga desde el plano teórico diferenciando sus fundamentos y se establecen rutas, que abarcan un abanico de posibilidades y autores diversos.

- ***La ruta que prioriza la historia de la estética y la historia del arte como fundamento para la educación artística***

En esta primera ruta los autores desarrollan un análisis con énfasis en la influencia del arte, de sus movimientos intrínsecos, además de los postulados de la cultura y la estética que inciden en la Educación Artística (E.A.). En esta ruta se encuentra como principio de orden, y como características, las transformaciones ocurridas en el acontecer del arte, haciendo de sus postulados y cambios el fundamento de la educación. Por ejemplo, si se ha producido una ruptura entre el academicismo y el expresionismo en el arte, esta se refleja en la educación, o si se ha desarrollado la tendencia conceptual, lo refleja la formación de artistas.

En el panorama colombiano se encuentra Olga Olaya (2008). En su texto presentado en el Seminario Internacional de Educación Artística en Chile, “Consideraciones y recomendaciones para el desarrollo de una Educación Artística”, Olaya le apuesta a un orden como el siguiente para las concepciones o tendencias en educación artística:

- Concepción instruccional; tuvieron extensa incidencia y permanencia en los currículos colombianos.
- Concepción autoexpresiva; en la cual se potencia la sensibilidad, la capacidad creadora, y el respeto por la emoción y el sentimiento, privilegiando la práctica del estudiante como expresión libre o autoexpresión... (Olaya, 2008: 24).
- Concepción funcional; en la que el estudiante se aproxima a las primeras nociones sobre diseño de interiores, diseño gráfico y en algunos casos diseño industrial (Olaya, 2008: 24).
- Concepción interdisciplinar; que pone de manifiesto la incursión de las “ciencias del arte” como la estética, la crítica o la historia del arte, a la par con la creación artística del lenguaje disciplinar (música, danza, teatro, artes plásticas, diseño audiovisual, entre otras)” (Olaya, 2008: 24).
- Nuevas concepciones del siglo XXI; se presentan como unas propuestas para el docente quien, para responder a las necesidades y exigencias del mundo contemporáneo, tiene múltiples opciones para escoger y asumir posiciones conscientes y fundamentadas desde propuestas, pensamientos y autores, para su ejercicio (Olaya, 2008: 25).

El argumento central es la potencialidad de las artes para dar el fundamento a la Educación Artística y Cultural, argumento válido que responde a un análisis del saber pedagógico influenciado por el arte, pero también, presupone, algunas veces, el principio basado en que el arte conlleva su propia pedagogía y no tiene

necesidad de atender a la relación con otros saberes para su enseñabilidad, y tiene una ramificación al articularse con las prácticas artísticas contemporáneas y su giro pedagógico.

También se encuentra otro enfoque que nos indica el trayecto de la escuela y su relación con la pedagogía tradicional.

● ***La ruta que prioriza la pedagogía en la Educación Artística.***

Esta ruta hace énfasis en la pertinencia de la pedagogía como lugar de todo análisis de enseñanza, por lo que es la pedagogía en su desarrollo, llámese ciencia o disciplina, la que combina sus elementos y herramientas de análisis para apoyar a las artes en la posibilidad de la enseñabilidad, por lo tanto, deberá ser la estructura y el devenir de la pedagogía la que aporte las luces de las prácticas en la escuela. Este análisis se puede ver en la postura pedagógica de los documentos estatales, como son el Análisis Prospectivo de la Educación Artística en Colombia (2006) y las “Orientaciones” (2010) ofrecidas por el Estado Colombiano; en ellas se postula un enfoque por competencias como la dirección oficial de la educación artística.

Los escritos de Barragán (2014) también tienen una iniciativa sobre este fundamento ya que dice que “cuando hablamos de la *enseñanza de las artes*, el sujeto de saber es el profesor y no el artista” (2014: 94), en una dirección en la cual la pedagogía es la que define al maestro y a la enseñanza de las artes.

En el discurso pedagógico de la escuela colombiana las competencias están articuladas a cada una de las áreas; este concepto no proviene de las artes o de las prácticas culturales, es un enfoque sobre funciones laborales escolarizables. Las competencias son un enfoque estatal que condiciona la educabilidad y la enseñabilidad y los sitúa en el contexto de la sociedad capitalista y el proyecto productivo. Para comprender qué es competencia en el contexto colombiano nos referimos a las Orientaciones. Este documento dice:

En resumen, a partir de los diferentes aportes realizados al deslinde de la noción de competencia, se puede decir que ésta se refiere a la habilidad del individuo para responder con diferentes grados de efectividad a un problema de la realidad, poniendo en movimiento diferentes recursos cognitivos, no cognitivos y del entorno. “La competencia involucra el uso de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Asimismo, articula capacidades innatas (como la de adquirir un lenguaje) y adquiridas (como los conocimientos)” (Bolívar y Pereyra, 2006: 7). (Orientaciones, 2010: 24).

Por lo tanto el concepto de competencias es externo al saber artístico, en éste no se ha investigado el concepto y su pertinencia, pero es propio del saber pedagógico, y por lo tanto, condiciona el sentido de la Educación Artística como práctica en la escuela básica regular; ahora bien, esto quiere decir que la propuesta del Ministerio de Educación Colombiano, con respecto a la educación artística, se puede considerar poco apropiada al saber artístico y sus prácticas profesionales; tampoco determina la apropiación de experiencias indispensables en el arte contemporáneo como las que Gadamer nos indica en su texto “La

Actualidad de lo Bello” (1991), que dice: “¿Cuál es la base antropológica de nuestra experiencia del arte? Esta pregunta tiene que desarrollarse en los conceptos de «juego, símbolo y fiesta» (Gadamer, 1991: 31).

Las competencias no nos llevan a pensar en el ambiente de la lúdica o el juego o la fiesta en la educación artística, por lo que es un enfoque desde la pedagogía y los intereses del estado en la escuela y no en el arte.

- ***La ruta que prioriza el orden sociológico de la Educación Artística***

La tercera ruta la nombramos la ruta que explica la Educación Artística desde la sociología, es por esto que se enfoca dentro y fuera de la escuela; es una mirada que posa su atención en el hecho, empírico por lo demás, de la presencia de la Educación Artística en la escuela, como también en la educación informal y en diversas prácticas sociales. Por lo tanto, en este enfoque, la E.A. no se reduce al concepto de pedagogía tradicional sino al desarrollo de un campo en crecimiento. En este sentido se encuentran los análisis de Bustamante (2012) y Barragán (2011, 2014).

Entendiendo el concepto de campo desde Bourdieu, como un conjunto de elementos en tensiones y relaciones, se puede decir que el campo de la E. A. está en construcción y aporta desde su misma estructuración en el desarrollo de las investigaciones, prácticas y teorías, entre otros componentes de la Educación Artística y Cultural en Colombia. En el texto Análisis Prospectivo de la Educación

Artística en Colombia al horizonte del 2019, presentado por el Ministerio de Cultura (2006), se establece este punto de vista:

La cuarta variable es el reconocimiento de la Educación Artística como campo de conocimiento, y es sin duda la más compleja de todas. A través de esta variable se ve una valoración de la Educación Artística más elevada en el futuro, basada en la afirmación de las particularidades y la esencia del pensamiento y las prácticas artísticas (Mincultura, 2006: 34).

Por lo tanto, la ruta que integra el concepto de campo de saber, todavía es reciente y está por explorarse y desarrollarse en Colombia, tiene valor por considerar los diversos elementos del campo como son: los investigadores, las publicaciones, las tecnologías, las leyes, las prácticas, las instituciones, los eventos. En el desarrollo de esta hipótesis de trabajo se consideró un acercamiento a otras sociologías que dieron pie para la pregunta de esta tesis doctoral.

En esta ruta también estarían las consideraciones que proponen el sentido de la E.A. para la formación de subjetividades, relacionada con el punto de vista Foucaultiano, como lo expresa Barragán (2011):

“Digamos que la estética lo que produce es un espacio que se opone a la arbitrariedad de las instituciones y del conocimiento y que permite a su vez ir modelando un espacio en el que podamos ser otra cosa.” (Barragán, 2011: 215).

- ***La ruta que prioriza el orden epistémico de los saberes***

Esta ruta está muy poco explorada, pero es pertinente para dar a entender los cambios que ocurren en los saberes; en este caso atiende el devenir intrínseco del saber pedagógico y del arte desde el punto de vista de la organización conceptual y el método, haciendo énfasis en la pregunta por la posibilidad de un saber, de sus condiciones de formación y sobre todo de la condición paradigmática que lo define.

Entendemos el sentido de la ruta epistemológica cuando los discursos del saber científico social y de la pedagogía están cruzados por rupturas, o por discontinuidades en el plano de la estructuración de los discursos, como lo presentan Ballester y Colom (2012) en su estudio sobre las ciencias sociales.

El enfoque epistemológico pretende acercar el análisis de la Educación Artística a los procesos teóricos y de investigación de otras ciencias como la historia del arte, la pedagogía, la sociología, que han mostrado diversas epistemes como la positivista, la estructural, la pos-estructural, la sistémica y la compleja.

En este sentido son pocos los análisis que se encuentran en Colombia sobre la ruta epistemológica en este campo teórico, por lo que se propone esta investigación doctoral que pretende ser un aporte en esta ruta, y por lo tanto permite también encontrar en la realidad la ruptura de la modernidad y la presencia de la posmodernidad y, la complejidad en los discursos de la educación artística.

Se encuentra además de los desarrollos teóricos los procesos de organización de eventos y las políticas públicas, que actúan en el sistema y en las formas de construcción del currículo de la Educación Artística en la escuela.

1.3.3 Eventos y políticas públicas que influyen la educación artística en Colombia

El desarrollo de la relación entre arte y pedagogía se establece en Colombia como un sistema en el cual existe la controversia, la diferencia, pero además, lo que refleja es una serie de intereses no claros, que subyacen en las legislaciones y que indican los cambios de perspectiva estatales sobre la cultura y el arte, y afirman el espacio hegemónico de poder de cada Ministerio en cada gobierno. Por lo tanto, en esta investigación se comprende que la perspectiva desde el concepto de **campo** no permite una observación de los procesos caóticos y características de sistemas lejos del equilibrio de la Educación Artística y por lo tanto se asume el paradigma de sistemas complejos, para observar cómo en la sociedad, desde su movilidad caótica, emerge un sistema sensible. Aquí exponemos las definiciones que el Estado ha puesto en circulación sobre la Educación Artística como uno de los factores que prefiguran el sistema.

Se encuentra, después de la Ley 115 de Educación, que la nombrada Educación Artística debe estar regida por el Ministerio de Educación, pero en los estudios posteriores se da a entender que la mayoría de prácticas se realizan en diversos ambientes no formalizados, lo cual le da pie al Ministerio de Cultura para

reclamar esta educación como parte de su organización. En esta encrucijada se dan las definiciones siguientes desde diversos intereses académicos, políticos y sociales.

Debe entenderse que la Ley General de Educación en Colombia define la Educación Artística como área de conocimiento fundamental y obligatoria para la formación en educación básica y media, y la Ley de Cultura reconoce la Educación Artística como factor de desarrollo social, que potencia la sensibilidad, la experiencia estética y el pensamiento de naturaleza artística a partir de la apropiación y movilización de facultades perceptivas, emocionales, imaginativas y racionales.

Esta primera definición como área de conocimiento está posiblemente relacionada (por tener algunos puntos de confluencia) con el reconocimiento disciplinar que se había establecido en Estados Unidos con anterioridad en la tendencia DBAE. Posteriormente, y por influencia de las versiones francesas de sociología, la Educación Artística empieza a considerarse como un campo de saber; el concepto de campo está basado en la teoría de Bourdieu. En esta mirada, no logra aún ser un enfoque, y está compuesta de diversos puntos de vista que se han expresado alrededor del tema.

Entendemos que, desde las conferencias regionales en América Latina hasta los eventos realizados en Medellín, pasando por los eventos nacionales, se ha abierto un rico panorama para el desarrollo de unas discusiones sobre el saber que emerge en esa relación entre arte y pedagogía. Se deben comentar algunas

experiencias que muestren cómo se establece un camino sobre las discusiones de lo que es o no es la Educación Artística y el desarrollo de la enseñanza de las artes.

Se encuentra en el desarrollo de las discusiones dos seminarios, el primero el **Seminario taller internacional de metodologías para la enseñanza de las artes plásticas y visuales**, 1996, y uno llamado **Primer Seminario de Formación Artística y Cultural**, en julio de 1998, teniendo como objetivos reflexionar sobre las diferentes estrategias pedagógicas en la formación artística, conocer y valorar las experiencias en el sistema de formación artística, avanzar en la definición y concertación de políticas culturales y en el sistema Nacional de formación artística y cultural; participantes como Carlos Miñana, Olga Lucía Olaya, Ana Mae Barbosa y otros, permitieron el amplio debate sobre temáticas en la Educación Artística y la identificación de elementos indispensables para el diseño de políticas sobre este ámbito de la formación.

En el año 2000, como resultado de una amplia concertación nacional, el Ministerio de Educación expidió los **Lineamientos para la Educación Artística**. Este trabajo representa acuerdos en torno de la Educación Artística y su función educativa en el contexto cultural colombiano, y ha sido una de las herramientas para el debate y la construcción del campo de saber, pues en él se recogen tanto aportes conceptuales como experiencias significativas para la comunidad educativa en general; aparecen como coordinadoras del proyecto María Elena Ronderos, y Stella Angarita P.

En este documento se define la Educación Artística de la siguiente manera:

La Educación Artística es un área del conocimiento que estudia precisamente la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma (Lineamientos Curriculares, 2000).

También se realizó la Reunión Nacional de Educación Artística diciembre de 2006, enmarcado en el plan de cultura 2001-2010, en el cual se resaltan las palabras de la ministra Elvira Cuervo de Jaramillo:

“...El Ministerio asume la Educación Artística como un derecho de los artistas, gestores y creadores en general, reconocimiento que tiene eco en la Declaración Internacional sobre la Condición del Artista, aprobada por la UNESCO Belgrado en 1980 y ratificada en París en 1997.”

En este evento se propone la siguiente definición de Educación Artística:

- Busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experimentación estética, el pensamiento creativo y la expresión comunicativa, a partir de la manifestación de sentimientos y emociones y de la percepción del entorno, por medio de la apropiación de lenguajes y haceres relacionados con lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario.

- Permite la representación y la construcción de realidades, singularidades e identidades tanto personales como colectivas. En función del talento o del interés personal, esta formación puede ser continuada a lo largo de la vida y llegar a niveles especializados de investigación, a niveles cognitivos específicos o a apoyar el desarrollo de otras disciplinas y acciones de la vida (Ministerio de Cultura, 2006).

Es importante resaltar la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Lisboa, 6-9 de marzo de 2006, que impactó el devenir de los diversos ministerios de educación en su componente de Educación Artística, resaltando las dimensiones, la calidad y la investigación necesarias para el desarrollo de los docentes y los estudiantes.

A finales de la década se establece el Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010 por el Ministerio de Cultura, con la colaboración del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en el cual se hace referencia y parte del “Análisis prospectivo de la Educación Artística en Colombia” al horizonte del año 2019.

EL Plan identificó cinco (5) estrategias que se contemplan dentro de la estructura del Plan Nacional de Educación Artística. Aquí la definición de Educación Artística se presenta de esta manera:

Dejando la salvedad de los diversos ámbitos de proyección de la Educación Artística y su permanente redefinición, se considera que ésta potencia la sensibilidad, la experiencia estética y el pensamiento de naturaleza artística a partir de la apropiación y movilización de facultades -

perceptivas, emocionales, imaginativas, racionales-, de lenguajes, prácticas y oficios relacionados con lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario.

La Educación Artística permite la construcción y creación de realidades y la manifestación de singularidades e identidades tanto personales como colectivas. En función del talento o interés personal esta formación puede ser continuada a lo largo de la vida, llegar a niveles de especialización conducentes a modos investigativos, cognitivos específicos y especializados, o apoyar el desarrollo de otras disciplinas y acciones para la vida (Ministerio de cultura, 2008: 25).

Además de estos documentos se encuentran la “Construcción de una política para la Educación Artística en Colombia 2010”. Realizado por C. Ruiz Correal y M. Romero (2010), y “Los Lineamientos para la Construcción de un Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010”, planteados por Ruiz Correal y su equipo de trabajo. Estos documentos nos dicen sobre los principios para fomentar la Educación Artística, como son: el derecho a la libre expresión, el valor social de las prácticas artísticas, el arte como producción material e inmaterial, el arte como experiencia, lo artístico como campo y el arte como área fundamental del conocimiento.

El Plan Nacional para las Artes 2006-2010 se sitúa en el marco de los lineamientos del Plan Nacional de Cultura 2001-2010, y los desarrolla con el fin de valorizar -reconocer y empoderar- las prácticas artísticas como factor de desarrollo

sostenible, de la diversidad cultural, y tiene como objetivo resaltar el valor de las artes y de las actividades que la fomentan.

Además, está la propuesta para la Creación del Sistema Nacional de Educación Artística y Cultural, 2004, que es el documento de creación y consolidación de ACOFARTES (Asociación Nacional de Facultades de Artes), que ha servido de puente entre las facultades y programas de formación artística y el Ministerio de Cultura y la redefinición de las funciones de la formación de artistas.

En el orden nacional, el **Congreso Internacional de Educación Artística (CIEA)**, liderado por el equipo de docentes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, se ha realizado en varias versiones, y recoge investigaciones y trabajos a nivel nacional. Además, han de resaltarse los Encuentros Nacionales de Educación Artística, entre otros: Tuluá 2013, Bogotá 2013, y los encuentros de Colombia Creativa.

Estos elementos proporcionan un panorama en el cual se han de realizar las transformaciones necesarias en el sistema de la educación para el siglo XXI.

● **Eventos regionales**

Se encuentra también la realización de eventos regionales, que dan la pauta para el desarrollo teórico y de prácticas que permiten fortalecer la controversia y la dinámica del sistema de relaciones entre arte y pedagogía; se expone la consolidación de los Encuentros de Experiencias Significativas en Educación Artística y el Congreso Nacional realizado en 2015 en Medellín.

● ***Encuentros de Experiencias Significativas en Educación Artística y Cultural y Congreso Nacional de Educación Artística entre 2009 y 2016***

Un grupo que comprende organizaciones privadas y públicas, como Ediarte S.A., Universidad de San Buenaventura, Museo de Antioquia y Universidad de Antioquia, abordó el problema de la Educación Artística y se propuso la organización y realización de los Encuentros de Experiencias Significativas en Educación Artística, consolidando la posibilidad de visibilizar el trabajo de la región, planteando los Encuentros con un carácter investigativo y que además permitieran un espacio para la relación fraternal y a la vez conceptual de los sujetos que valoran la educación artística.

Adicionalmente, los Encuentros realizados en Medellín han surgido como una vía que lleve a la estructuración de un espacio de reflexión teórica que busca la cualificación, la argumentación y la transformación de prácticas pedagógicas, asumiendo las rupturas de paradigmas y los nuevos soportes teóricos y herramientas conceptuales.

En el **primer encuentro** (2009), se socializaron prácticas de experiencias significativas en educación artística, que pudieran replicarse en instituciones educativas y en ambientes de aprendizaje. En el desarrollo de este evento se presentaron investigaciones y productos pedagógicos de varios docentes en diversas instituciones de educación media y básica. La realización de este

encuentro permitió hacer una primera lectura de la realidad de la Educación Artística en la región.

Los objetivos específicos del primer encuentro se dirigieron a presentar las reflexiones de carácter nacional sobre el tema de la educación artística, realizar un recorrido teórico de ciudad para visitar experiencias educativas replicables, debatir sobre el rumbo de la Educación Artística en el área metropolitana, en el país y en diferentes contextos globales, y configurar espacios de encuentro y discusión entre las diferentes licenciaturas de carácter nacional.

El **segundo encuentro** (2010) trató sobre la pertinencia social de la educación artística. Allí se expusieron múltiples prácticas sociales, grupos culturales y experiencias que se tejían entre la escuela y su entorno. Uno de los tópicos teóricos se centró en los museos como espacios educativos y se presentó como experiencia en la educación artística. Además, se visibilizó la pertinencia de las actividades de los museos en los contextos socioculturales de Medellín.

El **tercer encuentro** (2011) de experiencias significativas, se centró en la reflexión y en las prácticas artísticas del cuerpo, en la corporeidad, en la dinámica, en el análisis sobre la simbolización, uso y manejo del lenguaje corporal y sus posibilidades artísticas. El objetivo central del tercer encuentro fue realizar un debate académico y una muestra de prácticas significativas que presentaron un contenido reflexivo sobre la dimensión corporal.

La **cuarta versión** (2012) tuvo como objetivo fortalecer el ámbito de estudio y consolidar las propuestas teóricas y prácticas de Educación Artística

contemporánea. En esta ocasión el tema fue las Interconexiones Sujeto y Territorio, encontrando tanto las interconexiones virtuales como las análogas.

El quinto **encuentro** (2013) presentó la posibilidad de ampliar el panorama de las teorías, pedagogías y didácticas que consolidan las prácticas educativas en la Educación Artística y cultural, además de presentar novedades metodológicas y visibilizar experiencias diversas que tuvieron por objetivo los siguientes núcleos de problematización:

- Medios y Mediaciones:
- Currículo en Educación Artística y Cultural.
- Arte Educación Museos y Centros Culturales.
- Textos Escolares y Tendencias Editoriales.

El tema central del sexto (2014) encuentro “Formaciones y Transformaciones”, hizo un llamado a ponerse en perspectiva para considerar los elementos esenciales que se presentan en la educación artística, en el lugar de la formación, que estimula a los docentes y nuevos docentes a considerar el saber artístico como esencial en la formación integral del ser humano y en el desarrollo de la Colombia del futuro.

Estos temas permitieron plantear un Congreso Nacional de Educación Artística para el 2015 que amplió el panorama sobre tres temáticas:

- **Teorías, conceptos y propósitos**
 - Enseñanza de las artes.

- Investigación y prospectiva de la educación artística.
- Educación Artística y TIC, espacios paralelos.
- Formación del docente.
- **Entramado entre las educaciones, las artes y las culturas**
 - Relación educación, arte y cultura; transmisión de saberes tradicionales.
 - Educación Artística contextos.
 - Experiencias emergentes y sumergidas.
- **Políticas públicas y la diversidad incluyente**
 - Políticas de educación artística, ¿a dónde apuntan?
 - Ciudad educativa o educadora.
 - Formación del docente.

Estos esfuerzos organizativos muestran la sinergia entre diversos agentes como los docentes, el estado y las universidades, que permiten entender cómo la Educación Artística puede lograr objetivos, prácticas y resultados en un entorno tan disímil y controversial como el colombiano.

En adelante se plantean las definiciones sobre la Educación Artística que ha propuesto el Estado Colombiano en sus documentos oficiales.

1.3.4 Definiciones desde el Estado colombiano

Para cerrar este capítulo de marco contextual o estado del arte, se debe recordar los citados documentos estatales: “*Lineamientos Curriculares para la Educación Artística*”, y las “*Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística*”.

El propósito expuesto en los **Lineamientos Curriculares** es formar al estudiante para la vida laboral y en sociedad, adquiriendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje habilidades como el análisis, el juicio crítico y el pensamiento holístico; la definición ya se hacía anteriormente.

Esta propuesta sostiene que la Educación Artística aporta al desarrollo de competencias básicas cognitivas, entre ellas la percepción de relaciones, la atención al detalle, la promoción de la idea de que los problemas pueden tener muchas soluciones y, las preguntas muchas respuestas; el desarrollo de la habilidad para tomar decisiones en ausencia de reglas; la imaginación como fuente de contenido; la habilidad para desenvolverse dentro de las limitaciones de un contexto; y la habilidad para percibir y enfocar el mundo desde un punto de vista ético y estético.

● **Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural**

Las Orientaciones Pedagógicas incorporan aspectos novedosos; uno, es en la denominación del área el término cultural, otro, es el sentido de las competencias y el tercero, es el considerar la Educación Artística como campo.

Al denominar la Educación Artística con el sentido cultural se busca, a través de la enseñanza de las artes, el conocimiento y comprensión del contexto de las diversidades culturales y las riquezas patrimoniales, fomentando así la identidad y el entendimiento de los diversos contextos culturales colombianos.

El segundo concepto es el de las competencias, el cual quiere decir *hacer en contexto*, enfocado a resolver problemas en la sociedad y en la vida laboral. Las competencias básicas para la Educación Artística son: sensibilidad estética, apreciación estética, comunicación. Cada una de ellas contiene un rol que el estudiante asume, y cada rol un proceso que el estudiante desarrolla, como se expresa en la *Tabla 9* (Córdoba, 2012).

<i>Tabla 9 Roles del estudiante en la educación artística.</i>		
Competencias	Roles	Procesos
<p>1. Sensibilidad Estética Observación, análisis, asimilación, selección y transformación de los estímulos. Percibir, comprender y tolerar.</p>	Espectador	Proceso de recepción
<p>2. Apreciación Estética Interpretación, proceso de decodificación de los elementos que componen su estructura. Trascender lo estético para establecer otros significados, contextual, histórico, social...</p>	Creador	Proceso de creación, apropiación y producción.

<i>Tabla 9 Roles del estudiante en la educación artística.</i>		
Competencias	Roles	Procesos
3. Comunicación Se refiere al hacer, se combinan las anteriores competencias, exteriorizando mediante destrezas.	Expositor	Procesos de socialización, presentación pública y gestión.

Cuadro tomado de Córdoba Ramírez, E. (2012). "Objeto didáctico en ambientes artísticos de aprendizaje". Monografía de grado.

En cuanto al concepto de campo, el documento de las Orientaciones propone:

La Educación Artística es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio (2010:13).

Esta, dice el documento, es una definición de Educación Artística y Cultural divulgada por el Plan Nacional de Educación Artística, en virtud del Convenio 455 celebrado entre los ministerios de Cultura y de Educación de Colombia, en el marco del Congreso Regional de Formación Artística y Cultural para la región de América Latina y el Caribe, Medellín, 9 de agosto de 2007.

Y el documento continúa:

Esta concepción de la Educación Artística tiene su origen en el concepto de "campo" desarrollado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu. En esta aproximación, se entiende el "campo" como un sistema relativamente autónomo de relaciones sociales entre personas e instituciones que comparten un mismo

capital común (capital cultural, por ejemplo), y cuyo motor es “la lucha permanente en el interior del campo” (Bourdieu, 2000: 208). (Orientaciones 2010:14)

Con estos conceptos cerramos la manera en que se comprende la Educación Artística y cómo articulamos la relación entre un saber sensible y la consideración de ésta como una estructura de campo. Es desde aquí que nace la duda y se inicia la búsqueda de otras posibilidades como son las de entender la realidad desde la complejidad y no desde la estructura que busca el equilibrio, y por lo tanto se inicia la investigación desde un punto de vista diferente, que después de un trabajo minucioso y un pensamiento divergente, logramos establecer como una relación entre sistemas arte y pedagogía, y no una disciplina o un campo cerrado; esto nos permitió enunciar la investigación doctoral y la tesis central que la impulsa.

Ahora bien, este sistema tiene su desarrollo en diversos momentos, este punto lo veremos en los resultados de la tesis; lo que aquí se expone es el planteamiento de los primeros conceptos encontrados como marco de referencia para llegar al problema, es decir, el marco contextual que se encontró en Colombia, sus límites y sus disputas.

1.4 Emergencia del Dominio de lo Sensible en el Sistema de Relaciones Entre Arte y Pedagogía en Medellín

Se aspira en este aparte a describir los componentes operacionales y las funciones del sistema que emerge cuando arte-pedagogía circulan en diferentes momentos en la sociedad antioqueña. Las operaciones no dependen de las condiciones iniciales, ni de los agentes, entendidos estos como exposiciones, bienales, museos, críticos, o saberes pedagógicos, prácticas de la enseñanza y escritos de los historiadores del arte, sino que es en la red de relaciones que componen el sistema, la base que permite el flujo, y es por sus dinámicas intrínsecas que emergen los núcleos atractoras que densifican el sistema.

En este aparte se realiza la descripción del dominio de lo sensible, que emerge en Medellín, lugar de la investigación; describimos cómo evoluciona en el tiempo, cómo se va moldeando el acoplamiento intersistémico.

Se trata de entender su evolución (Luhmann, 1998) como un proceso paradójico abierto²⁸ y autopoietico. Por lo tanto, describir los lugares de las fuerzas, de los atractores²⁹ que modelan el devenir en un momento dado; que también son fugaces, pasajeros o pueden permanecer dejando huella; si estamos en un devenir de sistemas; estos los consideramos sensibles al entorno, y así se expondrán sus modificaciones pasajeras unas y de mayor permanencia otras.

²⁸ Luhmann, Niklas (1998) dice de la evolución: “la teoría de la evolución diseña un modo específico de cambio estructural distinguiendo entre mecanismo de variación, selección y estabilización” (Pag. 96).

²⁹ En Sametband, Moises. (1999) entiende por atractor la “región del espacio de fase en los sistema disipativos, hacia el cual convergen las trayectorias que parten de una determinada región, llamada cuenca del atractor”. (Pag.159)

Dice Rodríguez y Rodríguez (2014) sobre las características de los sistemas complejos:

Los sistemas complejos refieren a un tipo de problemáticas en las que los elementos componentes se determinan mutuamente y, por lo tanto, no son aislables no pueden estudiarse de modo separado, más aun, la definición y construcción de un sistema complejo no puede ser realizada por una única disciplina, puesto que los elementos que integran el sistema pertenecen a distintos dominios disciplinares (Rodríguez y Rodríguez 2014:117)

Nos referimos a las herramientas de las ciencias de la complejidad y del pensamiento complejo que nos llaman a reflexionar y a introducir maneras de pensar divergentes, a asumir lo complejo de la realidad que puede estar compuesta de contrarios, que se requieren e influyen; también nos llama la atención sobre el comprender los diversos sistemas que se complementan, en este caso el de la pedagogía y el arte. En definitiva, los aportes de sentido de un pensamiento complejo se presentan en el religar y esclarecer para la comprensión.

1.4.1 La emergencia de los códigos, operaciones y procedimientos en el sistema de lo sensible como sistema de comunicación altamente generalizado.

Las propiedades del sistema han ido emergiendo en diversos momentos y con diversos protagonistas, se entiende que estas propiedades las entendemos

agrupadas en códigos y operaciones que pueden ser estudiadas en cuantos orientan las relaciones en un momento dado en el dominio de lo sensible.

- ***Gremios artesanos/ individualidades artísticas***

En el sistema se encuentra, para finales del siglo XIX una de las luchas y controversias más interesantes, ya que inician la gran ruptura entre el colonialismo y el sentido republicano. En el advenimiento de la independencia y de la formación autónoma requerida por la República se da en 1817 la entrada de la enseñanza del arte como pintura y dibujo; el historiador Londoño Vélez (1995) nos dice que existe en el momento una lucha entre la “composición jerarquizada en el espacio plano sin profundidad”, heredada de la colonia que se puede decir es la premodernidad y la prevalencia de la edad media en Colombia, frente a la construcción de un espacio representado por la perspectiva, con profundidad y luz.

Una de las características de este grupo de fuerzas es la diferenciación entre la condición gremial y la individualidad artística, sólo a finales del siglo XIX y principios del XX se puede establecer una separación especial entre el trabajo del artesanado gremial y el oficio del pintor como individuo. Nos dice el historiador de arte:

“Un nuevo método de producción, adecuado al requerimiento de los clientes, es el responsable de la disolución de una forma de trabajo y el ascenso de otra” (Londoño Vélez, 1995: 77).

Es el paso de una pintura regida por lo gremial y el advenimiento de los artistas que como individuos dejan una impronta específica en su obra. También se da el paso del simbolismo medieval al racionalismo técnico, éste se da en Medellín mucho después del cambio de siglo, se trataba en aquel tiempo de modificar la manera de concebir la mirada de representar y sentir la realidad. Esta es una lucha de dominios al proponer operaciones diversas. El pensamiento mítico y religioso trabajado con las fuerzas de la evocación (hacer visible lo invisible metafísico) y el racionalismo que trabaja la representación basada en perspectiva, representar lo real lo más fidedigno según una concepción geométrica del espacio y del mundo de la materia.

Los premodernos deben su concepción al uso del símbolo y de sus representaciones. Nos dice Eliade: “evidentemente, la realidad se manifiesta, para la mentalidad arcaica, como fuerza, eficacia, y duración. Por ese hecho, lo real por excelencia es lo *sagrado*; pues solo lo sagrado es de un modo absoluto, obra eficazmente, crea y hace durar las cosas.” (Eliade 1984:18). Lo anterior se presenta en la enseñanza del arte desde las condiciones de la representación, por lo tanto, se representa la naturaleza en términos de la concepción reinante, desde lo ontológico. Para entender el concepto “designamos como ontología el resultado de una forma de observar que parte de la distinción ser/no-ser y que todas las demás distinciones las subordina a esta distinción” (Luhmann, 2007:710). Así consideramos que, en la premodernidad se representa la realidad como un reflejo del ser que es inmutable, de lo metafísico y lo divino.

Mediante el acto de creación nos dice Eliade “se cumple el paso de lo no manifestado a lo manifestado o, hablando en términos cosmológicos, del caos al orden” (Eliade, 1984: 24), por lo tanto, según esto, el artista hace que lo invisible se manifieste en lo visible y el arte manifieste el orden de las teorías divinas que gobiernan o rigen el orden de las cosas.

En la investigación de Mejía (2014) se entiende que el dibujo formó parte de un programa de mejoramiento tanto social como industrial. Dice Mejía que en el período entre 1892 y 1917 “el dibujo fue lo más cercano a las formas mediante las cuales se intentaba cultivar el gusto y el sentimiento de la belleza” (Mejía, 2014: XIX). Esta condición en la enseñanza de arte en las escuelas formales estaba relacionada con el dominio imperante de la racionalidad que buscaba espacios para desarrollarse frente a los espacios jerarquizados de la imaginería y la religión. En algunos de los apartes Mejía encuentra, pero no profundiza sobre la idea de la formación del ojo, de la mirada, por lo que se puede decir que no encuentra el problema de la sensibilidad como prioridad en estos discursos sobre la enseñanza del dibujo.

También es posible decir que la perspectiva no estaba exenta de pensamiento mítico religioso, se dice que la obra de Cano *El cristo del perdón* “puede considerarse como el momento culminante de la pintura religiosa en Antioquia”. (Lodoño Vélez, 1989:154). Es por esto que no es el momento de la entrada de la modernidad en el sistema de sensibilidad, para esto se requerirán varias décadas.

- ***Académico/ censura***

El sistema se enriquece con la aparición de la organización académica. En la Universidad de Antioquia se inaugura en 1874 el Gabinete de Pintura, lugar de encuentro. Pero para la época, también se pronuncia Francisco Antonio Cano constatando la inexistencia de una escuela específica de pintura. Se puede decir que en la formación de la mirada y la sensibilidad no existe la institución artística, por lo que es la tradición la que impone la primacía de la religión, la política y las costumbres culturales que se basan en el dominio jerarquizado y arraigado en lo religioso.

En 1910 se da la fundación del Instituto de Bellas Artes: “el 26 de septiembre de 1910 se concretó la fundación del Instituto de Bellas Artes. Surgió por la iniciativa incansable de Francisco A. Cano y el apoyo de la Sociedad de Mejoras Públicas” (Londoño Vélez, 1995: 155). Con esta institución se instaura en Antioquia el sentido de la educación formalizada para las artes y desde las artes, instalada como el generador de parámetros para la medición del gusto y de los cambios en la sensibilidad, posible regidor de la comprensión estética del entorno. Con ella se puede considerar que surge, por su misma rigurosidad académica, una condición de la conservación de reglas y la censura de la imagen.

El dominio clásico se extiende más allá de la mitad del siglo XX. En este espacio de formación aparece la censura, aunque en 1915 se trabaja con modelo en vivo, para 1926 la junta de la Sociedad de Mejoras Públicas lo prohíbe.

“La junta directiva de la Sociedad de Mejoras Publicas comunicó a los profesores, entre ellos Gabriel Montoya, que quedaba prohibido trabajar con modelos femeninos vivos” (Londoño Vélez, 1995: 155).

Esta relación en la cual una junta directiva, no experta en artes, impone una censura muestra la fragilidad del sistema, ya que es desde afuera que se impone una reglamentación para la educación en el arte, y muestra el poder de las visiones conservadoras, de la fragilidad de los sistemas no autónomos, como la pedagogía de las artes en el contexto de Medellín, por lo que recurriendo a los conceptos de Luhmann se puede decir, no se ha entrado a la modernidad, ya que los sistemas no son independientes, la carga de la moral imprime al arte una dirección que es externa.

- ***Academicismo/ expresión individual***

Se puede observar que el sistema estaba muy inclinado a recibir la influencia de las instituciones como el instituto de Bellas Artes que pasa en estos años, período de 1927 a 1930, por diversas expresiones y tendencias, los maestros son contratados internacionalmente por sus experiencias y sus diversas manifestaciones artísticas. George Brasseur en 1927 defiende la tradición y escribe: “Medellín no se ha compenetrado todavía en debida forma de las esculturas divinas griegas y romanas” (según Londoño Vélez, 1995: 170).

Este periodo clásico es contrastado con otros maestros que introducen por poco tiempo movimientos modernos como el impresionismo o el formalismo. Un

maestro inglés Jack Scott, imparte clases de impresionismo en Bellas Artes, estando “sus discípulos, imposibilitados de entender las clases en inglés asisten mudos a sus lecciones” y:

Observaron perplejos- según recordó Juan Friede- cómo el lienzo del maestro se llena de borrosos contornos de árboles, nubes y objetos. Cómo éstos se pierden en un indefinido reflejo de colores, bañados por una luz rara y difusa. [Por lo tanto]La naturaleza que ellos conocen es distinta (Londoño Vélez, 1995: 170).

Se puede preguntar por qué no se continúa con esta forma de expresión, ¿por qué se retorna al clásico dibujo, y se olvidan las lecciones de impresionismo en la academia? Aunque, ya Cano había dado a entender la relación con el impresionismo a principios de siglo, se impone el ideal clásico de dibujo y contorno; es una manera de conocer la naturaleza por sus límites y diseños, estas **propiedades de contrición** se imponen frente a otras **propiedades habilitantes**.

Para la misma época un maestro alemán, Kurt Lahs, es contratado y “enfrenta a sus alumnos a formas abstractas, planos de colores, cubos y líneas”, pero tampoco el estilo de Kurt Lahs se mantiene en la historia de la enseñanza, desaparece. La dificultad de la abstracción en el medio parece predominar. Tampoco parece conducir a una identidad regional en la expresión o en la educación y formación de artistas, se retorna con fuerza a la conservación de la sensibilidad clásica.

Se puede decir que esta tímida postura del impresionismo y la entrada de la pintura abstracta no produjeron una transformación en el medio, no se impusieron

como estilos de enseñanza y aprendizaje ya que no eran valorados como vanguardias, no fueron entendidos y por lo tanto no se realizaron como **propiedad agregacional**, como operaciones en el sistema, tampoco pudieron perpetuarse como **códigos** para educar la mirada y ver la naturaleza, la luz, los colores de otra manera, las formas y las abstracciones posibles en el papel y en la mente. Aun así, se puede registrar otros encuentros y tensiones entre los artistas de la época, así como rupturas que pueden haber penetrado y modificado el medio.

Se presentó en los años 40 y 50 una divergencia entre las posturas de Eladio Vélez y el maestro muralista Pedro Nel Gómez, la cual se basa en la postura del arte como tradición académica o como expresión social (Lodoño Vélez, 1995). Esta controversia, se puede observar hoy, como alcanza su emergencia con otros nombres, tendencias y enfoques, se ha ampliado y diversificado, pero continúa en el centro de la pregunta por la formación de los nuevos docentes y nuevos artistas, en el debate nacional.

Es en relación con Pedro Nel Gómez que se puede explicar la presencia de una expresión como la de Débora Arango. El maestro Pedro Nel Gómez dio clases a las señoritas de Medellín, y entre el grupo de estudiantes que realizaron la exposición polémica en 1937 se encontraba la joven artista Débora Arango: “eran los primeros frutos del esfuerzo de Pedro Nel por dar un vuelco a la enseñanza artística; se abandonaron los yesos clásicos que copiaban los alumnos del Instituto y la naturaleza se convirtió en el modelo para interpretar” (Lodoño Vélez, 1995: 194). Entendemos aquí un cambio en el orden de los códigos, en el sistema

general de la sensibilidad se dan controversias y luchas por lograr establecer un comportamiento, en estas décadas se puede entender pugnas por la primacía de una sensibilidad conservadora opuesta a la moderna.

Pero no tardó la reacción clásica en cabeza de Eladio Vélez en volver a los trazos del dibujo correcto y la mimesis clásica.

“Para 1940 en el Primer Salón Nacional de Artistas Eladio Vélez escribe:” Ya era justo una reacción en pro del arte puro (...) la pintura revolucionaria, como la han llamado los matriculados en esa materia, es tan solo una mala imitación de una deformada escuela.” (Citado por Londoño Vélez, 1995: 197).

Tanto los artistas como los partidos políticos del momento reaccionaron a la tendencia artística que interpretaba los problemas nacionales y se oponían, con actitud crítica, a los valores tradicionales que se reproducían en Colombia.

Nos dice Gutiérrez (2009) que la lucha contra el arte de vanguardia, y en especial contra el arte abstracto une a los pedronelistas y eladistas, décadas después, pues en la década de los ´50 se estará dando una transformación en el sistema de la mirada y de la pedagogía de la mirada, del ver, del interpretar, del expresar, es decir en la vida y en la actitud estética del mundo, en el sistema de la sensibilidad.

- ***Expresión /saber disciplinar***

Pero el sistema en sus códigos también está relacionado con la disciplinarización de las artes, con la entrada de esta tradición a la Universidad. La presencia de las artes en la Universidad es reciente y tiene que ver con variables externas e internas al sistema, las internas están dadas en la cualificación de las disciplinas como artes visuales y música, y las externas por la presión del Estado en cuanto reglamentar, sistematizar y controlar los espacios de la sensibilidad y los mercados del arte.

Sus antecedentes pueden remontarse a 1964, dice Aguirre: “la Asamblea Departamental, mediante la Ordenanza número 8 de 1964 ... determinó que esta institución [el Instituto de Artes Plásticas y Aplicadas] pasara a ser dependencia de la Universidad de Antioquia” (Aguirre, 2006: 29).

Nos dice el docente Saúl Montoya en un documento inédito:

“La Universidad de Antioquia creó en 1980 una Facultad de Artes reuniendo en un mismo tronco administrativo tres programas cuyas raíces se remontan varias decenas de años atrás y cuya gestación y nacimiento se había dado por fuera de los recintos universitarios” (Montoya s.f).

Los fundadores tuvieron claro que esta vinculación a la vida universitaria serviría para la formación de artistas, la orientación de manifestaciones artísticas, el desarrollo de la extensión, así como la producción, conceptualización e investigación en el campo de las artes.

Para 1980 en la Universidad de Antioquia se impulsa que el Departamento de Artes Visuales, que tenía como antecedente el Instituto de Artes Plásticas y Aplicadas, se unió al Departamento de Música y a la Sección de Teatro formando la Facultad de Artes. Así que a partir del acuerdo superior N° 5, del 21 de agosto es decretado el funcionamiento de este nuevo componente del sistema (Aguirre, 2006: 37)³⁰.

Los currículos en la licenciatura en este momento articulan materias de humanidades y pedagogía, y el componente de artes plásticas. No se encuentra en los documentos un vínculo con los movimientos internacionales de formación de docentes, como el movimiento disciplinar DBAE, que se estaba dando en Estados Unidos en ese momento. Pero en estos programas está implícito el estatuto disciplinar que impulsaba la institución de artes, además de la concepción racionalista en la que se implicaba el arte como disciplina.

- ***Nacionalismo/ internacionalismo***

Entendemos aquí la idea de un conjunto sistémico que no es posible aislarlo en elementos individuales, sino que hace parte a través de la organización de una nueva unidad. Dice Morin: “la organización une de manera interrelacional elementos o eventos o individuos diversos que a partir de ahí se convierten en componentes de un todo” (Morin, 1993: 126). Es importante tener en cuenta esta anotación ya que los elementos externos que vienen de fuera de sistema son

³⁰ Aguirre (2006) dice: “este fue un esfuerzo mancomunado que se inició con el esfuerzo de Rafael Sáenz”. P 37.

integrados, pero también transformados y transforman el todo, es el caso de las bienales de Coltejer en Medellín,³¹ son un suceso artístico que no sólo trae un beneplácito de los mandos burgueses, su capacidad y su 'gusto cultural' sino que remueve el mundo del arte y el sistema de la sensibilidad y tienen como objetivo ser un evento educativo. Dice Leonel Estrada en el catálogo de la Tercera Bienal:

El interés de la III Bienal se centra en un fin didáctico. Mientras otros eventos similares exhiben obras bien sea con sentido temático, ordenadas por países o buscando dar una información sobre lo que hacen los artistas en un plano mundial, la de Medellín queriendo ilustrar las principales modalidades de expresión en el momento actual, reúne un buen número de realizaciones contemporáneas de toda América en cuatro grupos: Arte figurativo; Arte no figurativo; Arte tecnológico y científico; Arte conceptual (Estrada, 1973: 9).

Como sistema complejo, el sistema de arte-pedagogía presenta recursividades que actúan como refuerzos que llevan a niveles nuevos, y no pueden ser pensados con lógicas tradicionales. Esta condición no lógica del mundo, de su aparente desorden, incompletitud y ambigüedad puede mostrarnos un panorama como éste, en el que las partes se refuerzan entre sí para cambiar el rumbo de la mirada, de la oposición entre el arte tradicional clásico y el arte de tendencia social

³¹ Dice el Museo de Antioquia en su página: Entre 1968 y 1972 Medellín fue sede de tres bienales de arte auspiciadas por Coltejer, empresa vinculada con la organización y patrocinio de estos eventos que marcaron un hito en la historia del arte latinoamericano. El impacto de las bienales en la esfera artística y social de la época fue amplio y se evidencia, por ejemplo, en la realización del Coloquio de Arte No Objetual y la creación del Museo de Arte Moderno de Medellín.

expresivo. La lucha entre Eladio Vélez y Pedro Nel Gómez se deja atrás y la ciudad encuentra una novedosa realidad en la mirada moderna, expuesta desde los medios más desarrollados de comunicación como la televisión y en las Bienales del '68, '70, '72, impulsadas por la burguesía del momento.

En medio de esta controversia se hace la formulación de un programa de artes en la Universidad Nacional sede Medellín: mediante Acuerdo 033 de 1977, el Consejo Superior Universitario autorizó la apertura del programa curricular de Artes Plásticas en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, este inicia con un proceso de talleres centrales que innova en la pedagogía y metodología relacionada con las artes³².

Como dijimos anteriormente, es tardía la modernidad en Colombia, viene dada por la multiplicación de expresiones personales en el arte y por la injerencia de Martha Traba en la cultura pictórica y los conceptos de moda de la época; esto es entrado el siglo y teniendo como medio la televisión:

“Al inicio de los sesenta surge lo que se conoció como el grupo de los “travistas”, denominación asignada a los pintores acaudillados por la crítica argentina Marta Traba. Entre ellos estaban Obregón, Botero, Ramírez Villamizar y Guillermo Wiedeman” (Londoño Vélez, 1995: 227).

Estamos en la controversia sobre arte nacional o internacional, este último defendido por Traba desde sus iniciativas en programas de televisión y por lo tanto

³² Actas del Consejo Superior Universitario Universidad Nacional de Colombia.

penetran en la audiencia y en el país como 'el punto de vista moderno y actualizado'.

Uno de los componentes del sistema es la Escuela Popular de Arte, que nace en el Instituto Popular de Cultura fundado en los años 50 en Medellín, entre las ideas de sus directivos para impulsar la cultura y el arte se proponen:

La recuperación de nuestra propia memoria y destino cultural y el abandono de actitudes claudicantes a las ideologías extranjerizantes para hacer una relectura de nuestra cultura que nos coloque a la altura de las producciones universales más desarrolladas u avanzadas de nuestro tiempo, que inviten o ayuden a un desarrollo ético e integral del hombre (Azcárate, sf: 10).

Pero rápidamente, en el siglo pasado, se le hará contrapeso al enfoque moderno al introducir las inquietudes de la actitud posmoderna que a finales de los años '80 y principios de los '90 invadió el espacio estético de las universidades, - aunque no tanto el de la realidad social en descomposición, ya que se agudiza un ciclo de violencia política y narcotráfico que aún no termina hoy-.

- ***Objetual/ conceptual***

Conviven en el medio la tendencia posmoderna y el arte conceptual, del que dirá Marchán Fiz (1988) que es la culminación de la *estética procesual*. De lo que se trata por encima de un antiobjetualismo a ultranza e indiscriminado, es de desplazar el énfasis que se había dado al objeto a favor de la concepción creativa y el proyecto, pasar de la conducta perceptiva, imaginativa o creativa del receptor,

una concepción sobre la sensibilidad que será trabajada en los programas de artes en las universidades.

En Medellín esto se hace realidad en el desplazamiento de arte moderno hacia la instalación, promovido por la formación en las universidades. Nos dice Gutiérrez (2008):

Si bien las premisas básicas de la academia decimonónica habían sido cuestionadas ya desde finales de la década de 1920 por la generación de artistas americanistas y nacionalistas, tales como Rómulo Rozo, Ramón Barba, Pedro Nel Gómez, Débora Arango, Luis Alberto Acuña y Carlos Correa, entre otros, se mantenían aún, hasta la década de 1960, fronteras muy claras entre las técnicas artísticas tradicionales (Gutiérrez, 2008: 134).

Es en las exposiciones, como asunto pedagógico, que se transforma una sensibilidad; con la presencia de la Tercera Bienal 1972, nos dice Gutiérrez, se ensancha la manera de ver y de sentir. En los años 90 se desarrolla la actividad de las instalaciones en Medellín siendo tanto las exposiciones, como conferencias y talleres los medios pedagógicos con los que se da cuenta en ese momento del sistema para hacerse reconocer y valer.

Ya se ha expuesto el valor de las bienales para el cambio de la mirada, de la estética y de la comprensión del mundo a través de otras experiencias. La instalación de Bernardo Salcedo "Hectárea"³³, que consta de un espacio de 500 bolsas de heno empacado, que llenan la sala, es una de esas obras que permiten una experiencia impactante, pero de efectos pedagógicos a largo plazo;

³³ Se verá en el Catálogo de la III Bienal de arte Coltejer. (1973)

transforma la concepción, la sensibilidad y el desarrollo del espacio y la imagen en este contexto. “La Cabeza Parlante” de Uribe en la Galería la Oficina³⁴ es otra obra de interés y engaño visual que transita entre las experiencias de novedad que abre la experiencia del espacio y posibilita los efectos pedagógicos.

Otro de los espacios que se fundaron en estos años quizá por influencia de las bienales realizadas en Medellín fue el Museo de Arte Moderno de Medellín abierto en 1978 por un grupo de artistas, arquitectos, empresarios, con el fin de despertar el interés del público por el arte moderno y contemporáneo. En éste se llevó a cabo desde 1981 el salón de arte Arturo y Rebeca Rabinovich, que funcionó hasta 2003, muestras de arte joven que ponían en circulación las nuevas perspectivas conceptuales que circulaban en las Universidades; dicen Gutiérrez, Montoya y Aguirre (2008) que éste “marcó pautas a la región en lo que se refiere a las últimas tendencias del arte”. Se puede decir que por lo tanto eran una muestra de la sensibilidad permitida, postulada y desarrollada en las universidades como arte conceptual y nuevas alternativas.

Una alternativa de *modificación de criterios en el orden de los códigos* se puede expresar que ocurre en este tiempo, puede que no se haya establecido plenamente como una manera de comprender las artes y su enseñanza, pero se puede decir que los diversos hechos nos muestran un cambio profundo que lleva a la posibilidad de una sensibilidad posmoderna.

³⁴ Se puede ver en Gutiérrez, Montoya y Aguirre (2008)

- ***Cultura hegemónica/Pluriculturalismo***

El cambio de paradigma, ruptura o revolución en la concepción de la historia de las relaciones entre arte y pedagogía nos lleva a comprender que los diversos dominios de esta relación no están inscritos en una línea de relación causa-efecto, devenir histórico o dialéctico (marxista) como tampoco continuidad y mejoramiento ilustrado. Desde aquí entendemos que se diversifica y se multiplica, se superpone y se retrotraen una serie de ideas, tendencias y modelos que pueden convivir, opacarse o desaparecer. Según Efland, Freedman, Stuhr (2003: 157), las teorías posmodernas cambian las concepciones para la relación entre arte-pedagogía. estas características son el predominio de los pequeños relatos (Lyotard) como respuesta al rechazo de los metarrelatos. Otra característica es la respuesta a la relación saber-poder (Foucault) por lo que se horizontalizan las relaciones entre arte elevado y arte popular. Una tercera característica se observa en la apropiación del método de crítica cultural (Derrida) que se denomina deconstrucción. Por último, la apropiación de la doble codificación (Jencks) por la cual se estima que los objetos comunican mensaje a los espectadores a través de distintos códigos.

En Medellín nos dice Gutiérrez:

La década de los ochenta fue el momento de la difusión de las ideas posmodernas, que generaron un ambiente de pluralismo artístico y abrieron a los artistas la posibilidad de reivindicar los valores regionales y locales, de volver la mirada a la propia cultura, con la libertad que implicaba el

reconocimiento de la crisis del eurocentrismo, y la oportunidad de ser una voz más en un mundo globalizado (Gutiérrez, 2008: 144).

Docentes como Jairo Montoya, Aníbal Córdoba, Darío Ruiz Gómez, Juan Gonzalo Moreno, Jaime Xibillé, entre otros, docentes en ese entonces de la Universidad Nacional sede Medellín, conceptúan en la revista regional con el tema La cultura posmoderna (1993)³⁵, pues se preocupaban de las nuevas posturas estéticas, expuestas por Lyotard (1987), el cual opina que se ha llegado a “una extinción de la modernidad”. Este planteamiento estremecía a la ciudad si se leen sus palabras en el contexto regional. Dice Lyotard que los relatos que quedan atrás son los de la modernidad:

“Mi argumento es que el proyecto moderno (de realización de la universalidad) no ha sido abandonado ni olvidado, sino destruido, “liquidado””. (Lyotard, 1987: 30).

¿Qué es lo olvidado según los posmodernos? La idea de la emancipación que se argumenta de diversas maneras: relato cristiano de la salvación; el de la emancipación de la ignorancia y de la servidumbre por medio del conocimiento y el igualitarismo; relato de la realización de la Idea universal por la dialéctica de lo concreto; relato marxista de la emancipación de la explotación y de la alienación por la revolución y la emancipación del trabajo; relato capitalista de la emancipación de la pobreza por el desarrollo tecno industrial (Lyotard, 1987: 36).

³⁵ Revista de ciencias humanas. Universidad nacional. Medellín. N18. octubre de 1993.

En la región se esperaba pasar del discurso de la modernidad, al cual se refiere Díaz, argumentando que propone las “leyes universales que constituyen y explican la realidad. Algunos de sus términos son determinismo, racionalidad, universalidad, verdad, progreso, emancipación, unidad, continuidad, ahorro, mañana mejor” (Díaz, 2009: 19), al discurso de la posmodernidad que sostiene, según la misma autora:

“...que solo puede haber consensos locales o parciales (universalmente acotados), diversos juegos de lenguaje o paradigmas inconmensurables entre sí. Algunos de sus términos son deconstrucción, alternativas, perspectivas, indeterminación, irreversibilidad, descentralización, disolución, diferencia” (Díaz, 2009: 19).

Este cambio de lógicas, de principios y de relatos, llegó en el momento en que el estado y la mafia se trenzaban en una guerra a muerte, y en este caos, se debe pensar, según la tesis que esbozamos, en cómo se forma una sensibilidad que requiere respuestas no tradicionales y que emerge en la interrelación entre arte y pedagogía, en una sociedad en conflicto armado, en alto nivel de descomposición social y delincuencia. Es en este caos social que emerge un sistema de comunicación dinámico que tiene como centro la sensibilidad.

- ***Cognición/emoción***

La aparición del individuo con sus aparatos psicológicos, desde el punto de vista de la cognición, se presenta en el país a partir de los Lineamientos Curriculares (2000), expresión del Estado sobre lo que se debe enseñar y como

enseñar las artes en la educación básica y media. No es una posición sobre la percepción -hecho anterior basado en la psicología Gestalt- sino sobre los significados de la obra y su función cognitiva; parece un retorno del péndulo sobre el sujeto creador. Esta influencia proviene de los Estados Unidos, que exige la realización de una pedagogía basada en las inteligencias múltiples y el sentido de las artes como área de saber sensible. Esta tendencia se expresa además en la consolidación de los programas de formación de pedagogos o licenciaturas en educación artes plásticas.

Para la década del '90 los programas de formadores pasan a ser administrados por la Facultad de Artes; en estos se refleja el sentido de la organización por disciplinas que se ha seguido en la formación de artistas; además dice Betancur:

El carácter abstracto del arte, como el de la ciencia o la filosofía, hace que su ejercicio exija actitudes racionales; en otras palabras, el ejercicio del arte pone en juego y desarrolla la racionalidad de los individuos y estimula la reflexión, la capacidad de discernir, de discriminar, jerarquizar y ordenar la información de tipo artístico, social, cultural o científica que se tiene (Betancur, 2006: 118).

Esta propuesta de la racionalización de los estudios y de la entrada de la cognición sobre la emoción forman una tendencia en la educación en las artes, como también en la educación para la sensibilidad, es para el siglo XXI que se fortalecen los sistemas de pedagogía enfocados en la enseñanza de las artes, y que estudiaremos como la creación de redes en los tópicos de la relación arte y pedagogía.

- ***Estructura institucional/ Sistema de lo sensible***

Hoy se instala una nueva controversia, un espacio en el cual diversos actores y conceptos se interrelaciona para preguntarse por el rumbo de la sensibilidad, que es el centro de las operaciones entre el arte y la pedagogía, y se fortalece la tesis por la cual entender que la sensibilidad deja de ser una hegemonía de las instituciones y se presenta como un flujo en la red de relaciones sociales.

Quizá el problema es pensar la Educación Artística como un núcleo de saberes institucionales **disciplinas**, o **un campo** de saberes con diversos agentes como se hace hoy; aportando a la construcción teórica, se expone que a partir de la relación arte-pedagogía emerge un sistema, un sistema que puede nombrarse como **comunicación que contiene operaciones de la sensibilidad**, que se propone autopoietico y da cuenta del devenir y los flujos de información que se mueven en el sistema.

Este recorrido por las diversas fluctuaciones que permiten divergencias y bifurcaciones en el sistema recoge las relaciones (en un sentido amplio) entre el arte y la pedagogía en Medellín en los últimos 100 años, y nos ha conducido a entender que puede haber una sensibilidad que se forma como sistema social, y es en éste en que se realizan los nuevos aportes dejando atrás las hegemonías institucionales que pretendían ser el centro y el lugar de la formación en lo sensible.

Las nuevas corrientes de información que pasan de un lugar, que se despliegan en la red, que son susceptibles de cambiar de un sujeto a otro enlazando inestabilidades y produciendo un acontecer, nos permite pensar en la evolución de un sistema

1.5 Conclusiones del capítulo

En una primera aproximación al territorio de las teorías sobre la educación artística, éste se ve desordenado, caótico y con diferenciaciones en varios planos del conocimiento. Lo que se postula como hipótesis en este capítulo es la posibilidad de establecer algunos criterios y rutas para afrontar los problemas de la formalización del discurso de la Educación Artística y los fundamentos que la soportan. Así, queda expuesta la necesidad de diferenciar los enfoques moderno y posmoderno, teniendo en cuenta las diversas tendencias; con esto se da cuenta de los desarrollos generales, norteamericanos, españoles y brasileños en los cuales se expresan diversas tendencias para estos momentos.

Luego para Colombia se establecieron algunas rutas que no se diferenciaban de los planteamientos modernos; éstas son:

- La ruta que prioriza la historia de la estética y la historia del arte.
- La ruta que prioriza la pedagogía en Educación Artística en la escuela.
- La ruta que prioriza el orden sociológico de la Educación Artística.
- La ruta que prioriza el orden epistémico de los saberes.

La investigación propone, bajo el pensamiento complejo, la posibilidad de un acercamiento que nos permita entender los sistemas que surgen cuando la pedagogía y el arte se entrecruzan en la sociedad.

Así, las construcciones y actividades enunciadas en la educación articulada al arte, no se observan en el sentido de la disciplina (prácticas disciplinares modernas) o del lenguaje (semiótica de las artes) sino en el sentido de las operaciones posibles del sistema, que requiere de una re-conceptualización para entender el problema de lo sensible como el lugar en el cual se consolidan comunicaciones posibles.

Encontrar un camino para observar un sistema simbólicamente generalizado es hallar como puede describirse algunas operaciones en el sistema, este tema es el que ha tratado en la última parte del capítulo, describimos las operaciones de un sistema que emerge entre arte y pedagogía, sus la características y algunas propiedades como la *evolutiva* que ha permitido clarificar cómo en una sociedad emergen órdenes y claves de comportamiento que se imponen en la sensibilidad, y así describimos tendencias que actúan como parte de los sistemas de las sensibilidad. Entre las tendencias que se presentan están:

- Gremios / individualidades artísticas
- Académico/censura
- Academicismos /expresión individual
- Expresión/saber disciplinar
- Nacionalismo /internacionalismo

- Objetual/conceptual
- Cultura hegemónica/ pluriculturalismo/crítica a los grandes relatos
- Cognición/emoción
- Estructura institucional/ sistema de lo sensible

Estas diferenciaciones -operaciones posibles en el sistema- pueden servir como unidades de análisis para revelar un sistema de la sensibilidad que delimite y oferte la diversidad en el sistema, densifique su estado y a la vez sea el sistema presentado como un conjunto de ofertas posibles, de operaciones y no una cadena de decisiones que en forma determinista nos ha conducido a la actualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPÍTULO I

Acaso, M. (2012). Pedagogías invisibles. Espacio del aula como discurso. Madrid: Catarata.

Acaso, M. (2013). rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación. Colombia: Paidós.

Águila D. (2013). Consejo latinoamericano de educación por el arte. Revista Clea V 3, pp. 26.

Águila, D. (2018). La enseñanza de las artes en la educación chilena: Plan Nacional de Artes en Educación (2015-2018) <http://seer.ufrgs.br/gearte>

Aguirre, I. (2005). Teorías y Prácticas en la educación Artística. España: Octaedro.

Aguirre, L. (2006). Antecedentes históricos de la Facultad de Artes. En: Facultad de Artes 25 años Formando en Arte y Cultura. Facultad de Artes. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Alfonso, M. (2016). Una mirada dialógica sobre la construcción de preceptos teatrales en la formación superior. Pensamiento Palabra y Obra, pp 8-20.

Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n15/n15a02.pdf>

Arnheim, R, (1976). Arte y percepción visual. Buenos Aires: Universitaria.

Arnheim, R. (1986). Pensamiento visual. Barcelona: Paidós.

Arnheim, R. (1989). Nuevos Ensayos Sobre Psicología del Arte. Madrid: Alianza.

- Artero, J. (2001). La evaluación en el arte de la educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Augaustowsky, G. (2012). El arte en la enseñanza. Buenos Aires. Paidós.
- Azar, S. (2012). De la formación docente a las prácticas de aula. Articulación entre la educación formal y no formal. En: Ministerio de Uruguay: Maldonado Primera Bienal de Educación Artística.
https://issuu.com/antoniopenabiblioteca/docs/libro_bienal
- Azcárate, H. (s.f.). Modernización, educación y cultura, el nuevo papel de la Escuela Popular de Arte. En: Revista de Arte y cultura. Escuela Popular de Arte. Año 1 (1).
- Báez, C. (2010) La escuela emergente a través de la práctica artística, la experiencia y la subjetividad. Praxis & Saber - Vol. 1. Núm. 2 Segundo Semestre 2010 pp. 137 – 152
- Ballester, L., y Colom, A. (2012). Epistemología de las ciencias sociales. Valencia, España. Tirant Humanidades.
- Barbosa, A. (2015). La imagen en la enseñanza del arte: años 1980 y nuevos tiempos. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Barbosa, A., Pereira da Cunha. (Orgs.) (2010). Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Ed. Cortez.
- Barragán, B. (2006). El campo epistemológico de la educación artística. Cuadernos de arte y Pedagogía. Edición v.1 (fasc. 1) pg. 6-14.

- Barragán, B. (2011). Experiencia y narración: ensayo sobre el conocimiento escolar como campo de subjetivación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte (N°32)*
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3417945>
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/32>
- Barragán, B. (2016). La formación de maestros en artes: ensayo Crítico sobre los campos de hegemonía. pp 81-100. Recuperado de:
<file:///D:/Usuario/Descargas/Dialnet-LaFormacionDeMaestrosEnArtes-5737440.pdf>
- Beriain, J. (2008). *Aceleración y tiranía del presente. La metamorfosis en las estructuras temporales de la modernidad.* Barcelona: Ed. Anthropos.
- Betancur, M. (2006). *Desarrollos teóricos y conceptuales.* En: Zapata Clara M. 2006. *Facultad de Artes. 25 años formando en arte y cultura.* Universidad de Antioquia. Medellín.
- Barriga, M. (2009). *La investigación en educación artística: una guía para para la presentación de proyectos de pregrado y postgrado.* *Revista el artista. El Artista, núm. 10, noviembre, 2013, pp. 306-308.* Recuperado en:
<https://www.redalyc.org/pdf/874/87429022025.pdf>
- Barriga, M. (Noviembre 2013.). *La integralidad en la educación artística en el contexto colombiano.* En: *Revista El Artista. (n.10), pp. 176-187.*
Recuperado de:

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=%29.+La+integridad+en+la+educaci%C3%B3n+art%C3%ADstica+en+el+contexto+colombiano&btnG=

Bonil, J., Junyent, M., & Pujol, R. (2010). Educación para la Sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación De Las Ciencias* (7), pg. 198-215. Recuperado de: <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2644>

Borja, J. Castells, M. (1998). *Local y Global. Gestión de las ciudades en la era de la información.* Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1968). *Campo intelectual y Proyecto.* En: *Creador. Problemas del estructuralismo.* Poillon, Jean y otros. México: Siglo XXI.

Bruner, G. (1994). *Realidad mental y mundos posibles.* Barcelona: Gedisa.

Bustamante, B. (2008). *Aportes de los encuentros de experiencias significativas al campo de la educación artística.* Consultado en: <https://eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/viewFile/81/68>.

Bustamante, B. (2015). *Emergencia del campo de la Educación Artística en Colombia. Una reconceptualización de la Educación Artística en la sociedad del conocimiento.* Recuperado de: http://www.redclea.org/wp-content/uploads/2016/06/Publicar-Revista-CLEA-N%C2%B01.-2%C2%B0-sem.-2015_v_29_6_2016.pdf

Bustamante, B. (Agosto 2016). *Aproximación a una re-conceptualización de la*

Educación Artística en la sociedad del conocimiento en Colombia. Revista

GEARTE, v. 3, (n.2), pp. 151-161. Recuperado de:

<https://seer.ufrgs.br/gearte/issue/view/2869>

Bustamante, B. (2018). O enriquecimento do espaço controverso entre arte e pedagogia a partir do intercâmbio de conhecimento entre Brasil e Colômbia no sistema complexo arte e pedagogia. Revista GEARTE, v.5 (3). Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/88112>

Cabrera, R. (2010). Indagaciones sobre arte y educación. Cuba: Adagio.

Cabrera, R. (2015). La imagen en la enseñanza del arte. Años 1980 y nuevos tiempos. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Camnitzer, L. (Museo Jumex). (julio 4, 2016). El arte como educación, con Luis Camnitzer. [Video] Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZgsxU5xN54U> .

<https://www.fundacionjumex.org/es/explora/videos/28-el-arte-como-educacion-con-luis-camnitzer>

Camnitzer, L. (2017). Ni arte ni educación. En: Grupo de Educación de Matadero, Ni Arte ni Educación. Una Experiencia en la que lo Pedagógico Vertebró lo Artístico. Madrid, España: Catarata.

Castells, M., Caraça, J. y Cardoso, G. (2013). Después de la crisis. Barcelona, España: Alianza.

Centro José Guerrero. (2010). Transductores. Pedagogías Colectivas y Políticas

Espaciales. Granada, España: Centro José Guerrero.

<https://issuu.com/movs2012/docs/transductores>

Clark, G., Day, M., Greer, W. (1987). "Discipline-Based Art Education: Becoming students of art". *Journal of aesthetic education*, (2), p.p. 129-196.

Colom, A. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*.

Barcelona: Paidós

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Gobierno de Chile.

Cuaderno #2. (2016). En:

https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno2_web.pdf

Consejo Nacional de Casas de la Cultura. Cuba. (2007). *Programas de talleres de apreciación-Creación y Apreciación y Creación.*, Ed. Casas de la Cultura.

Consejo Superior Universitario Universidad Nacional de Colombia (2007). Acta 11 del 26 de noviembre. Por el cual se establecen los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia a través de sus programas curriculares. Consultado en http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34245.

Córdoba, E. (marzo 2012). "Objeto didáctico en ambientes artísticos de aprendizaje". IX Simposio internacional sobre educación y cultura en Iberoamérica. Universidad de Ciencias pedagógicas. Matanzas, Cuba.

Deleuze, G., Guattari, F. (1994). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.

Díaz, E. (2005). *Posmodernidad*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Díez del Corral, P. (2005). *Una nueva mirada a la Educación Artística desde el*

paradigma del desarrollo humano. (Tesis para optar al grado de doctor).

Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de:

<https://eprints.ucm.es/7251/1/T28786.pdf>

Dondis, D. (2013). La sintaxis de la imagen. Recuperado de:

<https://jenydreher.files.wordpress.com/2013/06/dondis-la-sintaxis-de-la-imagen.pdf>

Efland, A. (2002). Una historia de la educación del arte Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales. Barcelona: Paidós Ibérica.

Efland, A., Freedman, K., Stuhr, P., (2003). La educación en el Arte Posmoderna. Barcelona: Paidós.

Estrada, L. (1973). Catálogo de la III Bienal de arte Coltejer, Medellín Colombia
Medellín: Colina.

Gadamer, H. (1991). La actualidad de lo bello. México: Paidós.

García, M. (2012). Complejidad y modelos basados en agentes. Proyecto final de Máster Artes Visuales y Multimedia. Valencia, España: Universidad de Valencia.

García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. En Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, v.1, (n.1), pp. 65-101. Recuperado de: [file:///D:/Usuario/Descargas/Dialnet-InterdisciplinariedadYSistemasComplejos-3869767%20\(2\).pdf](file:///D:/Usuario/Descargas/Dialnet-InterdisciplinariedadYSistemasComplejos-3869767%20(2).pdf)

García, R. (2013). Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación

- epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Barcelona, España: Gedisa.
- Gardner, H. (1993). Arte, Mente y Cerebro. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (1994). La Educación Artística y el desarrollo humano. Barcelona, España: Paidós.
- Gerome, B. (1994). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona, España: Gedisa.
- Gleick, J. (2012). Caos. La creación de una ciencia. Barcelona, España: Crítica.
- Gubern, R. (1987). La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea. Gustavo Gili, Barcelona, 1987. Reedición revisada en 1992. ISBN: 968-887-197-4 Ed. Gustavo Gili. Recuperado de: http://www.romangubern.com/site_files/wp-content/uploads/2016/10/la_mirada_opulenta.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., Batista, M. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.
- Gutiérrez, A. (2009). Arte moderno internacional en Colombia 1945-1960. En Artes la Revista. V.8, Pg. 9-331. Medellín.
- Gutiérrez, A. (2009). La instalación en el Arte Contemporáneo Colombiano. Revista El Artista (n. 6), pp. 129-153. Recuperado de: http://200.24.17.10/bitstream/10495/4014/1/GutierrezAC_2009_IntalacionArteContemporaneo.pdf

- Gutiérrez, A., Montoya, A., Aguirre, L. (2008). Del arte moderno al arte contemporáneo en Antioquia. Ambientes e Instalaciones. En: Moderno y Contemporáneo: un debate de horizontes. Memorias del Seminario Nacional de Teoría e Historia del Arte. Medellín: La Carreta.
- Hernández, F. (2010). Educación y Cultura Visual. Barcelona, España: Octaedro EUB.
- Hewitt. (1999). Conceptos de la física. Colombia: Noriega.
- Howar, G. (1993). Arte Mente y Cerebro. Barcelona, España: Paidós.
- Huerta, M. (Febrero 2016). Notas para una historia de la Educación Artística en Colombia en el siglo XX. Revista Credencial historia. Recuperado de: <http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/notas-para-una-historia-de-la-educacion-artistica-en-colombia-en-el-siglo-xx>
- Ilya, P. (2012). El Nacimiento del Tiempo. Barcelona, España: Tusquets.
- Josextó, B. (2008). Aceleración y tiranía del presente. La metamorfosis de las estructuras temporales de la modernidad. Barcelona, España: Anthropos.
- Kerr, J., Hugh de Barros, D., Coelho, A. (enero/junio 2016). Imagem e arte: a necessidade da experiência pela sensação. En: Pensamiento, palabra y obra, Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n15/n15a03.pdf>
- Kuhn, T. (1975). La Estructura de las Revoluciones Científicas. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Londoño, S. (1995). Historia de la pintura y el grabado en Antioquia.

Medellín: Universidad de Antioquia.

Luhmann, N. (1998). Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia.

Madrid, España: Trotta.

Luhmann, N. (2005). El arte de la sociedad. México: Herder

Luhmann, N. (2007). La sociedad de la sociedad. México: Herder.

Lyotard, J. (1987). La posmodernidad (explicada a los niños). Barcelona:

Gedisa.

Mandelbrot, B. (1987). Los objetos fractales. Forma, azar y dimensión. Barcelona,

España: Tusquets.

Marchán, S. (1988). Del arte objetual al arte de concepto. Madrid, España:

Akal.

Marín, E. (2012) Educación de lo sensible: tras las huellas del

Pensamiento de Michel Foucault.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1699>

Martins, R. (Org.) (2015). Colección: Educación de la Cultura Visual. Tomo I

Educación de la Cultura visual: conceptos y contextos. Universidade

Federal de Santa María. Universidad de la República de Uruguay. (E-book.

2015). Recuperado en:

<https://nucleodeculturavisual.files.wordpress.com/2015/08/educac3b3n-de-la-cultura-visual.pdf>

Mascareño, A. (2009). Medios simbólicamente generalizados y el problema de la

- emergencia. En: Cinta de Moebio, (36), 174-197. Recuperado de:
<https://www.moebio.uchile.cl/36/mascareno.html>.
- Mejía, S. (2012). Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas. *Uni-pluri/versidad*, v. 12, (n. 2), pp. 80-90.
- Mejía, S. (2014). "La nación entera un inmenso Taller". Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia 1892-1917. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Mejía, S. y Yarza de los Ríos, A. (septiembre-diciembre 2009). "Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006". **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, (n. 55). pp. 171-188.
- Merchán, C. (2008). La gestión cultural de la educación artística desde las artes escénicas, se inicia en el emplazamiento de procesos de formación que devienen de los maestros de las artes escénicas en la escuela básica y media. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3825601>
- Ministerio de Cultura. (1997). Ley General de Cultura, Ley 397/07. Recuperado de:
<http://www.mincultura.gov.co>
- Ministerio de Cultura. (2006). Análisis Prospectivo de la Educación Artística Colombiana 2006-2019. Documento oficial. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Cultura. (2006). Plan nacional de las artes. Recuperado de:

[https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/Artes/PLAN%20NACIONAL%20P
ARA%20LAS%20ARTES.pdf](https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/Artes/PLAN%20NACIONAL%20P
ARA%20LAS%20ARTES.pdf)

Ministerio de Cultura (Colombia). (2008). Cuadernos de Educación Artística 2. Educación Artística y cultural, un propósito común. Lineamientos para la Construcción de un Plan Nacional de Educación Artística. Bogotá. Ministerio de Cultura.

Ministerio de Cultura (2016). Análisis Prospectivo de la Educación Artística Colombiana 2006-2019. Documento oficial. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura.

Ministerio de Cultura (2019). Análisis prospectivo de la Educación Artística en Colombia al horizonte del año. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura.

Ministerio de Cultura, Corpoeducación (2019). Análisis prospectivo de la educación artística colombiana al horizonte del año 2019. Recuperado en: <https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/documentos/migracion/DocNewsNo49DocumentNo137.PDF>

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación, Ley 115/94, artículo 23. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2000). Lineamientos Curriculares para la Educación Artística. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2010). Orientaciones pedagógicas para la

educación artística. Recuperado de:

https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-241907.html?_noredirect=1

Ministerio de educación Nacional. (1994). Ley General de Educación, Ley 115/94, artículo 23. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1997). Lineamientos Curriculares para la Educación Artística. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2007), Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Documento N. 16. Bogotá. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2010). Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en básica y media. Recuperado de:

https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf

Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Cultura (2000). Serie de lineamientos curriculares para la Educación Artística. Recuperado de:

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf

Miñana, C. (Septiembre-octubre 2004). Sin el arte se afecta la integralidad de la

educación para todos. Aula urbana. pp 14-15. Recuperado de:

<https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/967/952>

Miñana, C. (2004). ¿Tiene sentido hablar de políticas públicas en educación artística? Recuperado de:

http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/2312/7248/4195/Articulos-politicas_eduartist_minana.pdf

Morales, J. (2004). La Evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria [Tesis Doctoral (2001). Director de Tesis: Dr. José Tejada Fernández. Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de ciencias de la educación, Departamento de pedagogía aplicada]. España. Recuperada de: <https://ddd.uab.cat/record/37641>.

<https://www.tdx.cat/handle/10803/5036>

Moreno, L. (2016). Taller de las emociones, el lugar de la educación por el arte en el trabajo con comunidades en condiciones de vulnerabilidad. Revista CLEA, pp. 41-49. Recuperada de:

http://www.redclea.org/wp-content/uploads/2017/01/Revista-CLEA-N%C2%B02_version_final.pdf

Morin, E. (1985). Sociología. Madrid: Tecnos.

Morin E. (1993). El Método I. La naturaleza de la naturaleza. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1998). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (1999). El método III. El conocimiento del conocimiento. Madrid: Cátedra.

Municipio de Medellín (2016). Proyecto de acuerdo Plan de desarrollo Medellín

Cuenta con vos (2016-2019). Recuperado de:

https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2016/Proyecto%20de%20Acuerdo%20Plan%20de%20Desarrollo.pdf

Museo de Antioquia (s.f.). Bienales de arte Coltejer. Consultado en:

<https://www.museodeantioquia.co/exposicion/68-70-72-bienales-de-arte-de-coltejer/>

Nudler, O. (2004). Hacia un modelo de cambio conceptual: espacios

controversiales y refocalización. En Revista de Filosofía, v. 29 (n. 2), pp. 7-

19. Recuperado de:

<http://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/viewFile/RESF0404220007A/9582>

Olaya, O. (1996). Memorias académicas. Primer seminario taller internacional de metodologías para la enseñanza de las artes Plásticas y Visuales. Bogotá, Colombia: Universidad de la Sabana.

Olaya, O. (2008). Consideraciones y recomendaciones para el desarrollo de una Educación Artística. Memorias Seminario Internacional de Educación Artística. Santiago de Chile.

Olaya, O. (2009). Enseñanza de las artes visuales en Colombia.

Recuperado de:

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Ense%C3%B1anza+de+las+artes+visuales+en+Colombia&btnG=

Olaya, O. (2009). Presentación de la Cumbre Regional de América Latina y el Caribe en Convenio con la Alianza Mundial para la Educación Artística. Portafolio de presentación. Recuperado de www.arteducacion.org/cumbreregional.

Oliveira de Oliveira, M. (2015) en Martins, R. y otros (2015). Por un abordaje narrativo y autobiográfico. Diario de clase como enfoque de investigación Colección: Educación de la Cultura Visual, tomo 1 Conceptos y contextos. Universidad de la República de Uruguay, Universidad Federal de Santa María.

Parra, O. (2015). El arte: una ventana didáctica. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/4138/413840744006.pdf>

Pérez, M. (2009). Una pedagogía de la dialógica desde la educación artística–musical. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/874/87412239012.pdf>

Pimentel, L. (2008). Curso de Especialização no ensino de Artes Visuais. Belo Horizonte, Brasil: UFMG.

Pimentel, L. (2009). La evaluación en arte: algunos principios para la discusión. En Educación artística, cultura y ciudadanía: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Madrid, España: Fundación Santillana.

Recuperado de:

<https://www.oei.es/uploads/files/consejoasesor/DocumentacionComplementaria/Educacion-Artistica/2009-Metas-Educacion-Artistica-Culturay-Ciudadania.pdf>

Pimentel, L. (2010). Fluir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino de arte: o contemporâneo de vinte anos. En: Barbosa A, Pereira F. (2010). Abordagem Triangular. No ensino das artes e culturas visuais. Brasil, Cortez.

Prigogine I., Stengers, I. (1997). La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia. Madrid, España: Gallimard.

Ramírez, E. (2008). Historia crítica de la pedagogía en Colombia. Bogotá: El Búho.

Regules, S. (2016). Las teorías del caos y la complejidad. España: Ed. Batiscafo.

Rickenmann, R. (2016). La construcción social de las emociones estéticas: Análisis de los procesos de formación instrumental. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n16/n16a08.pdf>

Rodríguez, A., Velasco, V., Jiménez, C. P. (2014). La educación artística: una práctica pedagógica en la formación de sujetos diversos. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=La+educaci%C3%B3n++%09art%C3%ADstica%3A+una+pr%C3%A1ctica+pedag%C3%B3gica+en+la+formaci%C3%B3n+de+sujetos+diversos&btnG=

- Rodríguez, H. (2009). De lugares y posiciones: la educación artística en la escuela. En Revista Educación y pedagogía, (21), pp. 5-12.
- Romero, M. (2010). Un espacio para pensar la educación artística desde el aula. Experiencia en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. En: Revista Iberoamericana para la educación, la ciencia y la cultura. (OEI). (N. 52), pp. 1-7.
- Romero, M. (2014). Construcciones de sentido desde lo vivido. Relaciones posibles en el tránsito de una investigación en educación artística. En: Artes La revista, vol. 13, (n. 20), pp. 123-160. Recuperado en: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Construcciones+de+sentido+desde+lo+vivido.+Relaciones+posibles+en+el+tr%C3%A1nsito+de+una+investigaci%C3%B3n+en+educaci%C3%B3n+art%C3%ADstica&btnG=
- Ross, N. (s.f.) El Lenguaje Artístico, la Educación y la Creación. En Revista Iberoamericana de educación. Recuperado de: <file:///D:/Usuario/Descargas/2901-Texto%20del%20art%C3%ADculo-853-1-10-20180125.pdf>
- Ruiz, C., Romero, M. (2010). Construcción de una apolítica pública para la Educación Artística en Colombia. Recuperado de: <http://www.unesco.org/culture/en/artseducation/pdf/fp103ruizromero.pdf>
- Saavedra, S. (2011). La creación literaria en el ámbito educativo: de la

estructura superficial a la construcción narrativa de la realidad. *Lenguaje*, v. 39 (n. 2), pp. 395-417. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/profile/Sneider_Saavedra_Rey/publication/262457110_Literary_creation_in_the_educational_sphere_from_the_surface_structure_to_the_narrative_construction_of_reality/links/5d4374ff92851cd04699cecc/Literary-creation-in-the-educational-sphere-from-the-surface-structure-to-the-narrative-construction-of-reality.pdf

Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa de Magisterio.

Sametband, M. (1999). *Entre el orden y el caos. La complejidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sanabria, F. (2010). Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia. En *Rhec*, v. 13, (n. 13), pp. 47-76. Recuperado de: <file:///D:/Usuario/Descargas/719-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2885-2-10-20191105.pdf>

Sánchez, Z. (2015). Antecedentes de la educación artística plástica visual en Colombia: revisión de revistas científicas 2004-2014. En *Lenguaje, cultura e investigación: Problemas emergentes en educación*.

Recuperado de:

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Antecedentes+de+la+educaci%C3%B3n+art%C3%ADstica+pl%C3%A1stica++%09visual+

en+Colombia%3A+revisi%C3%B3n+de+revistas+cient%C3%ADficas+2004-2014&btnG=

Sosa, P., Chaparro, E. (Enero- junio, 2014). Disciplinamiento y Sujetos. La educación artística en la escuela colombiana. En Praxis & Saber, v. 5, pp. 211-233.

Tatarkiewicz, W. (1976). Historia de seis ideas. Madrid, España: Tecnos.

Tobón, A. (2016) Experiencia de investigación sobre músicas regionales: compartir conocimiento para hacer escuela. Recuperado de:
https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Experiencia+de+investigaci%C3%B3n+sobre+m%C3%BAlicas+regionales%3A++compartir+conocimiento+para+hacer+escuela&btnG=

Toffler, A. (1972). El “shock” del futuro. Barcelona, España: Plaza y Janés, S. A.

Toffler, A., Toffler, H. (2006). La revolución de la riqueza. Barcelona: Ed. Debates.

Universidad de la Sabana. (1996). Memorias académicas del Seminario taller internacional de metodologías para la enseñanza de las artes plásticas y visuales. Bogotá

UNESCO. (2005). Hacia la sociedad del conocimiento. Ediciones UNESCO.

Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>

Vélez, G. (2016) La investigación en el contexto de los programas de formación artística universitaria: Las prácticas y las formas de reconocimiento. Recuperado de:
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=La+investigaci%](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=La+investigaci%3A+en+el+contexto+de+los+programas+de+formaci%C3%B3n+art%C3%ADstica+universitaria)

C3%B3n+en+el+contexto+de+los+programas+de++formaci%C3%B3n+art
%C3%ADstica+universitaria%3A+Las+pr%C3%A1cticas+y+las+formas+de
+reconocimiento.&btnG=

Vergara, C. (2013). Modelos y estrategias de enseñanza en Educación Artística para favorecer la autoestima y la convivencia escolar. En Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=1F5OqDgnWHw>

Villegas, L. (2016). Apuntes y reflexiones sobre la investigación en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia: Las jornadas de investigación.
Recuperado de:
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Apuntes+y+refl
exiones+sobre+la+investigaci%C3%B3n++En+la+Facultad+de+Artes+de+l
a+Universidad+de+Antioquia%3A+Las+jornadas+de+investigaci%C3%B3n.
&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Apuntes+y+refl
exiones+sobre+la+investigaci%C3%B3n++En+la+Facultad+de+Artes+de+l
a+Universidad+de+Antioquia%3A+Las+jornadas+de+investigaci%C3%B3n.
&btnG=)

Wagensberg, J. (1994). Ideas sobre la complejidad del mundo. Barcelona,
España: Tusquets.

Welsch, W. y otros. (1997). Topoi de la posmodernidad. Fin de los grandes relatos.
(pp. 36-56). Barcelona, España: Gedisa.

Zanini, J., Charréu, L. (2016) Cruzamentos Teórico-Metodológicos em
Arte, Educação e Cultura Visual: Experienciando a Fenomenologia
Hermenêutica e a Teoria Baseada nos Dados em Pesquisa Avançada.
Revista Portuguesa de Educação, v. 3, pp. 79 - 92. Recuperado de:
<http://oaji.net/articles/2017/5737-1510075368.pdf>

Zoya, L., Zoya, P. (2014). El espacio controversial de los sistemas complejos. En:
Revista Estudios Filosóficos. Universidad de Antioquia (n. 50), pp. 103-129.
Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n50/50a07.pdf> revisado 03-
11-2018.

CAPITULO 2

2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

La idea de que somos nosotros los que **construimos** el mundo de nuestra experiencia despierta una reacción emocional tan negativa porque **no** se quiere reconocer que somos los únicos responsables de aquello que sabemos y hacemos.

Ernst von Glasersfeld

Si en el primer capítulo se presenta el estado del arte de la literatura sobre educación artística, haciendo con éste un encuadre del tema, en la segunda se desarrolla una serie de conceptos que caracterizan el contexto actual y el pensamiento complejo, las ciencias de la complejidad y el desarrollo de la sociología con un enfoque complejo.

Es importante iniciar con la idea de una realidad socio cultural que se transforma, es necesario presentar la sociedad del conocimiento como el terreno o el telón de fondo de cualquier investigación social, por lo anterior se propone un cambio de paradigma que permita estudiar las relaciones entre arte y pedagogía en la sociedad del conocimiento y exponer así los retos para el siglo XXI.

En la segunda parte se hace una exploración sobre la complejidad, partiendo de la diferenciación entre filosofía de la complejidad y ciencias de la complejidad. Pero este paradigma exige replantear los principios de la lógica y de la ontología

del pensamiento veteroeuropeo. También se recogen algunas teorías que acompañan la complejidad.

En la tercera parte se describen las operaciones mentales requeridas para observar los sistemas complejos; se parte de este presupuesto, que en el proyecto no se encontraba planteado, ya que diversos autores utilizan herramientas del pensamiento complejo, e indican la necesidad del cambio epistémico, que a criterio del investigador, pasa por el desarrollo de categorías de pensamiento específicas de la ciencia del siglo XXI.

En cuarto lugar, se describen las características de los sistemas complejos, teniendo en cuenta la diversidad de autores que las definen o describen, y se hace referencia a la base conceptual que se tomará como categorías de la investigación.

En la quinta parte se describe la teoría de los medios de comunicación simbólicos altamente generalizados, que es el encuentro conceptual que permitió el desarrollo procedimental de la investigación, ya que esta teoría que puede ser encontrada en Luhmann, ha sido profundizada por Mascareño; sirvió como enlace entre las descripciones abstractas de lo que es un sistema complejo y las experiencias en terreno que pueden considerarse fruto de códigos y operaciones relacionadas con las prácticas artísticas y pedagógicas desarrolladas por las personas que pertenecen a instituciones culturales, programas de formación e instituciones de educación básica y media de Medellín.

Este eslabón entre los aspectos abstractos de los sistemas complejos y los códigos y operaciones que funcionan como atractores de las prácticas constantes en el terreno de lo empírico, permitió desarrollar la tesis sobre la emergencia de un sistema que no es ni arte ni pedagogía, sino un sistema de comunicación simbólica altamente generalizado que despliega las posibilidades de la sensibilidad.

Por último, se explicita que las operaciones y los códigos se despliegan en las conclusiones del estudio, ya que no son categorías previas, sino categorías emergentes.

2.1 El Entorno: la Sociedad y Sus Transformaciones.

Estamos en el siglo XXI una sociedad compleja, una sociedad de las comunicaciones, una sociedad de la red (Borja, Castells, 1998) y de aceleración en el cambio (Toffler, 1972). Colombia pasa por su momento histórico más importante en 50 años³⁶, como resultado de los **Convenios de Paz**, la sociedad entra en una etapa de reestructuración general, no solo política sino también cultural y económica; este momento presenta la oportunidad de dar cabida a un proceso de reconstrucción y transformación educativa; es el momento en que la red se expande no sólo en la materialidad sino también en la significación mental,

³⁶ Ha de tenerse en cuenta que esta tesis avanza cuando el Covid 19 se expare como pandemia en Colombia y en el mundo.

que permite pensar y construir oportunidades en la sociedad del conocimiento con una base material como la web.

- ***La sociedad del conocimiento***

En el plan de desarrollo de la ciudad de Medellín 2016-2019 dice:

En historia de las mentalidades se reconocen tres hitos en las finalidades de la educación: educar para la perfectibilidad, educar para la adaptación industrial y educar para la contingencia. La primera pertenece al tipo de sociedad Artesanal (siglo XV al XVIII), la segunda a la sociedad Industrial (siglos XIX - mediados del XX) y la tercera a la sociedad de la Información y el conocimiento (XXI). (Municipio de Medellín, 2016)

Desde la ciudad y sus gobernantes ya se reconoce un cambio en la base productiva global y la necesidad de articular la ciudad a esta base y a la cultura que es su ecosistema³⁷, y se espera que la educación responda a este reto, pero además se propone un cambio en la mentalidad, formación en el pensamiento y en los aspectos científicos y técnicos.

Castells (1998, 2001, 2008) es uno de los sociólogos que propone un análisis de la sociedad actual desde la base productiva y la infraestructura que lo soporta, y por lo tanto se anotarán los cambios en este sistema de producción y en las

³⁷ Dice el plan de desarrollo 2020-2023: "Le apostamos a convertir a nuestra ciudad en un Valle del Software, con empresas de tecnología generando riqueza y empleos. Todo el ecosistema de ciencia y tecnología se verá fortalecido con estrategias que desaten el potencial para que la innovación y el emprendimiento se pongan al servicio del aumento de la productividad y la resolución de los grandes retos de ciudad, especialmente en materia social y ambiental". (Daniel Quintero Calle, Alcalde 2020-2023)

condiciones culturales y sociales que los rodean. Así se puede apuntar que en el siglo XX se impone la industria del acero y del carbón y se marca una transformación esencial en la fabricación de objetos, este fenómeno se presenta aunado con la mecanización de la producción, la organización fordista del trabajo en cadena y la educación masiva, acompañada de la ingeniería y la pedagogía que la explica y la soporta. Estas sociedades, satíricamente presentadas en las películas de Fritz Lang “Metrópolis” (1927) y de Charle Chaplin “Tiempos Modernos” (1936), encuentran sus límites hacia mediados del siglo XX. En Colombia es diferente porque solo a mediados del siglo XX inicia la industrialización y el concepto de modernidad como lo hemos visto en el capítulo anterior.

Entre los años ‘60 a ‘90 del siglo pasado, se produce un cambio extraordinario en las condiciones de producción: la introducción a gran escala del valor de la información (medida y valorada en bit, soportada por el chip). En estos años se pueden rastrear dos hechos claros: el advenimiento de la computadora como intermediaria del trabajo intelectual y organizacional; como también la entrada en funcionamiento y mejoramiento técnico de la red como infraestructura global de la nueva economía. Por lo anterior se puede entender que existió un cambio en la producción y que se inicia un modelo de sociedad basado en el conocimiento (Unesco, 2005). Para esta nueva realidad social se pueden destacar algunas cualidades que la distinguen como:

- a- **El valor del cerebro y de sus procesos cognitivos**, sobre todo la creatividad, como parte integral del ser humano social y emocional, aunado al manejo de los sistemas de símbolos y al desarrollo de las inteligencias artificiales.
- b- **Una infraestructura tecnológica informacional** ³⁸ que hace parte de una sociedad de la aceleración del cambio, la cual está expandida a escala global, los sistemas informáticos y las redes pueden calificarse como infraestructura de la sociedad del conocimiento. También debido a la acción mucho más rápida, eficaz y eficiente de la transmisión de valor en los procesos productivos, se experimenta la aceleración. Toffler apunta "... detrás de tantas presiones está el movimiento histórico en pro de un sistema de riqueza, cuya principal materia prima –el conocimiento- puede moverse ahora casi a la velocidad del tiempo real". (Toffler y Toffler, 2006: 96).
- c- **La experiencia del cuerpo en las sociedades actuales**, que se presenta como cuerpo lúdico, cuerpo pensante, cuerpo simbólico, cuerpo sensible, diferenciado del dualismo cartesiano: del cuerpo de la modernidad modelado por las prácticas mecanicistas, y del cuerpo de la sociedad basada en la metáfora de la máquina y la producción industrial fordista.

³⁸ El informe mundial de la Unesco nos dice: < Las sociedades del conocimiento son sociedades en redes que proporcionan necesariamente una mejor toma de conciencia de los problemas mundiales>. (2005:20)

d- En esta época, en la sociedad del conocimiento, se inicia **una redefinición de la experiencia, del concepto de espacio, de tiempo, de territorio-ciudad**. Para aclarar estos conceptos retomamos a Borja-Castells y a Beriain.

Con respecto a la redefinición del tiempo y de la experiencia del tiempo Beriain nos propone:

A la base de cada temporalidad social está no un transcurso astronómico utilizado como cómputo de medida de la duración, ni siquiera el movimiento analógico o digital de los números-marcas de un reloj, sino más bien una *interacción social* y, en definitiva, una trama de significaciones, unos símbolos, unos valores, que operan como *marcos interpretativos* que configuran el *ritmo* de la vida social, en el *sentido* de las diferentes duraciones, la *creatividad* inscrita en tales duraciones. Se puede decir, de forma metafórica, que *el tiempo habla, pero con distintos acentos*, cada cultura tiene su propio conjunto de huellas temporales... (Beriain, 2008:28).

Y más adelante, en *Aceleración y tiranía del presente* (2008), nos dice:

El desarrollo a-sincronizado entre la disolución de las estructuras temporales que garantizaban un ritmo temporal unificado y las orientaciones temporales ancladas culturalmente en el mundo de la vida conducen a una de-sincronización del tiempo social, a una simultaneidad de lo no simultáneo, en este caso, el sistema político-administrativo y el económico con sus demandas *arrítmicas* aceleradoras y desreguladoras y, por otra parte, la integración cultural anclada en los mundos de la vida con

una orientación más propensa a la «lentitud» *rítmica*, acompañada, y a la rutina. En ese límite cambiante donde chocan temporalidades con ritmos y demandas distintas es donde actualmente nos hallamos. (Berriain, 2008: 198).

Pero aun es necesario entender los cambios en la condición del territorio, ya que es en la experiencia del territorio en dónde se presenta la dialógica entre lo local y lo global, en la que se debate la experiencia de millones de sujetos en la actualidad y también se experimentará en los barrios de la ciudad de Medellín, Este punto de identidad del territorio y la conexión con lo global es expuesto por Borja-Castells que dice lo siguiente con respecto a las ciudades:

...El relanzamiento de las ciudades como formas dinámicas de vida y gestión es sólo una posibilidad. Se puede evolucionar, efectivamente, hacia un mundo sin ciudades, al menos en una gran parte del planeta y para la mayoría de la población. Un mundo organizado en torno a grandes aglomeraciones difusas de funciones económicas y asentamientos humanos diseminados a lo largo de vías de transporte, con zonas semirurales intersticiales, áreas periurbanas incontroladas y servicios desigualmente repartidos en una infraestructura discontinua (Borja-Castells, 1998: 13).

Según lo anterior la redefinición de espacio, tiempo y experiencia urbana expresa una ruptura en las condiciones de la modernidad y del entorno de la escuela moderna que llama a la reflexión, y por lo tanto a una serie de consideraciones para buscar alternativas en la educación artística para el siglo XXI, acorde a los cambios, ritmos y conocimientos de la contemporaneidad.

Continuamos con algunas ideas para tener en cuenta como marco social para la educación artística en el siglo XXI:

- e- **La importancia del cuidado del sistema ambiental.** La consideración del sistema ambiental global y local en cuanto a tomar conciencia de los procesos ecológicos que afectan el entorno y el proceso global que nos incluye en sus cambios y sus transformaciones.
- f- **La presencia de sectores con irrelevancia estructural.** La irrelevancia estructural es una condición que se agudiza con la expansión de las redes, se debe llamar la atención sobre cientos de personas que no están en la economía de los datos y por lo tanto se debe encontrar una propuesta a este problema; presentar un análisis de integración a la sociedad de los sujetos que, por una u otra razón, se presentan en esta condición de desconectados. Dice Borja-Castells que “...lo que caracteriza la nueva economía global es su carácter extraordinariamente incluyente y excluyente a la vez” (Borja-Castells, 1998: 24).

Por lo tanto, la transformación en la experiencia de tiempo, espacio y ciudad, que se presenta en la sociedad del conocimiento, se encuentra entre las condiciones que posibilitan un cambio en los enfoques de la educación y de la reflexión sobre la pedagogía artística en específico, pero para ver este cambio se debe transformar el punto de vista, por esto se propone en la tesis abordar el problema desde sistemas complejos.

Los sistemas complejos y la teoría del caos son propuestas de referencia para esta investigación. Estas teorías nacidas recientemente (años '60 y '80 del siglo pasado) (Régules, 2016) (Gleick, 2012) y por lo tanto sometidas a dudas y a sustentaciones, nos permiten entender que la relación arte y pedagogía no está terminada, y al cambiar de foco puede presentarse una iniciativa renovada y divergente que da cuenta de los cambios, de los giros que se presentan en el siglo XXI en esta relación. Por lo tanto, no se puede decir que otras miradas agotan el análisis de la educación artística, como la que es en estos días más popular, la realizada bajo el concepto de “campo”, entendido éste desde las reflexiones de Bourdieu (1968).

2.2 Pensar la Complejidad, Filosofía, Ciencia.

- ***Razones para cambiar***

Pensar en la relación arte y pedagogía requiere para la Sociedad del Conocimiento (UNESCO, 2005) establecer parámetros epistemológicos no tradicionales. Los conceptos se ha venido desarrollando en la rama de la filosofía y de las ciencias de la complejidad, entre ellas las ciencias sociales complejas, éstos se presenta como alternativa para comprender el mundo de las sociedades contemporáneas, su contingencia, sus crisis y sus emergencias. Entender los sistemas sociales desde la complejidad como lo hacen Maldonado (2011, 2013, 2016, 2017, 2018), Mascareño (2009, 2010), Morin (1993, 1995, 1998), García

(2011, 2015) y Colom (2012), es un reto para la investigación en artes y pedagogía. Así también acercarse a la sociedad contemporánea, en palabras de Luhmann (2007: 245), como sistemas de comunicación simbólica altamente generalizados. Lo anterior exige un cambio de lógica, de visión ontológica y por lo tanto del pensamiento, que estamos dispuestos a argumentar.

Por tanto, en el desarrollo del marco teórico, para la investigación, se amplían los conceptos y teorías referidos a la complejidad desde las ciencias sociales, proponiendo como punto de partida la reflexión filosófica y la propuesta de la complejidad como estrategia de investigación.

Se puede partir de una realidad cuando se estudia la relación arte pedagogía, en la cual algunos investigadores encuentran este campo de saber como un Frankenstein, una colcha de retazos que no tiene orden epistémico ni orden histórico posible. Pero al leer el texto de Mary Shelley, Frankenstein o el Moderno Prometeo (1818-2007), nos damos cuenta de que el personaje no ha sido creado por la divinidad, ni nacido de mujer, tampoco es un acto de magia o sustancia mágica la que le da vida. Puede decirse que él, Frankenstein, es un primer mecanismo cibernético, capaz de aprendizaje autónomo, aprende de la realidad y el entorno, aprende a hablar y a tener sentimientos, por lo tanto, puede ser que la relación entre arte y pedagogía no sea entendida por las tradiciones pedagógicas

mecanicistas y analíticas, sino por una revisión de la epistemología que permita pensar en sistemas, en caos y en complejidad³⁹.

En cuanto a las cuatro rutas que han marcado el desenvolvimiento en la educación artística (estudiados en el capítulo anterior), se puede decir, grosso modo, que en la primera sobresalen los saberes históricos. En la segunda, prima la visión de la pedagogía (psicología como base). En la tercera se revisa el fenómeno desde la visión de campo de la educación artística y las tendencias posmodernas (sociología como base). Y por último, una ruta epistemológica que es la que propongo para revisar los fundamentos de la relación entre arte y pedagogía.

En la ruta de enfoque sociológico se encuentra una influencia de la teoría de campos de Bourdieu, ya que ésta fue vinculada en los escritos estatales (Orientaciones, 2010; Análisis Prospectivo de la Educación Artística Colombiana, 2006-2019), como también ha sido utilizada por algunos investigadores colombianos (Barragán, 2014; Bustamante 2015.). En esta mirada epistemológica se puede conjugar un primer acercamiento a las totalidades y no a los objetos separados. Siendo parte del estructuralismo, la teoría de campo admite la condición de las relaciones como su valor principal, los elementos están determinados por la estructura o la totalidad, como dice Piaget (1971) definiendo las estructuras, estas son: “un sistema de transformaciones que implica leyes

³⁹ La idea de Frankenstein como mecanismo cibernético, es uno de los desarrollos dentro de las temáticas de los seminarios de Literatura que el autor de esta investigación dirige en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. Es una tesis que posibilita entender el valor de la obra de Mary Shelley (Mary Wollstonecraft Godwin) en su propuesta literaria de Frankenstein o el moderno Prometeo.

como sistema (por oposición a las propiedades de los elementos” (Piaget, 1971: 10); se diferencia, por lo tanto, del positivismo como enfoque que analiza los elementos aislados y sus cualidades y el engranaje mecánico como el centro de la metáfora del mundo.

La teoría de campos puede determinarse cada elemento y su valor en cuanto a la posición que ocupa en el entramado de poder dentro del campo; como contraparte, y parafraseando a Bachelard en “La Filosofía del No” (2009), se dirá que se requiere estudiar el devenir del mundo ya que “un devenir se dibuja bajo el ser” (2009: 64), introduciendo así la epistemología del cambio, el movimiento y las transformaciones.

El pensamiento mecánico analítico no da cuenta de la evolución o de las operaciones que se presentan en las sociedades que han alcanzado la diferenciación funcional (Luhmann, 1998). El hecho que la realidad social se presente en estado de aparente desorden y aun de caos, nos permite preguntarnos si se requiere una epistemología y unos conceptos diferentes ante una realidad como la de la ciudad de Medellín.

Acompañando lo anterior se puede argumentar el cambio de época, el cual se ha analizado anteriormente. La definición de la economía, de la sociedad del conocimiento, de la red, de la aceleración, nos conduce a referirnos a las nuevas condiciones de producción, de subjetividad, de conocimiento y por lo tanto también de sensibilidad frente a la realidad que nos rodea. La relación entre arte y pedagogía no puede reducirse a un entramado de fórmulas o de intercambios

disciplinares, ya que en la sociedad se presenta mucho más imbricada y complejizada; se puede considerar una emergencia sistémica diferenciable.

Por lo que se puede decir que se requiere encontrar unas herramientas que permitan entrever lo que emerge cuando suceden el caos y el orden como complementarios en lo social, en lo pedagógico y su relación con las artes. Teniendo en cuenta diversas publicaciones recientes, entendemos que las herramientas que brindan el pensamiento y las ciencias de la complejidad nos permiten estudiar no el orden clásico y mecánico de la naturaleza y la sociedad, sino la paradoja y la complementariedad, así como la emergencia y los bucles de retroalimentación, que nos sirven como conceptos para comprender las nuevas realidades de la sociedad del siglo XXI en el terreno de la realidad social de Medellín.

La propuesta es ampliar la posibilidad de estudio, desde otras distinciones, las relaciones múltiples y los diversos niveles que se presenta en nuestra realidad. Y una de las consecuencias, es la relocalización de las diferencias, de las diversas articulaciones, interacciones, emergencias e interpenetraciones que se dan en los sistemas simbólicos altamente generalizados, como son las articulaciones que se pueden observar cuando se relacionan arte y pedagogía.

Por lo tanto, se presenta una reflexión que revisa la experiencia interno-externa de la relación entre arte y pedagogía, y se pregunta por las actividades realizadas por los artistas-educadores en el contexto. Veremos las operaciones que vinculan al sujeto y a la sociedad como sistemas, esta interacción o interpenetración de

sistemas que modifican la vivencia del sujeto en sociedad, sus intereses y su comunicación. Nos centramos en los sistemas artísticos y pedagógicos ya que son sistemas simbólicos de comunicación aceptados en la teoría de Luhmann (1996, 2005, 2007) y son fenómenos que en Medellín y en Colombia se vienen registrando como mediadores de cambios y como experiencias para la comunicación y la transformación social y personal.

Pensar lo complejo es entrar en controversia y en paradojas, pues el pensamiento complejo y las teorías de la complejidad no están unificadas; incluso algunas son heterodoxas. Por ejemplo, en un primer momento se puede hacer la pregunta por cómo se puede definir complejidad, y se encuentra que Moisés José Sametband (1999) dice en su texto “Entre el orden y el caos la complejidad”⁴⁰:

Actualmente tiende a afianzarse la palabra “complejidad”, que designa el estudio de los sistemas dinámicos que están en algún punto intermedio entre el orden en que nada cambia, como puede ser el de las estructuras cristalinas, y el estado de total desorden o caos como puede ser el de un gas ideal en equilibrio termodinámico (Sametband, 1999: 9).

Pero en la posición de Maldonado (2012: 30), argumenta que no se puede definir, o no es necesario partir de una definición, pues definir es de la lógica clásica, con estancos y versiones sobre el ser estático u ontología del ser, por lo que primero veremos algunos de los aspectos a repensar, para luego establecer unos criterios de lo que puede entenderse por sistemas complejos.

⁴⁰ Esta primera aproximación no tiene en cuenta algunas de las características de los sistemas complejos como su emergencia y el problema de la organización.

2.2.1 Repensar las bases para investigar la relación entre arte y pedagogía

El pensamiento occidental tiene características básicas como su dependencia del lenguaje, la formalización de la lógica, la concepción heredada de una ontología, y estas bases van a ser cuestionadas a finales del siglo XX e inicios del XXI. Cuatro autores: Maldonado (2013), Morin (1995-1998), Luhmann (2012) y Colom (2002), hacen alusión a la ruptura y la diferencia que se presenta dentro del pensamiento occidental. El pensamiento tradicional es nombrado en Luhmann como veteroeuropeo, en Maldonado cultura occidental, en Morin pensamiento simple, en Colom racionalidad moderna (opera desde el orden, la especialización y el análisis). Por lo tanto, para la complejidad, se propone re-pensar las bases lógicas, hacer frente a lo ontológico y acoger la ruptura epistemológica y el pensamiento dialógico.

- ***Re-pensar las bases lógicas***

Según Carlos Maldonado (2013) hay que abandonar la lógica tradicional. Dejar atrás las cinco proposiciones que expresan la lógica del pensamiento de occidente clásico, y que están presentes en la filosofía de Meliso de Samos, Zenón de Elea, Parménides, Platón, Georgias y Heidegger. Para Maldonado estas proposiciones fundantes son:

- 1- Nada entra al ser que no sea el ser;
- 2- Nada sale del ser que no sea el ser;

- 3- Ser y pensar son una sola y misma cosa;
- 4- Si el no-ser fuera, no se podría pensar, y si se pudiera pensar no se podría decir o comunicar;
- 5- Al cabo del tiempo hemos asistido al olvido del ser. (Maldonado, 2013: 48).

Abandonar estas proposiciones, ya puestas en crisis en la tardo-modernidad, agotado el establecimiento que las propone, requiere que recordemos las formuladas por Heráclito, las referidas al movimiento y al cambio. Dice el autor que el pensamiento complejo está más cerca de las propuestas de Heráclito sobre el movimiento, recupera el sentido de lo único, de la naturaleza de cada día y la necesidad de esperar lo inesperado.

La propuesta de repensar los principios lógicos puede parecer refutable o paradójica. Refutable en el sentido de no encontrar alternativas para el diálogo racional al que nos hemos acostumbrado, o paradójica, porque parece ser la única lógica, pero con la aparición de otras lógicas como la difusa, o la contra fáctica, puede resultar interesante trabajar sobre otro sentido de la comprensión del pensamiento (Maldonado, 2017).

Lo interesante de cambiar de paradigma es ver la realidad desde otros ángulos y perspectivas y para esto se requiere ampliar el espectro lógico, revisar los principios de la ontología y pensar el proceso constructivista del conocimiento, que veremos más adelante.

Maldonado propone revisar el pensamiento de Heráclito y destaca cuatro fragmentos, 49, 18, 106, 123, que recogemos de la traducción Farre (1973):

- *Entramos y no entramos en los mismos ríos; somos y no somos* (frag. 49^a);
- *Si no se espera, no se encontrará lo inesperado; puesto que lo inesperado es difícil y arduo* (frag. 18);
- *Un día es igual a otro* (frag. 106)⁴¹;
- *La naturaleza aprecia el ocultarse* (frag. 123). (Heráclito, 1973)

Para Morin, la lógica occidental debe ser revisada ya que es una propuesta para pensar el equilibrio, y consolida un paradigma con la clave de un pensamiento sin contradicción en lo ontológico, metodológico, epistemológico, lógico, práctico y político. Dice Morin: “La lógica de occidente era una lógica homeostática, destinada a mantener el equilibrio del discurso mediante la expulsión de la contradicción, el error; ella controlaba o guiaba todos los desarrollos del pensamiento...” (Morin, 1998: 82).

⁴¹ Maldonado la cita de esta manera:

- Nadie se baña dos veces en el mismo río (frag. 49^a); es decir, el pasado es cualitativamente distinto al futuro;
- Si no se espera lo inesperado, no se lo hallará, dado lo inhallable y difícil que es (frag. 18); es decir, vale pensar en términos de sistemas no previsibles, de fenómenos emergentes y sorprendidos;
- La naturaleza de cada día es única (frag. 106); esto es, sucede la novedad, la sorpresa, no la repetición de lo mismo; esto exige o permite a la vez una estructura de mente abierta;
- A la naturaleza le complace ocultarse (frag. 123); es decir, las cosas no son y no parecen de una vez para siempre; la noción de verdad es la de investigación; en fin, la ciencia y la vida son una misma cosa y se encuentran en constante proceso de completud, aunque siempre inacabada. No cabe descartar la aleatoriedad (Maldonado, 2013: 49).

Por lo tanto, la propuesta es la de estar abiertos a una ruptura de la lógica tradicional, sobre todo de la lógica que considera acabado el mundo y estudia los hechos sociales desde el positivismo.

- ***Hacer frente a lo ontológico***

Para Luhmann (2007), solo se comprende la sociedad del presente si se hace una reflexión crítica frente a la concepción filosófica que defiende la ontología, el ser, como principio de existencia y se supera la posición clásica, así: “Designamos como ontología el resultado de una forma de observar que parte de la distinción ser/no-ser y todas las demás distinciones las subordina a esta distinción” (Luhmann, 2007: 710). El proceso de pensar sin principios ontológicos, sin sustancias primordiales ya había sido enfrentado por el mismo Bachelard, y sus pensamientos han quedado en la literatura como referentes para deconstruir la metafísica de occidente.

Según Rodríguez y Torres. (2008), en el pensamiento de Luhmann se opera de manera contra ontológica. No es el olvido del ser, sino la condición de devenir, proceso y transformación permanente de los sistemas complejos sociales. Luhmann propone una forma de operar en un sistema que no siga las pautas dominantes de occidente. La teoría de Luhmann se opone a la ontología:

La teoría luhmanniana se aparta de las categorías elementales. No opera con la idea de ser, no hay sustrato, no hay sustancias constitutivas. No hay, tampoco, ideas constitutivas que se puedan ir

desarrollando. No hay causalidad. No existe teleología. No hay finalidad en este instrumental teórico. La teleología consiste en un paso desde un inicio hasta un fin. Supone una sustancia inicial y una perfección final. El proceso va pasando por etapas. La autopoiesis es un proceso de producción de componentes, sin una sustancia que se perfeccione (Rodríguez Mansilla y Torres Nafarrate, 2008: 31).

Los principios a los que hace frente y debe oponerse el proyecto teórico de Luhmann son los principios del pensamiento veteroeuropeo, el argumento ontológico⁴² que limita la observación a ser o no ser y a las causas eficientes.

Fuchs (2000) nos dice:

“Luhmann (1984) descarta la noción de un orden social dado por hecho y culturalmente preestablecido. La doble contingencia significa que el alter y el ego (sistemas social o personal) pueden seleccionar comunicaciones a partir de un horizonte infinito de posibilidades alternativas” (Fuchs, 2000: 208).

⁴² Estos principios que limitan, según Luhmann, son (citados por Rodríguez y Torres (2008: 29-30):

- “La unidad precede y prevalece a toda diferencia.
- Solo el ser es y el no ser no es.
- Es preferible el orden que el caos...
- La ontología garantiza la unidad del mundo como unidad del ser. “Solo se excluye la nada, pero con ello “nada se pierde”.
- El mundo no puede ser comprendido como un trasfondo de indeterminación (de ser o no ser), sino que queda limitado al nivel de los objetos que pueden ser denominados como la totalidad de los objetos.
- Existe una realidad, esta es como es. Solo puede haber errores en las denominaciones, las que deben ser corregidas.
- Existe la causalidad. Una especie de causa eficiente que provoca las cosas.
- Existe la causa final: el hacia dónde del devenir óntico. Una suerte de teleología.
- Existe también la sustancia como la base dinámica de todo lo que existe”

Esta condición de lo contingente se relaciona con la ruptura de lo ontológico tradicional que considera el mundo como necesario y la verdad establecida como universal y ahistórica.

Para Luhmann, “ahora la distinción ser/no-ser como distinción fundante (*primary distinction*) se reemplaza --y a decir verdad se reemplaza sin ninguna plausibilidad ontológica-- por la distinción dentro/fuera (o autorreferencia/heteroreferencia) del observador” (2007: 722).

También Morin (1993) llama a la consideración ontológica no clásica:

El sistema ha tomado el lugar del objeto simple y sustancial, y es rebelde a la reducción a sus elementos; el encadenamiento de sistemas rompe la idea de objetos cerrado y autosuficiente. Se ha tratado siempre a los sistemas como objetos; en adelante se trata de concebir los objetos como sistemas.

[en cursiva en el original] (Morin, 1993: 122).

Este punto de vista no ontologizante incidirá en la observación y los registros de la naturaleza social, y se reflejará en las conclusiones de la investigación social realizada en este doctorado.

- **Acoger la ruptura epistemológica y el pensamiento dialógico**

Para Morin como para Colom, es necesario cambiar de paradigma, en lo que entiende por una postura de pensamiento simple a un pensamiento complejo.

Para esto, en varios textos como el de Sociología (Morin, 1995: 15-18) propone seis frentes para el cambio de mirada que influye en la sociología, cuando su

enfoque es desde el pensamiento complejo; estos frentes se reflejan en la problematización de la relación arte-pedagogía, por lo tanto, acogiendo y parafraseando su postura se puede resumir en:

- Asumir una conciencia epistemológica que dé cuenta de los cambios conceptuales de la época, integrando el principio dialógico, las relaciones complejas entre las partes y el todo.
- Realizar una reconstitución sistémica, integrando a nuestro pensamiento la auto-eco-organización; las causalidades recursivas; al observador/conceptuador; como también las reflexiones filosóficas.
- Articularse con otras ciencias humanas y tener en cuenta la teoría de sistemas abiertos y los procesos de auto organización.
- Reconocer la dimensión de la vida, el mundo de la vida.
- Reconocer el valor de la literatura en las investigaciones sociales que muchas veces toca lo concreto y singular de manera especial y profunda.
- Restaurar el pensamiento que liga lo concreto con lo teórico y así la vida social con lo antropológico y cultural.

Para lograr estos cambios ha propuesto los principios del pensamiento complejo (1988) en el texto clásico del siglo pasado, *Introducción al Pensamiento Complejo*, los cuales son:

1-El principio dialógico, que se puede resumir así:

“Lo que he dicho del orden y el desorden puede ser concebido en términos dialógicos. Orden y desorden son dos enemigos: uno suprime al otro, pero,

al mismo tiempo, en ciertos casos, colaboran y producen la organización y la complejidad” (Morin, 1998: 106).

2- El segundo principio es el de recursividad organizacional, por el cual entiende, en primera instancia, lo referido a un proceso de retroacción y añade:

“Un proceso recursivo es aquel en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce... la sociedad es producida por las interacciones entre individuos, pero la sociedad, una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce...” (Morin, 1998: 107).

3- El tercer principio es el hologramático; en síntesis, puede ser:

“En un holograma físico, el menor punto de la imagen del holograma contiene la casi totalidad de la información del objeto representado. No solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte...” (Morin, 1998: 107).

Este autor refuerza su argumentación desde diversas perspectivas para un cambio de pensamiento sobre la investigación de la realidad social y natural, investigar sobre la vida, como también la relación entre las ciencias, la filosofía y el arte; en nuestro caso, la relación entre arte y pedagogía en el entorno social.

En Colom (2002) se argumentan estas reflexiones dirigidas a la educación:

La realidad, efectivamente, y gracias a la complejidad aportada por los nuevos sistemas de comunicación-información, no puede ser analizada y, menos aún, analizada de forma lineal ya que los cambios que se producen

son exponenciales y acelerados, múltiples y complejos, de tal manera que hoy la evolución no se desarrolla basándose en cambios lineales sino en saltos y bucles, de tal manera que no se puede poseer una visión estable del mundo, procesual, sobre la base de un gradiente, fruto de creencias – científica- tales como <<las mismas causas producen los mismos efectos>>; hoy en día, los efectos modifican las causas, simplemente porque los procesos se dan en redes; no se sabe dónde se inician y dónde concluyen los fenómenos, porque estos se dan al unísono en el sistema de redes... (Colom, 2002: 78).

Este llamado a un cambio en el paradigma de pensamiento, o ruptura epistemológica, lo complementa Colom con el concepto de “una razón sustitutoria”, la cual presenta como diferenciada de la razón y la ciencia de la modernidad que estudiaba dos tipos de orden, “el orden determinista o lineal --a unos efectos le corresponde una causas y sólo estas-- y el determinado orden estocástico o probabilístico, de carácter estadístico, que encuentra su razón de ser en el denominado <<orden promedio>>” (Colom, 2002: 109).

Según estos autores, para asumir el cambio de paradigma se requiere un cambio que conlleva una reorganización de los conceptos que describen las relaciones que se establecen entre arte y pedagogía. Y una reconceptualización, redefinición y renovación de la experiencia sensible frente al mundo, de la observación, de la **circulación de la sensibilidad en la sociedad**. Así mismo un cambio de estrategias o métodos. Como cosmovisión, la complejidad da a entender la necesidad de cambio en los enfoques epistemológicos, pero también

en la ontología, las lógicas y la forma de conocimiento o gnoseología. La complejidad en este contexto se puede entender como la probabilidad de más posibilidades en el mundo de las que pueden ser actualizadas.

2.2.2 Teorías que acompañan el pensamiento complejo

El pensamiento complejo no es una teoría cerrada o única, sino que se desarrolla asistida de diferentes teorías que la acompañan desde el ámbito epistémico como son el constructivismo, la teoría de sistemas, la teoría del caos, el indeterminismo, la teoría de la contingencia y la teoría de la evolución. Sin las anteriores, el pensamiento complejo no puede ser comprendido en sus propuestas sobre cómo pensar e investigar en la sociedad caos-orden en nuestro contexto.

- ***El Constructivismo***

Para la modernidad se reconocen tres maneras de conocimiento: la procedente del conocimiento, partiendo de la imaginación poética -diferenciando ésta del conocimiento científico u “objetivo”- y el conocimiento místico o filosófico (Glaserfeld, 1994); y dentro del conocimiento científico, surge la pregunta si es posible o verdadero nuestro conocimiento del mundo. Dando respuesta a este interrogante se postulan diversas tendencias epistémicas, entre ellas el empirismo y el constructivismo.

El empirismo y el positivismo lógico consideran el conocimiento como representación verdadera del mundo (García), pero nuevas epistemologías lo han considerado como una construcción; es así que Piaget a mediados de siglo XX y Maturana a finales del siglo, argumentan sobre este cambio de paradigma. La crítica primordial al empirismo puede centrarse en Piaget, que dice: “No hay lectura pura de la experiencia” (citado por García, 2015) y siempre se encuentra en la posición de aproximaciones permanentes (Piaget y García, 2008):

“La conquista de los hechos experimentales procede, seguramente, por aproximaciones sucesivas ligadas a la construcción de aparatos de registro. Estos dependen, a su vez, de los modelos teóricos y de nuevos problemas que susciten” (Piaget y García, 2008: 11).

El camino para argumentar la respuesta constructivista pasa por la teoría de la evolución de Darwin, la cual permite pensar la idea de “encaje”, que al ser aplicada al conocimiento, posibilita entenderlo como una construcción permanente. Piaget (1986), al exponer sobre la epistemología, sustenta una posición que puede centrarse en que su pensamiento científico “es naturalista sin ser positivista, ... muestra actividad del sujeto, sin ser idealista, ...se apoya igualmente sobre el objeto, pero considerándolo como un límite (existiendo por lo tanto con independencia de nosotros, pero sin ser alcanzado nunca completamente), y sobre todo ...ve en el conocimiento una construcción continua” (Piaget, 1986: 40). Así nos acercamos al conocimiento como una actividad adaptativa.

Para Maturana y Varela (1990) el conocimiento es un acoplamiento estructural que se puede entender como una experiencia sobre el mundo que vivimos, y el cual experimentamos como regularidades que son el resultado de nuestra historia biológica y social (Maturana y Varela, 1990: 205). Pero el conocer del conocer es un bucle que regresa a nosotros mismos. Este es pues el constructivismo desde la complejidad.

Para Glasersfeld (1994:120), partiendo de la teoría de Darwin, el organismo tiene una forma física y una modalidad de comportamiento que encaja en el ambiente en el que le toca vivir. Por lo tanto, aquí se puede entender el conocimiento no como una experiencia perceptiva, dice el autor, “no se trata, pues, de una relación de representación, sino de una relación de encaje en determinadas circunstancias” (Glasersfeld, 1994: 121). De acuerdo con esta perspectiva, dice:

“El conocimiento no nos brinda una representación de un mundo independiente sino, más bien, un mapa de lo que puede hacerse en el ambiente en el que uno tuvo la experiencia” (Glasersfeld, 1994: 122).

Por lo tanto, esta diferencia entre el constructivismo y el punto de vista ligado a una epistemología, para la cual el conocimiento debe ser una representación del mundo ontológico (empirismo), permite entender que no hacemos descripción del mundo, sino un modelo hipotético que encaje en el entorno y permita describir los

fenómenos de nuestra experiencia (Glaserfeld, 1994: 127). Complementando así el constructivismo desde la complejidad

El constructivismo por lo tanto desde Piaget, Glaserfeld o Maturana y Varela, nos permite hacernos a un punto de vista en el que se resalta el papel del observador y en el que el mundo-entorno exige una interacción permanente entre el sistema y el contexto. Esto nos indica que para las ciencias sociales se debe hacer una distinción entre la ciencia clásica y la ciencia de la complejidad y una distinción interna sobre el método, ya que este no puede seguir los pasos de una posición clásica.

En cuanto al constructivismo social, nos dice Mascareño:

La ontología social del constructivismo sistémico es un mundo significativo como horizonte de posibilidades de selección. Pero la selección presupone complejidad y la complejidad, contingencia. La ontología social del constructivismo sistémico (su explanandum) es, así, la de un mundo contingente que oscila en distinciones para el manejo de esa contingencia. Su preocupación (explanans) es, por tanto, cómo las distinciones oscilan para mantener la contingencia (morfogénesis) y cómo se estabilizan para manejarla (morfoestásis) (Mascareño, 2010: 22).

De esta manera se puede entender la condición de los dos sistemas, arte y pedagogía, que se autorregulan y se penetran para ser a la vez sistema y entorno.

Para concluir, se puede decir que los procesos mentales que se aplican para pensar en complejidad son la diferenciación progresiva y la integración

permanente, en otras palabras, encontrar ligaduras (Deacon, 2013)⁴³, o en palabras de Morin (1992), pensar en religar⁴⁴, y en el proceso de la abducción que permite entender el papel del observador de segundo orden y del proceso de conocimiento relacionado con la epistemología constructivista.

Para Morin,

La lógica clásica se encierra únicamente en la deducción y la inducción, dejando fuera de la lógica aquello que opera la invención y la creación (véase la <<abducción>> de Pierce, formulación de hipótesis explicativas, y la <<retroducción>> de Hanson, es decir la individuación de un nuevo esquema cognitivo dónde poder enmarcar fenómenos de diversa naturaleza) (Morin, 1992: 181).

Del constructivismo como teoría sobre la organización del conocimiento pueden encontrarse otros autores; este trabajo se ha centrado en aquellos que están en relación al paradigma de la complejidad y lo que muestran es la distancia con el empirismo y el positivismo lógico, que es un paradigma fuerte en el siglo XX.

⁴³ La idea de ligadura se amplía en el capítulo de metodología partiendo de Deacon, T. (2013) *Naturaleza incompleta. como la mente emergió de la materia*. Barcelona: Ed TusQuets.

⁴⁴ Se puede entender religar en Morin como una dificultad: “la dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retro-acciones), la solidaridad de los fenómenos ente sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción” (Morin, 1998:33)

- **Teoría de Sistemas**

Se encuentra en este aparte un breve recuento del origen, desarrollo y diferencia de la teoría de sistemas; sirve para aclarar la diferencia entre teoría de sistemas apoyada en Bertalanffy y la teoría de sistemas que desarrolla Luhmann. El origen de la teoría de sistemas es triple; por un lado, el trabajo pionero de L. Von Bertalanffy, que da lugar a la teoría de sistemas, en textos como *Teoría General de Sistemas*, que ya en 1968 (*General Systems Theory: Bertalanffy y Brasiller, 1968*) expone los significados de las consideraciones matemáticas y los modelos que pueden ser y son trabajados en las ciencias del hombre. También en 1972, junto a otros autores, expone los principios de la teoría y muestra el pasado y el futuro de las concepciones sistémicas. Bertalanffy expone:

Podríamos distinguir, en primer lugar los *sistemas reales*, esto es, entidades percibidas mediante la observación o inferidas de ésta, y con una existencia independiente del observador. Por otra parte, hay que considerar los *sistemas conceptuales*, tales como las matemáticas y la lógica, que son en esencia construcciones simbólicas (en que se incluye también, por ejemplo, la música) esta última categoría contiene, como *subclase*, a los *sistemas abstraídos* (la ciencia), esto es sistemas conceptuales que corresponden a una realidad (Bertalanffy, 1984: 47).

Los aportes de la teoría de sistemas también están en la Escuela de Palo Alto con M. Mead, G. Bateson, entre otros (Maldonado, 2011: 47). Estos sucesos también se narran en el capítulo “Breve historia del pensamiento sistémico” escrito por O’Connor y McDermott (1998).

Una breve narrativa puede aclarar el devenir del pensamiento sistémico. En 1948 Norbert Wiener, profesor del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), publicó un libro que tuvo gran influencia *Cybernetics* (MIT Press, 1948); en él “Definió la cibernética como “la ciencia de la comunicación y el control de animales y de máquinas”” (O’Connor y McDermott, 1998: 273). Wiener propone: que se pueda pensar que se presenta identidad, o sea, los mismos **principios generales** que controlan un termostato, los sistemas económicos, los instrumentos de regulación del mercado y la toma de decisiones políticas.

Con sus planteamientos sobre la cibernética y los procesos de retroalimentación, Wiener aportó al estudio de mecanismos que aun hoy se aplican a gran parte de la tecnología. Pero también a los estudios biológicos y a algunas teorías sociales. Esta es hoy llamada primera cibernética.

Desde 1942 y hasta 1951, nos dicen O’Connor y McDermott que,

Estuvieron reuniéndose anualmente una serie de pensadores pioneros en las áreas de biología, informática, antropología, ingeniería y filosofía, en un congreso organizado por la fundación Josiah Macy. Participaron en aquel famoso foro, entre otros Norbert Wiener, la antropóloga Margaret Mead, Gregory Bateson, filósofo cuyas aportaciones tuvieron una enorme influencia en el área de filosofía de la ciencia, psiquiatría, teoría de la evolución y pensamiento sistémico; John Von Neumann, uno de los fundadores de la ciencia informática, y Warren McCulloch, pionero en el campo de la inteligencia artificial (O’Connor y McDermott, 1998: 274).

Para 1968, como ya se había expuesto, el biólogo Ludwig Bertalanffy presenta el texto en el cual propone una teoría de sistemas unificada; en éste se centra más en las estructuras de los sistemas que en su función, y se aplica a sistemas en física, química, biología, electrónica y sociología (O'Connor y McDermott, 1998: 274).

Algunos conceptos de TGS son tratados y aplicados por autores como el primer Colom (1979) en educación, Lilienfeld (1984) en sociología y Johansen (2002) en administración; Bertalanffy (1976, 1984) se refiere a componente del pensamiento sistémico aportando las definiciones de:

- Sistemas
- Sistemas cerrados y abiertos
- Conceptos de información y entropía
- Conceptos de causalidad y teleología
- Conceptos de organización
- Equifinalidad
- Sistemas abiertos y cibernética
- Retroalimentación y homeostasia

La teoría general de sistemas (TGS) se diferencia de la teoría de la complejidad en varios de sus conceptos y principios. Así también desde la década de '60 se desarrolla una nueva rama de la cibernética, la cibernética de segundo orden, la cual Francisco Varela y Humberto Maturana (chilenos) aplican a los

análisis de los sistemas biológicos, enfoque de terapia familiar, ciencias de la psicología y la epistemología.

Estos conceptos son base para la teoría de la complejidad⁴⁵, pero algunos de ellos se redefinen o se actualizan, incluso el concepto de sistema es retomado y redefinido por Luhmann.

En la teoría de sistemas complejos redefine el concepto de sistemas que había sido entendido como “el sistema es más que la suma de sus partes”, e integra la en la complejidad la inestabilidad, la cualidad de las variables, la dinámica y por lo tanto el sistema se reconocen como una emergencia que se diferencia del entorno. Por esto en el lenguaje de lo complejo están los conceptos de relaciones, nodos, sinergias que aparecen en las ciencias de la complejidad.

Para Luhmann hay un cambio importante en la teoría de sistemas; él se aleja del sustancialismo que puede reflejar la definición inicial de sistema como suma de sus partes. Nos dicen Rodríguez y Torres (2008) que “la perspectiva sistémica [de Luhmann] permite entender el mundo en términos de diferencias sistema/entorno, pero evitando caer en las reificaciones que pudiera pretender tratar la diferencia como una cosa” (Rodríguez y Torres 2008: 33).

Por lo que entenderemos, según Luhmann, que existen sistemas, y la teoría compleja no parte de una posición analítica, ya que “ la diferencia tradicional entre el todo y las partes se ha sustituido por la diferencia entre *sistema y entorno*”

⁴⁵ Estos conceptos se estudian en el curso de Pensamiento Complejo impartido por el investigador, ya son de utilidad en diversas disciplinas como la comunicación audiovisual, la administración, la psicología, la pedagogía y la sociología.

(Luhmann, 1998: 40), propone que, para entender los sistemas complejos se requiere de otros conceptos, ya que su comportamiento afronta la improbabilidad e insuficiencias así como la adaptación, la autorreferencia, autoorganización y autopoiesis; estos conceptos nos ayudan a entender el problema de la complejidad.

Partiendo de Luhmann se pudo construir una red de conceptos que permitan delimitar el problema del **sistema de comunicaciones simbólicas altamente generalizado**, que es parte de la teoría sociológica, que en esta investigación se incorpora a la teoría de la educación artística o a los enfoques teóricos que problematizan la relación arte y pedagogía. Se expone por lo tanto la siguiente red de conceptos. Figura 17

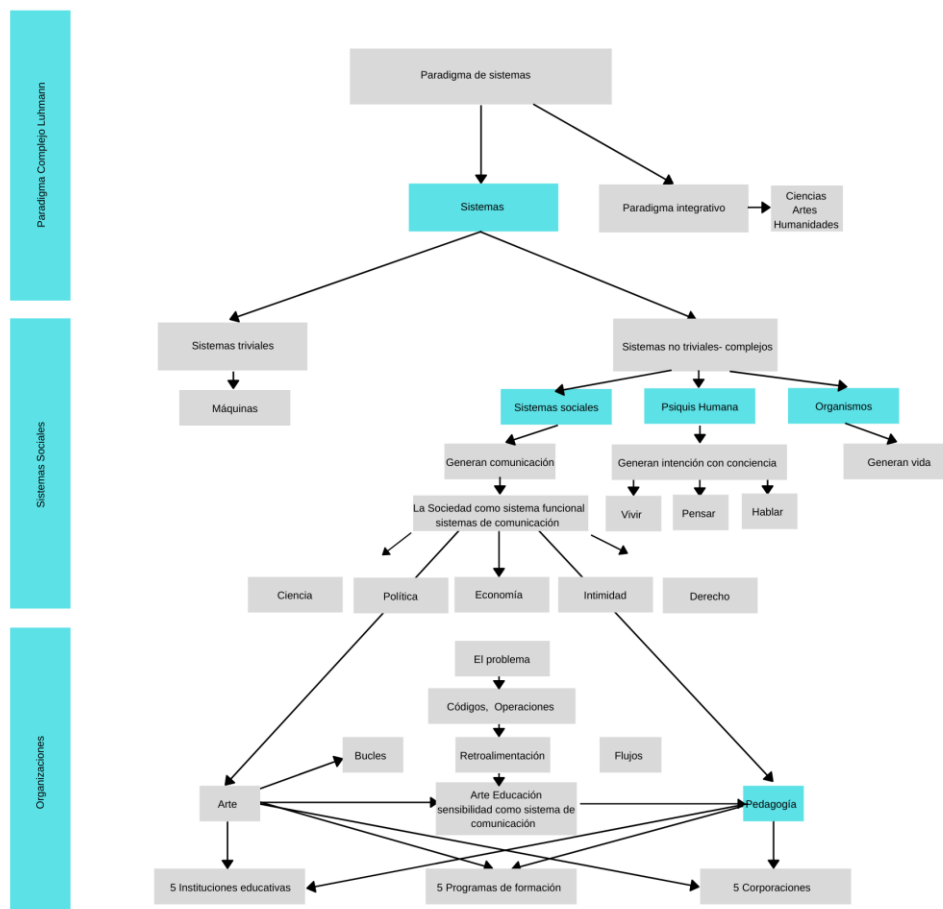


Figura 17 Red de conceptos sobre el lugar de la relación entre arte y pedagogía y la necesidad de entender su función.

Fuente: Elaboración propia, 2021

En la figura se encuentran tres espacios conceptuales: el primero y más abstracto define los términos de los sistemas complejos según Luhmann; estos se diferencian en sistemas triviales y no triviales: los sistemas triviales son máquinas, los sistemas no triviales son sistemas sociales, sistemas psíquicos y organismos.

Los sistemas vivos generan vida; los sistemas psíquicos generan intención con conciencia; y los sistemas sociales generan comunicación. En cuanto a los sistemas sociales como sistemas funcionales (sistemas de comunicación simbólica altamente generalizados), Rodríguez y Torres (2008: 558 y ss.) nos dicen que pueden diferenciarse según Luhmann en: ciencia, política, economía, intimidad, arte, derecho, pedagogía.

Desde esta perspectiva, el arte y la pedagogía hacen parte de los sistemas de comunicación simbólica altamente generalizados. En esta investigación se propone diferenciar el sistema que surge cuando arte y pedagogía se interpenetran, y se trata de describir los flujos y relaciones operacionales que pueden emerger en esta interacción. Por lo tanto, se puede pensar en un sistema nuevo que por diferenciaciones múltiples va evolucionando en el tiempo. Este sistema emergente puede ser estudiado como un sistema autónomo, no reportado en los estudios de la educación artística. Más adelante lo describiremos como el ***sistema de comunicación simbólico altamente generalizado que opera - propone- las dinámicas de la sensibilidad.***

En la parte inferior de la figura se describe cómo este sistema se evidencia en la realidad social de las organizaciones sociales, sus procesos y sus resultados, que manifiestan una serie de productos y discursos, textos y entrevistas que se toman como los sucesos contingentes de la realidad.

Después de expresar el significado de la teoría de sistemas para esta investigación, pasamos a describir las teorías del caos que se desarrollan en la última mitad del siglo XX.

- ***Teoría del Caos***

Según Gleick (2012), el caos y la inestabilidad no son lo mismo; en sistemas caóticos es posible combinar lo localmente impredecible y lo globalmente estable, esta condición es estudiada por Lorenz en los sistemas climáticos, es el conocido efecto mariposa. Dice Gleick que, en 1961 Lorenz, que experimentaba en una computadora sus predicciones del tiempo, “tomó un atajo con el deseo de examinar una sucesión de modo más prolijo. Para no comenzar desde el principio, empezó a medio camino de ella. Copió los números de la impresión anterior... regresó un hora después y se encontró algo inesperado, algo que plantó la simiente de una ciencia desconocida” (Gleick, 2012: 32).

Según Stewart (2013), la teoría del caos puede ser ejemplificada en una ecuación, la cual describe un modelo de cómo la población de criaturas cambia de una generación a la siguiente cuando no hay disposición de recursos ilimitados; esta “es una de las ecuaciones más simples que puede generar caos determinista, comportamientos aparentemente aleatorios con causas no aleatorias” (Stewart, 2013: 349-361).

Por lo tanto, las teorías del caos estudian cómo con modelos matemáticos puede establecerse que desde lo localmente impredecible se pueden encontrar

patrones generales sistémicos determinados –atractores extraños-, así como causas conocidas pueden generar comportamientos impredecibles

Entre los textos más conocidos están “Espejo y Reflejo” (Briggs y Peat, 1989), en el que las dos opciones se van explicando, tanto en la lógica de la realidad del orden al caos, como del caos al orden; también Prigogine (1999) escribe “Las leyes del Caos”, en la cual expone entre otros temas la paradoja del tiempo y su teoría de la irreversibilidad, como su teoría de los sistemas disipativos que tendremos en cuenta en esta investigación.

- ***Teoría del Indeterminismo***

Siguiendo a Maldonado (2013), para acercarnos a pensar fenómenos, comportamientos y sistemas complejos, se requiere tomar distancia de la cultura occidental tradicional que ha pivotado en tres conceptos: ser, tener y haber. (Maldonado, 2013: 47). El pensamiento sobre la complejidad implica una filosofía del movimiento, del devenir, de las flechas del tiempo y de los espacios fractales. Es una mirada sobre el mundo cambiante con estructuras emergentes dinámicas y temporales.

Para Maldonado, en la física clásica, en el estudio del movimiento que realiza, se rechaza pensar en el cambio, para establecer unas dinámicas controladas y lineales; dice Maldonado (2016), en esta ciencia la naturaleza nos habla en el lenguaje de las matemáticas, como dice Galileo, “no nos habla ya a través de símbolos e imágenes, de alegorías y metáforas, por ejemplo, como era

efectivamente el caso en el medioevo” (Maldonado, 2016: 47). Con Galileo se inaugura las ciencias modernas deterministas, mecánico analíticas, las cuales son el paradigma que se fortaleció en la modernidad. A las ciencias clásicas se contraponen la complejidad y el concepto de emergencia no determinista.

En las ciencias modernas se introduce el pensamiento determinista identificado por cuatro rasgos, los cuales en resumen son:

1-El determinismo consiste en creer que el pasado contiene al presente y que ambos contienen y determinan el futuro.

2-Ser deterministas significa creer que grandes causas originan grandes efectos. [así como pequeñas casusas no pueden tener grandes efectos]

3-El determinismo sostiene que si se reúnen las condiciones necesarias para que un cierto fenómeno tenga lugar, entonces dicho fenómeno sucederá obligatoriamente.

4-El determinismo implica una filosofía determinada, que es el reduccionismo. Así, ser determinista equivale exactamente a ser reduccionista. [en cursiva en el original] (Maldonado, 2016: 96,97). [

Esta proposición puede ser ampliada, y complementada con la pregunta por un caos determinista]

Pero el panorama de hoy es diverso y con diferentes enfoques. Se puede decir que con la aparición de la ciencia natural moderna siglo XVI se consolida una cosmología de visión de mundo organizada y mecánica, y el siglo XX encuentra

que este paradigma –aun con el cálculo y el estudio del movimiento regular, períodos cíclicos y controlados-, entra en crisis y se inicia la pregunta por este otro movimiento irregular, variable e impredecible. Las ciencias clásicas al desconocer la importancia de la aleatoriedad, desconocieron que vivimos en un universo esencialmente del azar y la contingencia.

El desconocimiento de la importancia de la aleatoriedad está acompañado, dice Maldonado,

...del olvido del hecho que existe una diferencia entre pasado y futuro y que, así las cosas, la flecha del tiempo es fundamental y no puede ser descartada ni dada por hecho; la ignorancia de que en la naturaleza como en la sociedad existen fenómenos y procesos eminentemente gratuitos, autoorganizados o emergentes... se trata del desconocimiento de que hay acontecimientos que suceden sin ninguna razón y ciertamente sin una razón mejor que otra (Maldonado, 2016: 98).

En España, para dialogar sobre la diferencia entre determinismo e indeterminismo, se realizó un destacado evento llamado Proceso al Azar (1985), encuentro que se celebró en el Teatro Museo Dalí de Figueres; fue una convocatoria realizada por Jorge Wagensberg. En este evento se puede considerar que las posiciones son diferentes, pero los conceptos de la teoría de la complejidad y el caos se derivan de la no determinación de la naturaleza, aunque las ciencias se debaten entre las dos posiciones. Wagensberg (1996), escribe:

...entre el determinismo duro (todo estado del universo es consecuencia necesaria de cualquier otro, todo lo que acontece –en

el pasado o en el futuro- está escrito en alguna parte) y su negación (existe el azar, no todo lo que ocurre es necesario, tiene causa u obedece a una ley), la inteligencia busca una posición en la que acomodar sus creencias, digamos humanistas (libertad, creatividad artística e intelectual, la responsabilidad, la ética...) la inteligencia se enreda en un espinoso barullo de preguntas... (Wagensberg, 1996:15).

Siguiendo las palabras de Prigogine (1996), tomamos una ruta que conjuga el indeterminismo y el determinismo al acercarnos a la complejidad como método y como episteme; éste nos dice que curiosamente, contrario a la opinión de las ciencias clásicas llegamos ahora a una concepción sobre el hombre que lo reúne con las leyes de la naturaleza:

“El hombre aparece como una realización sorprendente de las leyes básicas de la naturaleza, expresadas éstas por la inestabilidad, el azar y la irreversibilidad” (Prigogine, 1996: 183).

Para ilustra la importancia de la idea de azar, de fluctuación y bifurcaciones, Prigogine y Stengers (1997) nos llaman la atención sobre la relación entre la innovación que transforma y el orden establecido que equilibra procesos; estos dos momentos se pueden observar en un sistema natural o social. Por lo que no puede pensarse que las iniciativas individuales sean insignificantes y se diluyeran en el orden establecido en el sistema. Prigogine y Stengers hablan de la zona de bifurcaciones en la que un individuo, una idea o un comportamiento nuevo pueden

trastornar el estado medio del sistema dando así pie a la comprensión de las acciones humanas transformativas de los sistemas sociales:

Esto no sucede con cualquier individuo, idea o comportamiento, sino sólo con aquéllos que son “peligrosos”, aquellos que pueden utilizar en su propio beneficio las relaciones no-lineales que hacen nacer un orden determinado del caos de los procesos elementales y que pueden, llegando el caso, en otras condiciones determinar la destrucción de este orden, la aparición, más allá de otra bifurcación, de otro régimen de funcionamiento (Prigogine y Stenger, 1997: 216).

Por lo tanto, se debe tener en cuenta dos conceptos: fluctuaciones y bifurcaciones. Dicen Prigogine y Stengers (1997):

El orden por fluctuaciones rechaza el Universo estático de la dinámica [clásica] en favor de un mundo abierto en el cual la actividad crea la novedad, la evolución es innovación, creación, destrucción, nacimiento, muerte (Prigogine y Stengers, 1997: 227).

El concepto de fluctuaciones nos llama al cambio de los sistemas complejos sociales, a la posibilidad de la novedad o de desorganización y emergencia de los sistemas, y en el caso de esta investigación, a entender la posición de lo sensible dentro de la sociedad.

Con respecto a las bifurcaciones dicen los autores de la Nueva Alianza:

La naturaleza de las bifurcaciones es aquella en la cual pequeñas diferencias, fluctuaciones insignificantes pueden, si se producen en

las oportunas circunstancias, invadir todo el sistema, engendrar un nuevo régimen de funcionamiento (Prigogine y Stengers, 1997: 299).

Vivimos por lo tanto entre el caos y el orden por fluctuaciones, entre el indeterminismo y el determinismo, siendo más precisos entre un indeterminismo fuerte (impredecible) y un determinismo suave (predictivo); estos efectos son complementarios y los conceptos que los nombran son antagónicos, más en la concepción de la complejidad deben ser religados para comprender la organización y los sistemas complejos.

- ***Teoría de la Contingencia***

El concepto de contingencia es importante por la ruptura que nos propone en cuanto a la observación de un caso, o de los casos que tenemos respecto a la relación entre artes y pedagogía, que genera este sistema funcional de la sensibilidad. Entendemos por contingente (siendo este un concepto que se origina en Aristóteles), según Luhmann (1998):

“Contingente es aquello que no es ni necesario ni imposible; es decir, aquello que puede ser como es (fue, será), pero también, puede ser de otro modo”. (Luhmann, 1998: 115).

El concepto de contingencia designa, por lo tanto, lo que se presenta, pero puede ser de otra manera. Con este concepto se puede entender que los sistemas de comunicación simbólica altamente generalizados, son contingentes, no son una disposición que determina al sujeto social, o en el cual las relaciones causales son

determinísticas. En este sentido, ***el sistema de comunicación simbólica que opera lo sensible*** que describimos, puede ser entendido como sistema y como sistema caótico que no está predeterminado por condiciones metafísicas, ni está oculto en un estado precedente, deviene por su misma condición contingente, se transforma a través de fluctuaciones.

- ***Teoría de la Evolución***

Una de las teorías que es importante para comprender la complejidad es la teoría de la evolución, entendida desde Luhmann, según Rodríguez y Torres:

La evolución es un proceso sin fin en un tiempo irreversible en el cual la estabilidad que se puede alcanzar es un punto de arranque para nuevas variaciones, y se puede diferenciar a través de establecer los conceptos de “*variación/selección y selección /reestabilización*” [en cursiva en el original] (Rodríguez y Torres, 2008: 305).

Retomando la categoría de evolución, se permite entender el devenir del sistema de comunicación que estamos describiendo y la diferencia en cuanto a la categoría de historia por estar presente el principio de continuidad o determinismo; se debe recordar que los historiadores también han establecido el concepto de poshistoria en Fernández (2008) “La Historia del Arte en la Poshistoria”.

La evolución remite a la solución de una paradoja, según Luhmann:

“La teoría de la evolución remite el problema al tiempo e intenta explicar cómo es posible que algunas estructuras cargadas cada vez más de presupuestos - es decir, cada vez más improbables- surjan y luego funcionen como normales” (Luhmann 2007:326)

2.2.3 Pensar lo simple, lo complicado, lo complejo

Varios autores están de acuerdo en que el término *complejidad organizada* fue acuñado por Warren Weaver (1948), en un artículo publicado bajo el emblemático título “Science and Complexity”. En él exponía que la ciencia pudo estudiar problemas que simplificaba, antes de 1900, estos los reducía trabajando con dos variables; luego, en el siglo XX la ciencia trabajaría con problemas que aportaban un gran número de variables, aplicando métodos de probabilidad y de estadística, a lo que Weaver llama complejidad desorganizada, considerando así la ciencia de los promedios; un tercer grupo de problemas, dice Weaver, son de pocas variables, pero correlacionadas, y son los problemas de complejidad organizada. Puede verse también, esta alusión, en los artículos de Rodríguez Zoya y Aguirre (2011), como también en Martin Hilbert (2013) o Régules (2016).

Para Morin (1993) se presenta una conexión entre la interrelación, la organización y el sistema complejo; propone como primera definición de la organización la siguiente:

La organización es la disposición de relaciones entre componentes o individuos que produce una unidad compleja o sistémica, dotada de cualidades desconocidas en el nivel de los componentes o individuos. La organización une de forma interrelacionar elementos o eventos o individuos diversos que a partir de ahí se convierten en los componentes de un todo (Morin, 1993: 126).

Morin añade que la organización *transforma, produce, reúne y mantiene*. De estos escritos se desprende que los problemas complejos tratados de manera diferente dan pie para las diversas ciencias, pero también para la filosofía de la complejidad. Digamos que las ciencias de la complejidad no tienen una unidad metodológica, ni temática, describen la diversidad de enfoques y métodos de posible uso en la investigación y se acompañan con el pensamiento complejo que propende por la organización y la mirada holística de los sistemas.

2.2.3 Ciencias de la complejidad

En un célebre texto, “Caos, la creación de una ciencia”, James Gleick (2012) expone en 1987 una crónica sobre el nacimiento de las ciencias del caos. En él se aclaran los pasos y controversias que tuvieron que enfrentar los pioneros. Tenemos por ejemplo a Edward Lorenz (1964): Teoría del caos; Benoît Mandelbrot (1977): Geometría de fractales; Ilya Prigogine (1990-1997): Termodinámica del no equilibrio, y estos, junto con las otras ciencias como La vida

artificial (1987, Christopher Langton), y Lógicas no clásicas (década de 1950), se complementan con la ciencia de redes.

El moderno estudio del caos comenzó en el decenio de 1960, con el desagradable hallazgo de que ecuaciones matemáticas muy simples podían modelar sistemas tan violentos como una cascada. Nimias diferencias de entrada o *input* llegaban a transformarse rápidamente en enormes diferencias de salida u *output*, fenómeno que se denominó “dependencia sensitiva de las condiciones iniciales” (Gleick, 2012: 17).

Según Régules (2016: 55), “El caos en el sentido físico y matemático [el caos *determinista*] no es un desorden total ni se debe a la ausencia de reglas”. El estudio de este caos determinista es el que da pie a las ciencias o teorías del caos. Las ciencias del caos nos han revelado que los fenómenos regulares y predecibles son un puñado entre una infinidad de problemas que se resisten a un análisis tradicional

Maldonado al comparar las ciencias clásicas y del caos dice que las primeras utilizan la ley de los grandes números, la campana de Gauss, las descripciones estadísticas, las descripciones matriciales, buscan lo estándar; se dirá que las ciencias del caos apuntan al estudio de los fenómenos de no equilibrio. Los fenómenos alejados del equilibrio están al filo del caos (Maldonado, (2013) Video (El Paradigma de la Complejidad en sus Implicaciones para las Ciencias Sociales, Minuto 58:38)

Estas ciencias del caos dieron pie a los enfoques de la complejidad; dice Régules (2016)

“...El entusiasmo por el caos determinista cedió su sitio al entusiasmo por otra cosa: una nueva visión científica que nació del caos, como el cosmos en la mitología griega: la teoría de la complejidad” (Régules, 2016: 111).

La teoría de la complejidad nos indica esta ruptura en los últimos años, que señalan nuevas estrategias, para abordar las dinámicas sociales, y en el caso nuestro, abordar el espacio constructivo que emerge entre la pedagogía y las artes en la sociedad contemporánea. Por ejemplo, en un sistema complejo las características de orden no son mecánicas, ni cibernéticas, el orden no emana de un individuo ni de un grupo con autoridad, sino de la información diseminada por todo el sistema (De Régules, 2016: 119), en el caso del sistema de relaciones entre arte y pedagogía que se describe en esta investigación, no hay un lugar de poder, sino que este está diseminado.

En el marco de las ciencias de la complejidad, dice Maldonado, ninguna de las teorías que la componen (teoría de las fluctuaciones, teoría de las turbulencias), como ninguna de las otras ciencias, sostienen que existen sistemas cerrados, *ni* (mucho menos) sistemas aislados. Con esto la teoría y las ciencias de la complejidad se separan de la TGS, y postulan que los sistemas son abiertos y caóticos. Las ciencias de la complejidad son ciencias, pero no a la manera de la ciencia clásica. En la jerga de la complejidad se habla –en realidad cada vez

menos- del “paradigma cartesiano-newtoniano” para referirse a la ciencia clásica; es decir a la ciencia moderna, dice Maldonado (2011: 61)

Por lo tanto, el enfoque de complejidad permite que los fenómenos de sensibilidad no sean observados desde la perspectiva de sistemas cerrados sino de sistemas abiertos, en devenir, con cambios y fluctuaciones que los lleva a procesos evolutivos constantes.

Citando a Prigogine se puede decir que la ciencia clásica o la llamada la ciencia moderna constituye la extensión de la edad media por otros medios, “un cierto número de metáforas y evaluaciones de la ciencia clásica, de su finalidad y de sus medios, sugieren que en sus comienzos se estableció una *resonancia* entre un discurso teológico y la actividad experimental de teoría y de medida” (Prigogine y Stengers, 1997: 73). Las ciencias de la complejidad se distancian de esta concepción.

Por ahora se puede decir que las ciencias complejas están agrupadas por problemas, tienen rigor conceptual, no acuden a la separación entre ciencia y filosofía, y abordan problemas de frontera; se encuentran como ciencias de la complejidad según Maldonado:

- Termodinámica del no-equilibrio, de I. Prigogine (novel 1977).
- El caos descrito por Lorenz en la meteorología, los espacios de fase, 1962.
- Los atractores extraños y la geometría fractal de Mandelbrot, 1977.
- La teoría de las catástrofes de R. Thom, 1977.

- La ciencia de las conexiones y ciencias de redes, 2001-2003.
- Las lógicas no clásicas (Maldonado, 2012: 54):

Estas ciencias de la complejidad se valen de diversos métodos y estrategias para la investigación, pero las une un trabajo con las computadoras y los softwares que utilizan, como también esos conceptos que ya hemos expuesto.

El Dr. Máximo Aldana (2016) nos dice que algunos problemas que acompañan los sistemas complejos están relacionados con disciplinas que apoyan su investigación, pero no los agotan, como las siguientes: para el estudio de las muchas partes que componen los sistemas complejos están la estadística y las probabilidades (aquí se aleja del pensamiento de Maldonado); las interacciones no lineales se estudian con dinámicas no lineales y caos; los comportamientos colectivos se estudian con las teorías de los fenómenos críticos; las estructuras jerárquicas se pueden estudiar con teorías de redes; las perturbaciones con teoría de los fenómenos estocásticos y la retroalimentación con teoría del control.

Para un autor como Maldonado no está tan clara esta relación binaria, y propone que, para pensar los fenómenos complejos, a diferencia de la tradición científica, les corresponde entender que:

- Un problema no necesariamente debe tener una solución precisa o única.
- Existen grupos o asociaciones de problemas, y es efectivamente posible trabajarlos de manera conjunta.

- Un problema se dice que es complejo cuando exige nuevos enfoques, nuevas herramientas y no una sola disciplina, ciencia o enfoque.
- En fin, un problema es complejo cuando claramente adopta rasgos distintivos de la complejidad, tales como no-linealidad, equilibrios dinámicos, distribuciones de leyes de potencia, notablemente (Maldonado, 2017: 29).

Partiendo de Maldonado (2011), la Tabla 10 muestra las perspectivas de las ciencias que se han expuesto, y así entender la diferencia entre ciencias normales y ciencias de la complejidad.

<i>Tabla 10 Comparativo entre ciencias normales y ciencias de la complejidad.</i>		
	Las ciencias normales	Ciencias de la complejidad
Sobre las dinámicas	Obedecen a las dinámicas de un solo objetivo.	Obedecen a atractores extraños. Estructuras disipativas.
Sobre la continuidad y predictibilidad	Los fenómenos que aborda son predecibles.	Los fenómenos no son predecibles.
Sobre la linealidad o no linealidad	Las ecuaciones y los fenómenos son lineales.	Los fenómenos son no lineales y sus ecuaciones tampoco.
Sobre el determinismo o no determinismo	Consideran o describen un mundo determinista.	Consideran o describen un mundo no -determinista o un caos determinista.

<i>Tabla 10 Comparativo entre ciencias normales y ciencias de la complejidad.</i>		
	Las ciencias normales	Ciencias de la complejidad
Discreto o continuo	Estas ciencias apoyaron el concepto de continuo.	El mundo de la complejidad es discreto.
Sobre los sistemas en equilibrio o alejados del equilibrio	Describen sistemas mecánicos y equilibrados.	Describen sistemas caóticos, disipativos, alejados del equilibrio.
Sobre la geometría y el espacio	Utilizan geometrías euclidianas y no euclidianas.	Utilizan geometrías fractales.
Sobre la lógica	Utilizan las lógicas clásicas.	Utilizan lógicas clásicas y no clásicas.

Fuente: Elaboración propia, 2021

Si un fenómeno se presenta en la ciudad, como es el de las relaciones entre las prácticas del arte y la pedagogía, que se activan dentro de las acciones de los grupos sociales que habitan la ciudad y la sociedad actual, hemos de establecer que esta relación presenta características que podrían ser complejas y deben por lo tanto verse desde estas posibilidades de las ciencias de la complejidad y el pensamiento complejo. En este sentido, diferenciamos las ciencias sociales tradicionales de las ciencias sociales complejas en el próximo aparte.

2.2.4 Ciencias sociales clásicas y complejas

En la sociología como en otras ciencias humanas y sociales la complejidad cumple un papel de ruptura. En estas ciencias se ha tendido una timidez para acoger los pensamientos de la complejidad y sus métodos, por estar distanciada de los principios y de las propuestas de los paradigmas tradicionales, basados éstos en el positivismo o en los análisis estructurales y pos-estructurales que se han desarrollado en los últimos cien años.

En el caso de las ciencias sociales las teorías no están unificadas, así tampoco las teorías sobre la educación artística o la pedagogía de las artes. En muchos casos parece que las ciencias sociales o las teorías sobre la educación artística están acompañadas de una filosofía o de un razonamiento teórico que parte de considerar principios no modificables, con marcos teóricos que se basan en el determinismo histórico, determinismo estructural, o en el principio dialéctico marxista.

Desde otra perspectiva la adopción de la estadística en las ciencias sociales les ha permitido pensarse como ciencias objetivas, se puede decir que son herramientas para el estudio de sistemas complicados; así Maldonado se diferencia de Máximo Aldana en este aspecto, dice Maldonado: “un sistema complicado consiste en un conjunto de sistemas simples, que se explican y trabajan mediante herramientas tales como estadísticas -descriptivas e inferencial- promedios, estándares, vectores, distribuciones normales, leyes de grandes números, en fin, curvas de Bell, o campanas de Gauss, por ejemplo” (Maldonado,

2016). Esta concepción de la sociedad como sistemas complicados o el estudio de la sociedad con sistemas estadísticos, son diferentes a la propuesta de las ciencias sociales de la complejidad, ya que la complejidad puede aportar a la comprensión de los fenómenos sociales enfocándose en nuevos métodos.

Las ciencias sociales que enfocan la sociedad como compleja pueden tener sus referentes en sociólogos como Walther Buckley (1967), que expone:

Tanto la sociología como la teoría moderna de sistemas estudian en común muchos problemas científicos: los conjuntos y el modo de abordarlos respetando su carácter; el análisis general de la organización- la relación compleja y dinámica de las partes, especialmente cuando estas son también complejas y cambiantes, y las relaciones no son rígidas, están mediadas simbólicamente, a menudo son circulares y poseen muchos grados de libertad-; los problemas de intercambio íntimo con el medio; la persecución de metas, la constante elaboración y creación estructural, esto es la evolución más o menos adaptativa; la mecánica del "control", la autorregulación o la autodirección (Buckley, 1967: 14).

Se establece pues una ruptura con las ciencias sociales clásicas; ya desde la década de los '60 y se considera la sociedad como un sistema no rígido sino dinámico, no estructural sino compuesto por estructuras disipativas.

Para los años '80 la idea de la complejidad no sólo está en las ciencias exactas, sino que también se presenta en las ciencias sociales y humanas, más concretamente se preguntan por las relaciones intrínsecas de las diversas

disciplinas y de su separación en la modernidad, y se propone abordar la investigación interdisciplinariamente. En las ciencias exactas Prigogine (1994) escribía "...ya no se puede seguir hablando únicamente de las "leyes universales extra históricas", sino que, además, tenemos que añadir "lo temporal y lo local"; pero esto implica apartarnos de los ideales de la ciencia tradicional" (Prigogine, 1994: 59).

Lo anterior nos permite desarrollar la idea de reunir en algún punto las ciencias naturales y las sociales y por lo tanto filosóficamente no es necesario proponer dos naturalezas, la física y la social. La complejidad, los sistemas disipativos y el tiempo son puntos convergentes en esta realidad.

Se encuentra ya en los '80 a Morin (1995), el cual introduce la complejidad en la sociología, desde ese tiempo habla del fenómeno complejo de la sociedad:

El modelo de cientificismo determinista, mecanicista y reduccionista adoptado en sociología ha quedado, hoy, superado: las ciencias físicas ya han admitido los azares, las bifurcaciones, las singularidades y las complejidades, mientras que la sociología, manteniéndose fiel al viejo modelo, considera la sociedad como una máquina determinista trivial y a los individuos como cretinos sociales, compartimentados en clases, *status*, papeles y otros hábitos (Morin, 1995: 13).

Se inaugura con este pensador una serie de estudios en ciencias sociales que después se reflejarán en el trabajo de investigadores de América Latina sobre

sociología y sociedad, como Rodríguez Zoya (2011) y centros de investigación como los que más adelante se describen.

Uno de los sociólogos que trabaja sobre sistemas y complejidad es Nicklas Luhmann (1998. b); según sus postulados:

Los sistemas vivos se basan en la vida, los sistemas psíquicos en la conciencia y los sistemas sociales en la comunicación. Los sistemas conscientes no son sistemas vivos, los sistemas sociales no son sistemas conscientes; sin embargo, cada uno de ellos presupone al otro como parte de su entorno (Luhmann, 1998.b: 30).

Luhmann, criticando el concepto de sociedad como conjunto de acciones que la definen, propone la sociedad como sistema de comunicaciones: “esto permite presentar al sistema social como un sistema operativamente cerrado, consistente sólo de sus propias operaciones, reproductor de comunicaciones a partir de comunicaciones” (1998. b: 56). Y de igual manera introduce la idea de que “sólo con la ayuda del concepto de comunicación puede concebirse un sistema social como sistema autopoietico” (1998. b: 56). Estas dos condiciones definen un sistema complejo como autopoietico y operativamente cerrado.

La teoría de Luhmann define los sistemas sociales como comunicación, pero son diversos los subsistemas que la componen y pueden ser entendidos a partir de **la teoría de los medios de comunicación simbólicamente generalizados**. Los sistemas que componen la sociedad, como habíamos dicho antes, podrían ser, según Rodríguez y Torres (2008) la ciencia, la política, la economía, la intimidad, el arte, el derecho, la pedagogía.

Luhmann escribe varios artículos y libros sobre estos temas, como “El Arte de la Sociedad” (2005), en el cual expone su teoría de sistemas complejos aplicado al problema de las artes, trabajando la función del arte y su proceso de diferenciación, la autoorganización y su codificación y la evolución del arte entre otros temas. También escribe sobre el sistema de la pedagogía en “Teoría de la Sociedad y Pedagogía” (1996).

2.2.5 Centros de Estudio de la Complejidad

Se puede citar varios centros en América Latina y España en los que se realizan investigaciones. Se identifican las páginas web como complemento y aporte a los estudios de la complejidad:

- Centro de ciencias de la complejidad en México.
<http://c3.unam.mx/>
- La Comunidad del pensamiento complejo. Argentina.
<http://www.pensamientocomplejo.com.ar/>
- Redalyc.org.
<http://www.redalyc.org/area.oa?id=21&tipo=coleccion>
- Comsotec. España.
<http://www.comsotec.org/>
- Complexitat.cat. España.
<http://complexitat.cat/>

- Asociación madrileña de ciencias de la complejidad. España.
<http://www.complexity.es/complejidad/>
- Biocomputación y física de sistemas complejos. España.
<https://www.youtube.com/watch?v=88h7oS6ji20>
- Sociedad de sistemas complejos. España.
<https://cssociety.org/home>

También en Estados Unidos y Francia se encuentran, entre otros:

- Santa Fe Institute, New Mexico, USA.
<https://www.santafe.edu/>
- New England Complex Systems Institute (NECSI), Cambridge, MA, USA. <https://necsi.edu/>
- Center for the Study of Complex Systems, University of Michigan.
<https://lsa.umich.edu/cscs/>
- Institut des Systèmes Complexes de Paris Île-de-France (ISC-PIF), Francia.
<https://iscpif.fr/>
- Reseau intelligence de la complexité. Francia.
<http://www.mcxapc.org>
- Institut des Systèmes Complexes Rhône-Alpes (ISC-PIF), Francia.
<http://www.ixxi.fr/>

Por el momento sabemos que las ciencias sociales que nos interesan son las que permiten estudiar sistemas sociales complejos como el contemporáneo,

contextos de complejidad, sociedad del conocimiento y de redes. Teorías como el estructural funcionalismo, el marxismo y el pragmatismo, proponían un final, un *telos* histórico, una finalidad última que sería la razón de ser del presente y motor de cambio para el futuro. Con las teorías de sistemas, sobre todo con las basadas en el caos, la idea del estudio de los sistemas sociales se amplía con modelos y metáforas para entender la realidad social y la ciudad en su movilidad y sus cambios, su inestabilidad, su indeterminación y sus fenómenos creativos.

2.3 Redes Conceptuales Construidas en la Investigación

El problema de investigación apunta a describir un sistema de comunicación que surge en la *interpenetración* entre el sistema de las artes y el sistema de la pedagogía, que nombramos *el sistema sensible*. Requiere para su descripción una serie de conceptos en diversos niveles de la estructura teórica, se propone un cuadro en el que se grafica una red que diferencia los planos en que se mueve la investigación, pasando de los planos concretos, que están en la base del cuadro y apunta a los casos investigados; luego se van relacionando con los entramados conceptuales más generales; así, de abajo hacia arriba se encuentran los siguientes grupos de conceptos. Figura 18

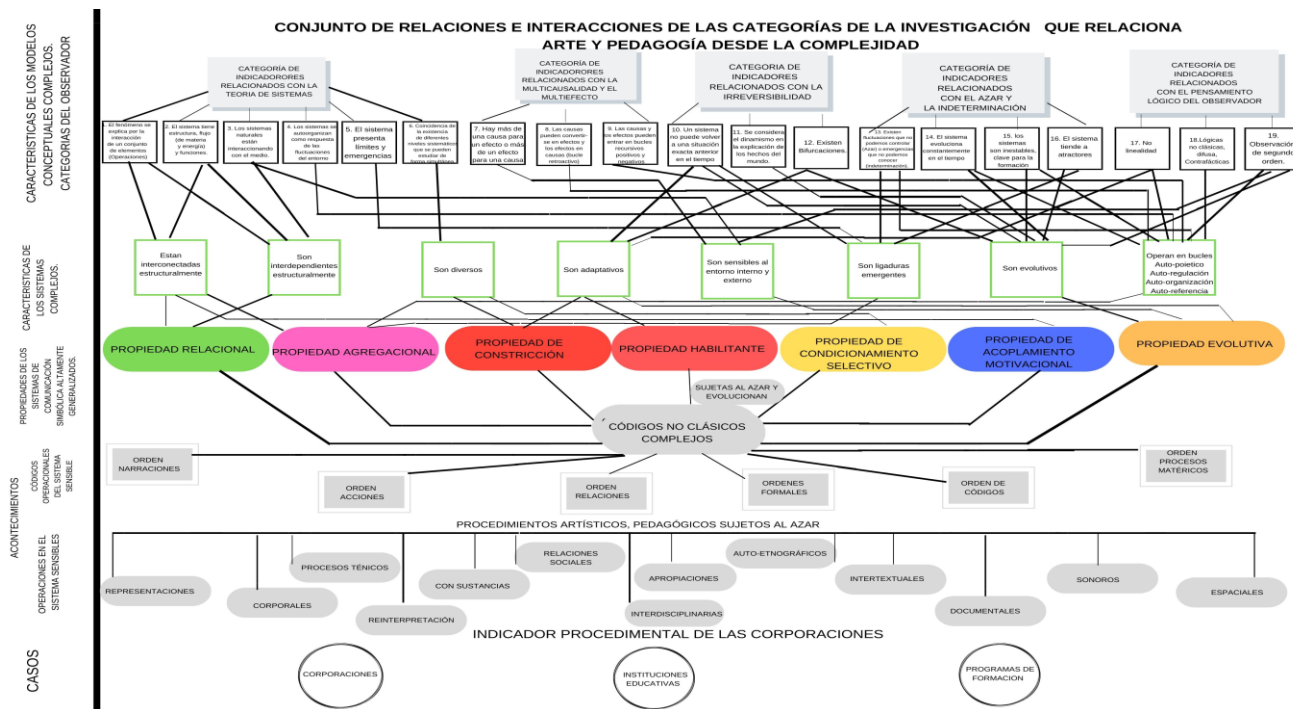


Figura 18 describe el marco conceptual de la investigación en diversos niveles. Entrelaza las operaciones del sistema de sensibilidad y las características de los sistemas complejos.

Fuente: Elaboración propia, 2021

- Los casos relatados. Estos casos son de tres grupos de instituciones y corporaciones, las Corporaciones de trabajo con la comunidad en artes diversas, las Facultades que forman educadores y las Instituciones educativas que forman jóvenes en el área de educación artística.
- Operaciones en el sistema sensible. Aquí se describen las operaciones que hemos encontrado y que abren el camino a los conceptos que entrelazan los procedimientos y las operaciones artístico-pedagógicas, último plano, componentes primordiales del sistema de sensibilidad que describiremos;

estas operaciones pueden entrelazarse con cualquier código, no dependen de uno en especial;

- Códigos del sistema sensible. Presenta una propuesta de códigos del sistema, los cuales se pueden clasificar entre códigos no clásicos (emergentes) y clásicos del sistema, penúltimo plano, que contiene el orden de las narraciones, el orden de las acciones, el orden de las relaciones, el orden de los códigos y el orden de los procesos matéricos, entre otros;
- Propiedad de los sistemas de comunicación simbólica altamente generalizados. A través de los códigos se vinculan con las propiedades de los sistemas de comunicación simbólicamente generalizados, siendo estas (según Mascareño, 2009: 177) la propiedad relacional, la propiedad agregacional, la propiedad de constricción, la propiedad habilitante, la propiedad de condicionamiento selectivo, la propiedad de acoplamiento motivacional, por último, la propiedad evolutiva;
- Características de los sistemas complejos. Las propiedades están relacionadas con las características de los sistemas complejos, los cuales (según Hilbert, 2015: video) están interconectados (tienen ligaduras internas y externas), son interdependientes, son diversos, son adaptativos, son sensibles al entorno interno y externo, a lo que añadimos que son evolutivos y presentan autopoiesis, autorregulación, autoorganización y autorreferencia;

- Características de los modelos conceptuales complejos (categorías del observador). Hemos puesto en primer lugar los conceptos y categorías que debe manejar el observador, (retomando a Bonil y Pujol, 2008a, 2008b, Bonil y otros 2004), estas comprenden indicadores relacionados con la teoría de sistemas, con la multicausalidad y el multiefecto, con la irreversibilidad, y con el azar y la indeterminación, a la que agregamos indicadores relacionados con el papel lógico del observador

Desde los códigos de la relación arte pedagogía, códigos no descritos en la literatura, se inicia el aporte de esta investigación, para describir un **sistema de comunicación simbólica altamente generalizada** que surge entre la pedagogía y el arte en la realidad de la ciudad de Medellín como fenómeno complejo autopoiético y contingente y que puede ser denominado como sistema de regulación de la sensibilidad.

En lo posterior se irá desarrollando el cuadro, ampliando los conceptos que son la base de la propuesta investigativa.

2.3.1 Características de las operaciones del pensamiento del sujeto que observa

En el proceso se realizó un encuentro con referente conceptual que permitió el desarrollo de una línea de categorías que se debían tener en cuenta como procesos mentales del observador. Por lo tanto, se considera en esta investigación que, para llevar a cabo una observación de los sistemas complejos, se interiorizan

categorías para usarlas como las herramientas del pensamiento, estas son reportadas por Bonil y otros (2004) por Bonil y Pujol (2008a) (2008b) y las exponemos como cinco categorías:

- Categorías de indicadores relacionados con teoría de sistemas;
- Categorías de indicadores relacionados con multicausalidad y multiefecto;
- Categoría de indicadores relacionados con la irreversibilidad;
- Categoría de indicadores relacionados con el azar y la indeterminación,
- A los cuales se le agregaron categorías de indicadores relacionados con el papel lógico del observador. Figura 19

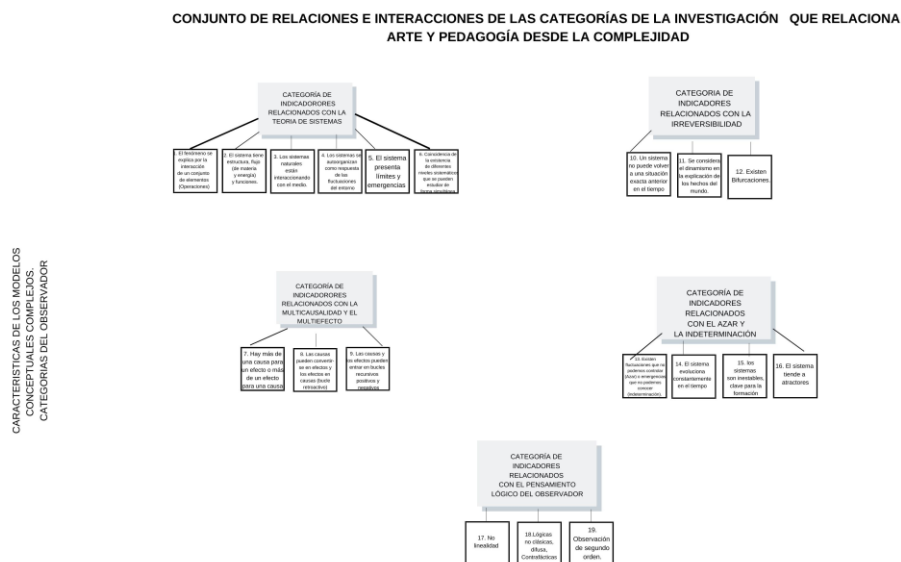


Figura 19 describe el marco conceptual. Características de los modelos conceptuales complejos (categorías del observador).

Fuente: Elaboración propia, 2021

Desarrollamos las características del pensamiento complejo que deben ser integradas como categorías-herramientas mentales del observador.

- **Categorías de indicadores relacionados con la teoría de sistemas**

siguiendo y complementado a Bonil (2004), (2008 a, b) y otros:

1. El fenómeno se explica por la interacción de un conjunto de elementos que nosotros entendemos como Operaciones, ya que no son objetos, son únicas y se autorreplican, así como se auto estructuran. Nos sirven para entender que los sistemas complejos están conectados, cómo

están conectados y, graficar estas conexiones, característica de los sistemas complejos que resalta Hilbert.

2. El sistema tiene estructura, flujo (de materia y energía) y funciones. Nos permite pensar cómo los sistemas complejos son interdependientes.
Característica de los sistemas complejos que resalta Hilbert.
3. Los sistemas naturales y los sociales están interaccionando con el medio. Nos permite pensar cómo los sistemas complejos son interdependientes y sensibles al entorno. Característica de los sistemas complejos. Característica de los sistemas complejos que resaltan Hilbert y Morin.
4. Los sistemas se autoorganizan como respuesta de las fluctuaciones del entorno. Este concepto nos permite pensar cómo los sistemas complejos son autopoieticos, característica que resaltan Hilbert y Maturana. Por esto decimos que los sistemas complejos son: Autopoieticos, tienen Autorregulación y se Autoorganizan.
5. El sistema presenta límites y emergencias, por lo cual es muy importante hacer el gráfico del sistema y el entorno; así también se puede pensar cómo los sistemas complejos son emergentes, característica que resaltan Hilbert y otros.
6. Coincidencia de la existencia de diferentes niveles sistemáticos que se pueden estudiar de forma simultánea, como ya hemos escrito anteriormente en la teoría. Con esta herramienta se puede ver cómo los

sistemas complejos son diversos, característica que resalta Hilbert, y cómo pueden establecerse niveles como los descritos en la metodología en esta investigación.

- ***Categorías de indicadores relacionados con multicausalidad y multiefecto***

El siguiente ámbito pertenece a la **categoría de indicadores relacionados con la multicausalidad y el multiefecto** que puede presentar las sub categorías expresadas a continuación:

7. Hay más de una causa para un efecto o más de un efecto para una causa, así se puede ver cómo los sistemas complejos son sensibles al entorno. Característica que es resaltada por Hilbert, Maldonado y otros.
8. Las causas pueden convertirse en efectos y los efectos en causas (bucle retroactivo). Este bucle nos muestra cómo se puede pensar los sistemas complejos siendo interdependientes, característica resaltada por varios autores, como Morin y otros.
9. Las causas y los efectos pueden entrar en bucles recursivos positivos y negativos. Aunque no estamos acostumbrados a pensar de este modo, se puede ver cómo los sistemas complejos son interdependientes. Además, que presentan características únicas de emergencia; los bucles recursivos nos dan la posibilidad de entender esta paradoja de los sistemas. Reconocidos por Morin y O'Connor y McDermott.

- ***Categoría de indicadores relacionados con la irreversibilidad***

El tercer ámbito lo referimos a las **categorías de indicadores relacionados con la irreversibilidad**, y puede desarrollarse en las siguientes categorías según los autores del artículo.

10. Un sistema no puede volver a una situación exacta anterior en el tiempo.

Esta condición de pensar en la irreversibilidad es importante, tanto por el sentido de la categoría tiempo como por el concepto de adaptabilidad de los sistemas, pues se ha caracterizado a los sistemas complejos como adaptativos, emergentes y evolutivos, características que definimos con Hilbert y Luhmann entre otros.

11. Se considera el dinamismo en la explicación de los hechos del mundo.

Este pensamiento categorial aporta junto a otros, ligados complejamente, para entender cómo los sistemas complejos son sensibles al entorno y por lo tanto presentan la característica de ser adaptativos.

12. Existen bifurcaciones, como lo habíamos explicado anteriormente, que pueden ser entendidas como el efecto por el cual pequeñas diferencias, fluctuaciones insignificantes, pueden, si se producen en las oportunas circunstancias, invadir todo el sistema.

- ***Categoría de indicadores relacionados con el azar y la indeterminación***

En el último ámbito los autores resaltan la categoría **de indicadores relacionados con el azar y la indeterminación**. En ellas se desarrollan los siguientes conceptos.

13. Existen fluctuaciones que no se pueden controlar (azar) o emergencias que no se pueden conocer (indeterminación). Ya habíamos expuesto que estas características de los sistemas complejos pueden considerarse siempre y cuando entendamos el azar como una condición de la naturaleza, del fluir y la indeterminación como parte de la posibilidad del devenir.
14. El sistema evoluciona constantemente en el tiempo, por lo tanto, lo que desarrollamos es una mirada temporal que nos permite comprender el devenir de los sistemas complejos (Luhmann).
15. Los sistemas son inestables, clave para la formación, semejante a lo que dice Morin, que solo el desorden permite un nuevo orden.
16. El sistema tiende a atractores, clave para la estabilización del sistema caótico, condición que se vio en el concepto de caos que resalta Maldonado.

A estas dimensiones descritas por los autores Bonil y Pujol les agregamos, desde la investigación y siguiendo a Maldonado, la necesidad de pensar en coordenadas de lógicas difusas, no clásicas, acompañada del pensar lógico

clásico, para poder entender cómo los conceptos no se presentan en su función absoluta (cerramiento lógico tradicional), sino que varían en su evolución, en el tiempo; además, considerar como posible que tengan valores que no se pueden describir con 1 y 0 sino con posibilidades de valores intermedios o difusos.

- ***Categorías de indicadores relacionados con el papel lógico del observador***

Es importante en esta investigación agregar una categoría relacionada con **el papel lógico del observador**, pues en la lógica natural o lógica aristotélica, no se posibilita pensar en sistemas, se deben acoger lógicas no clásicas estudiadas por Maldonado (2017):

17. En cuanto a la lógica se debe pensar en la no linealidad tanto de la trayectoria como del devenir, la bifurcación y la inestabilidad por fluctuaciones son recurrentes en los sistemas complejos.

18. La lógica no clásica como la difusa, es importante entenderla para comprender los valores entre el 0 y 1, y las aproximaciones entre el caos y el orden.

19. Se requiere también entender la observación de segundo orden en una concepción lógica como la que reclama Luhmann.

Con estas categorías pasamos a realizar el recorrido sobre las características de los sistemas complejos en general; quiere decir, pueden ser características de los sistemas físicos, psicológicos o sociales y nos sirven de introducción para más

adelante ver las propiedades de los sistemas de comunicación simbólica que son propias de los sistemas sociales, entendiendo desde Luhmann la sociedad como comunicación.

2.3.2 Características de los sistemas complejos

- ***Controversia entre definiciones o características***

El paradigma de la complejidad y teorías del caos se expresa en físico-química con Prigogine, como también en las matemáticas con Lorenz y Mandelbrot, en sociología con Luhmann y Morin y en biología, neurología y cognitivismo con Maturana y Varela. En estos campos del conocimiento han desarrollado diversas investigaciones en las que se desarrolla el pensamiento complejo, por lo mismo no se encuentra una definición universal de sistema complejo, siendo Maldonado el autor que incluso dice que no se debe definir, sino que como dice Hilbert, encontrar ciertas características comunes, aunque no generalizadas para todos los casos.

Varios autores están de acuerdo en que no existe una definición de complejidad que satisfaga a toda la comunidad; existen diversas y aun contrapuestas definiciones; según Hilbert, M. (citando a Lloyd), existen más de 42 definiciones. Al no ser posible una definición general, autores como Maldonado (2012) proponen que la complejidad no se acerca a las definiciones, ya que estas se basan en lógicas clásicas; dice Maldonado: “el trabajo en torno a complejidad -

o sistemas dinámicos- nunca parte de una definición, tampoco trabaja con una definición (única) de complejidad” (Maldonado, 2012: 30).

Por lo anterior, se propone describir las características que diversos autores han realizado sobre el pensamiento complejo, para lo cual se leen autores como: José Rozo Gauta, Felipe Lara, Niklas Luhmann, Máximo Aldana, Rolando García, Rodríguez Zoya, Carlos Maldonado, Edgar Morin y Martin Hilbert.

El propósito de este recorrido es encontrar una base teórica que permita el desarrollo de la investigación, ya que, aunque hay varias tesis doctorales basadas en la complejidad, no existen conceptos unificados o unificadores, sobre este aspecto. Además, se requiere que los conceptos nos permitan cierta aplicabilidad o posibilidad de ser procedimentales y útiles, pues la investigación se adelanta en un campo del saber como es el de la relación en arte y pedagogía, en el cual es novedoso el pensar complejo.

- ***Autores que caracterizan los sistemas complejos***

- **JOSÉ ROZO GAUTA**

En el texto de Rozo Gauta (2004) se presenta una de las aproximaciones a la complejidad, una definición que abarca procesos y conexiones entre elementos.

Así dice:

En la actualidad el concepto de sistema hace referencia a una unidad, un todo integrado, un conjunto, cuyas propiedades y características emergen del juego de relaciones y conexiones entre los elementos que la configuran

y del todo con el entorno en el cual se halla inscrito (Rozo Gauta, 2004: 51).

Destaca en sus argumentos algunas de las características de los sistemas complejos, como los siguientes:

Rozo Gauta resalta la organización y autoorganización, pues estas diferencian a las concepciones sobre grupos y conjuntos, incluso en estudios sobre estructuras que están en equilibrio:

“El concepto de organización es clave para la observación y la enseñanza en los nuevos paradigmas que tienen en cuenta los aspectos sistémicos y complejos. Los elementos y el sistema mismo dejan de ser objetos discontinuos para convertirse en unidad organizada/organizadora y funcional” (Rozo Gauta, 2004: 53).

Aclara que son las interacciones las que pueden definirse como característica de los sistemas complejos, y las diferencias de las cualidades de las partes o partículas, visión mecanicista de la ciencia:

“La suma de las particularidades y características de los elementos no configuran el sistema, éste se configura [y se reconfigura] a partir de las interrelaciones y conexiones que surgen de sus características particulares y las que adquiere como parte de la unidad global” (Rozo Gauta, 2004: 54).

Son estas características que adquiere a partir de la unidad global las que se estudian como fenómenos de autopoiesis.

La organización por lo tanto es organizada y organizadora de materia, energía e información; tiene como cualidades, según Rozo Gauta (2004: 66), que:

- Produce y mantiene el sistema, y está ligada a los procesos de **autopoiesis** y **auto organización**. La **Auto organización o auto eco organización** es un proceso por el cual sistema y entorno se coproducen, organizan, coexisten e intercambian.
- La organización liga los elementos entre sí.
- Une los elementos a la totalidad.
- Constituye la unión de las uniones.
- Crea un continuo-un todo interrelacionado- allí donde estaba discontinuo.
- Opera un cambio de forma con sus transformaciones.
- Da forma a una realidad nueva.

La Autopoiesis es un proceso por el cual un sistema se produce a sí mismo.

Es otra de las características de los sistemas complejos, este concepto es retomado de Maturana y Varela. Dice Rozo Gauta:

Se entiende por **autopoiesis** el proceso por medio del cual, un sistema se construye y se organiza a sí mismo en forma continua a partir de elementos y relaciones que lo configuran sin intervención exterior (Rozo Gauta, 2004: 94).

Según Maturana y Varela, citados por Rozo Gauta (2004),

- Una máquina autopoietica se organiza como sistema de procesos de producción de componentes concatenados y reglas de acción propias.
- Las máquinas autopoieticas son autónomas.

- Las máquinas autopoieticas poseen individualidad.
- Son definidas por y sólo por su organización autopoietica.
- Las máquinas autopoieticas no tienen entradas ni salidas operacionales (pero sí pueden ser perturbadas por hechos externos y consumen energía, información y materia), tienen cuatro propiedades: autonomía, emergencia, clausura operacional, autoconstrucción de estructuras.

La autorreferencia es el reconocimiento de la identidad del sistema complejo, como dice Luhmann, solo es consciente el ser humano, pero el sistema se comporta como único y como diferenciable del entorno:

La referencia - a - sí se ha denominado auto-referencia, lo que significa el reconocimiento de una identidad de sí como unidad, como organización de relaciones con sus límites y sentidos, distinguibles/diferenciables de cualquier otra unidad u organización, ...la identidad autorreferente, sólo puede concebirse en la medida en que tenga la posibilidad de una referencia externa, la llamada exo-referencia o hetero-referencia, de tal manera que la auto-referencia necesariamente es siempre auto-exo-referencia". (Rozo Gauta, 2004: 102).

Aplicando estos conceptos a lo social, se puede argumentar entonces, que las reglas son inherentes a lo social, por lo que Rozo Gauta (2004), apunta:

Cualquier sociedad se regula a sí misma por medio de descripciones/normas (lo que se debe hacer) y proscripciones/leyes (lo que está prohibido); normas y leyes fijan los límites, objetivos, alcances, expectativas, elecciones, decisiones y actuaciones conductuales que

pueden o no realizar los individuos y los grupos que configuran una sociedad y la sociedad en su conjunto (Rozo Gauta, 2004: 100).

- **FELIPE LARA ROSANO**

El segundo de los autores que describe ciertas características es Lara Rosano (Ciencias de la complejidad y sistemas autorregulados [2016]. Min 46 y subsiguientes) nos dice que algunas de las características de los sistemas complejos son:

- **Tienen dinámicas internas permanentes.** Los sistemas complejos muestran dinámicas internas e interacción con otros sistemas.
- Para subsistir **procesan información** interna/externa.
- Son **Autopoiéticos**.
- Tienen “**aptitud**” frente al entorno.
- Puede definirse la **probabilidad de éxito**.
- Tienen **estabilidad al borde del caos** (no es ni equilibrio ni falta de cambio) (aprendizaje-análisis- reproducción).
- Son sistemas **adaptativos**.
- Tienen **interrelaciones no lineales** dinámicas.
- Los **intercambios** pueden ser físicos, energéticos o de información.
- Cada **agente se mantiene en un entorno** que contribuyen a crear.
- Cada sistema adaptativo **es más que la suma de sus partes**.
- El **sistema tiene control difuso (distribuido)** no centralizado.
- La **red de interacciones es densa**.

- La complejidad **es resultado de interacciones** de elementos simples.
- Son normalmente **abiertos**.
- **Auto organizados** con **propiedades emergentes**.
- **Cada elemento puede ser ignorante del comportamiento del sistema como un todo**.
- **Operan lejos del equilibrio**.
- **Coevolucionan**.
- **Pueden o deben evitar la tendencia a aumento de entropía**.

- **NIKLAS LUHMANN**

En Luhmann se encuentran ciertas características comunes a los sistemas complejos, y los anuncia en el prefacio a *Sistemas Sociales* (1998):

- Se parte no de un sistema como objeto sino de **la diferencia entre sistema y entorno**.
- El observador no tiene la libertad para designar cualquier cosa como sistema “un sistema es sistema sólo si por medio de sus propias operaciones el sistema se vuelve sistema” (Luhmann, 1998: 13).
- Un sistema **se vuelve sistema enlazando operaciones propias y diferenciándose con respecto al entorno**.
- El **observador debe incluirse como sistema**, solo así puede concebir sistema y entorno.

- Para el conocimiento del sistema se **trata de una epistemología operativa**, que ya puede consultarse en Heinz von Foster, o en Maturana o en Piaget. **Es constructivismo de segundo orden.**
- Se puede pensar en **sistemas autopoieticos sociales**, pero se requiere del estudio preciso para esto.
- El hombre entonces, cuando se parte de un entorno como el social se debe diferenciar, **en el caso de la sociedad el hombre es el entorno de la sociedad.**

Partiendo de Luhmann, nos referimos a algunas características sobresalientes para tenerlas en cuenta en la investigación.

- **MÁXIMINIO ALDANA**

Dentro de los que caracterizan a los sistemas sociales está el Dr. Maximinio Aldana (¿Qué son los sistemas complejos? (2016). Minuto 51: 28), que dice que no hemos llegado al conjunto de propiedades básicas de los sistemas complejos, pero en esta aproximación se puede decir que “La materia se organiza y se organiza en múltiples escalas”. Propone las siguientes características de los sistemas complejos:

- Un sistema complejo **está compuesto de muchas partes** (cada parte tiene una función).
- Los nodos de los **agentes interactúan** de manera **no lineal** (la respuesta no es proporcional a la perturbación).
- Tienen un **comportamiento colectivo. Son adaptativos.**

- Tienen **estructuras jerárquicas**- organización por escala.
- Realizan **respuesta a perturbaciones**.
- Tienen **propiedades emergentes y dinámica colectiva**.
- Presentan **retroalimentación y auto-organización**. Hay **ausencia de líder** en la respuesta colectiva.
- Tienen **propiedades emergentes** que no son predecibles desde la dinámica de cada parte.

Esta podría considerarse como una “definición” operativa, que además, según Aldana, puede estar acompañada con una serie de estrategias para su investigación, venidas de diversas disciplinas. Y nos dice:

- Para el estudio de las muchas partes se pueden realizar estudios estadísticos y de probabilidad.
- Para las interacciones no lineales se pueden trabajar las dinámicas no lineales y el caos.
- Para el comportamiento colectivo puede estudiarse desde las teorías del fenómeno crítico.
- Las estructuras jerárquicas se pueden estudiar con las teorías de redes.
- Las respuestas a perturbaciones, a través de la estocástica.
- Para la retroalimentación, las teorías del control.
- El mismo autor nos dice que para la auto-organización y las propiedades emergentes no tenemos ideas de una aproximación disciplinar.

- **ROLANDO GARCÍA Y LEONARDO RODRIGUEZ ZOYA**

Otro de los autores revisados es Rolando García, que con el joven Rodríguez Zoya son latinoamericanos que han trabajado el desarrollo de los problemas de la complejidad, relacionados con la sociedad y las ciencias sociales.

Rolando García nos dice que “la característica determinante de un sistema complejo es **la interdefinibilidad** y mutua dependencia de las *funciones* que cumplen dichos elementos dentro del sistema total” (García, 2011: 67); además de esta característica nos dice que un principio básico de la teoría de sistemas complejos es que, la modificación o alteraciones en un sector genera la reorganización del sistema, por lo que el sistema complejo “implica tanto modificaciones de los elementos, como del funcionamiento del sistema total” (García, 2011: 67).

Este autor es retomado por Rodríguez Zoya y Aguirre (2011) que encuentran frente a los sistemas complejos “un quiebre o discontinuidad en la historia de la ciencia o, más precisamente dicho, en la racionalidad científica occidental”. La complejidad introduce, en el terreno de las ciencias, una racionalidad post-clásica que habilita e incorpora problemas ignorados o vedados por el pensamiento científico moderno” (Rodríguez Zoya y Aguirre, 2011: 2).

Rodríguez Zoya (2015. Minuto 4 en adelante) nos dice, cuando habla sobre las características de los sistemas complejos, que hay que considerar tres conceptos centrales en la definición de complejidad. Uno es el de Warren Weaver (como se

había citado), que propone que la historia de la ciencia ha consistido en tres tipos de problemas: los de carácter simple (movimientos dinámicos newtonianos), los de complejidad desorganizada (estadística y probabilidad), y los de complejidad organizada –lo importante no es la cantidad sino las relaciones no triviales entre sí-; estos son los que se deben estudiar en el momento.

El segundo concepto es el de Herbert Simon, que diferencia sistemas simples que son descomponibles y los sistemas complejos que *no son descomponibles*. El tercer concepto proviene de Rolando García, que dice que los elementos que componen un sistema complejo son *interdefinibles*, no se pueden separar.

Por lo tanto, un sistema complejo, dice Rodríguez Zoya (2015, Minuto 6:15), es un sistema de complejidad organizada no descomponible en sus partes, y esas partes son interdefinibles (citando a García) y son estudiadas por distintas disciplinas. Se deben usar los conceptos de interdisciplina, modelos, sistemas complejos y simulación para estudiar los sistemas complejos.

Caracteriza un sistema complejo como:

Un meta-sistema que incluye múltiples puntos de vista (observadores) sobre una experiencia común que busca ser conocida y transformada porque es evaluada como no deseada. (Rodríguez Zoya, 2015 [Video], minuto 6:15).

Por lo tanto, el problema complejo es ese meta-sistema, conformado por los sistemas observadores y por el sistema observado, así se puede decir que el sistema complejo contiene:

- Múltiples actores,
- Múltiples procesos,
- Diversas escalas espacio-temporales,
- Diversos niveles de organización –vínculos micro macro-,
- Múltiples consecuencias (ecológicas, económicas, sociales, éticas, políticas y culturales).
- Por lo tanto, requieren un estudio interdisciplinario (Rodríguez Zoya, 2015, Minuto 11:53).

Los problemas complejos tienen tres planos de desarrollo: el plano ético, el plano práctico y el plano epistémico. En una investigación se conjugan estos tres aspectos, no solo el problema práctico o la racionalidad funcional. Para el estudio de los sistemas complejos se requiere realizar un proceso de modelización, y entre los modelos se pueden diferenciar:

- Modelos mentales- individuales.
- Modelos discursivos- cualitativos.
- Modelos conceptuales- explícito y sistémico.
- Modelo formal- matemático, estadístico, computacional.
- Modelo operacional: modelo programable ejecutable.

Estos modelos permiten la realización de simulaciones: a través de emular un comportamiento de un sistema A por un sistema B para la comprensión de procesos, así se puede sustituir la experimentación, realizar simulación humana y computacional y utilizar modelos computacionales que son los modelos basados en agentes.

- **CARLOS MALDONADO**

Otro de los autores que aportan a la caracterización de los sistemas complejos es Carlos Maldonado. En sus diversos artículos y conferencias ha considerado que el estudio de la complejidad es una necesidad en Colombia.

El profesor Maldonado tiene varios videos y textos sobre el tema (2018 a, 2018 b, 2018 c); en ellos expone su concepción de la teoría de la complejidad, y aporta a la metodología para la construcción del problema y de la investigación basada en la complejidad. También habla en varias introducciones a doctorados como el de la Universidad Iberoamericana León en México (SF), y el de Maestría en estudios interdisciplinarios de la complejidad Universidad Sur Colombiana (2018).

En resumen ¿en qué consiste la complejidad según Maldonado? Nos dice (2011: cap. 5) que la complejidad implica:

- Movimiento, no control, no estabilidad, no predictibilidad. Esto es, los sistemas en movimiento que pueden ser súbitos, imprevistos, irreversibles.
- Lenguajes del caos, de fractales y de sinergias.
- Si la modernidad sabe de movimientos, lo explica a través de revoluciones o movimientos periódicos simples, en lo económico, en lo social, en el aprendizaje.
- Mientras que los dos problemas de la complejidad son el tiempo y la no linealidad.

Los problemas que presenta el tiempo como una de las posibles variables implicadas en las transformaciones son complejos, y por lo tanto deben ser estudiados con métodos interdisciplinarios.

Nos dice Maldonado:

Las propiedades sobre las que existe un (cierto) consenso son las siguientes: los sistemas complejos son autoorganizativos, exhiben propiedades emergentes, lo importante en ellos no son los elementos que componen un sistema sino las interacciones de los elementos entre sí; la diversidad y variabilidad; la consideración de dichos sistemas como sistemas abiertos en un medioambiente esencialmente indeterminado, y el hecho de que la clase de fenómenos que exhiben complejidad admiten más de una comprensión escalar, o multiescalar (Maldonado, 2012: 30).

Con Maldonado tenemos un panorama extenso y variado de las características de los sistemas complejos que también serán referidos en la investigación.

- **EGDAR MORIN**

Uno de los pensadores de la complejidad y uno de los más conocidos, es Edgar Morin. Citaremos algunos de los conceptos que aparecen en sus textos diversas obras. Las características que resalta Morin de los sistemas complejos pueden sintetizarse en los siguientes puntos, según el Método I:

- La unidad compleja organizada.

Los sistemas complejos no son una unidad sustancial y simple,

“el sistema se representa en principio como *unitax multiplex* (Angyal, 1941), es decir, paradoja: considerado bajo el ángulo del Todo, es uno y homogéneo; considerado bajo el ángulo de los constituyentes, es diverso y heterogéneo” (Morin, 1993: 128).

Esta unidad de lo diverso está también resaltada en otros autores, y recordamos la necesidad de otra lógica para pensar en sistemas complejos, que reclama Maldonado.

- Emergencias

El todo como una emergencia debe ser considerado no como una sustanciación de las relaciones sino como una unidad de operaciones. Morin dice: “el todo es más que la suma de las partes”, retomando la teoría de sistemas de Bertalanffy, pero es también organización y unidad global, “cualidades y propiedades nuevas que emergen de la organización global” (Morin, 1993: 129); no sólo es un conjunto sino una emergencia de lo nuevo, ya que las partes aisladas no presentan estas cualidades, “la emergencia es *irreductible* -fenoméricamente- e *indeductible* lógicamente” (Morin, 1993:132).

- Constreñimiento

Según Morin, el todo es menos que la suma de sus partes, pues las cualidades de las partes que antes estaban aisladas desaparecen cuando se relacionan en el sistema.

“Los constreñimientos no pueden ser destructores en libertad, es decir, no pueden ser opresivos más que como individuos que

disponen de posibilidades *de elección de decisión y de desarrollo complejo*” (Morin, 1993: 137).

Por lo que el sistema debe verse como un todo, en cambio *“un sistema es un todo que toma forma al mismo tiempo que sus elementos se transforman”* (Morin, 1993: 139).

- Doble identidad y complementariedad

Así que lo uno tiene una doble identidad, por lo que no se puede juzgar con la lógica clásica; lo uno tiene su identidad propia, pero si pertenece a un todo tiene otra identidad como parte del todo. Dice Morin:

“Por muy diferentes que puedan ser, los elementos o individuos que constituyen un sistema tienen por lo menos una identidad común de pertenencia a la unidad global y de obediencia a sus reglas organizacionales” (Morin, 1993: 141).

Esto tendrá como resultado lo que dice Luhmann, la unidad en la diferencia, pero también la condición de transformación de las características de los elementos y del todo, está para Morin relacionado con el antagonismo y la complementariedad.

- El circuito relacional.

Para comprender el todo y las partes se requiere pasar del reduccionismo –que aportó en la búsqueda de los elementos- y del holismo -o idea del todo indiferenciado-, y se debe acercarse a la explicación recursiva o circuito sistémico. “Ninguno de los dos términos [parte/todo] es reducible a otro” (Morin, 1993: 150).

Así las partes deben ser concebidas en función del todo, como también pueden ser concebidas aisladamente, pero aisladamente no tienen las mismas características. Figura 20



Figura 20 El circuito según Morin es poli-sistémico, los elementos se definen con respecto a las otras partes y la organización con respecto a los elementos y el todo

Fuente: (Morin, 1993: 151).

2.3.3. Características base en la investigación. MARTIN HILBERT

Entre los autores que señalan las características de lo que es un sistema complejo tenemos también a Martin Hilbert (2013 [Video] 1: Minuto 7:30) que nos dice las siguientes:

- Los sistemas complejos (S.C.) **están conectados**. Para su estudio se puede utilizar la herramienta de análisis de redes sociales.
- Los S.C. **son interdependientes**. Se puede utilizar la herramienta de paisajes adaptativos.

- Los S.C. **son diversos**. Se pueden estudiar por medio de la entropía y variedad requerida.
- Los S.C. **son adaptativos**. Se pueden estudiar a través de procesamiento de información.
- Los S.C. **son sensibles a las condiciones iniciales**. Se estudian con herramientas sobre bordes del caos.
- Los S.C. **son emergentes** (no lineales y multinivel). Pueden estudiarse con modelos basados en agentes autónomos. Ver *Figura 21*

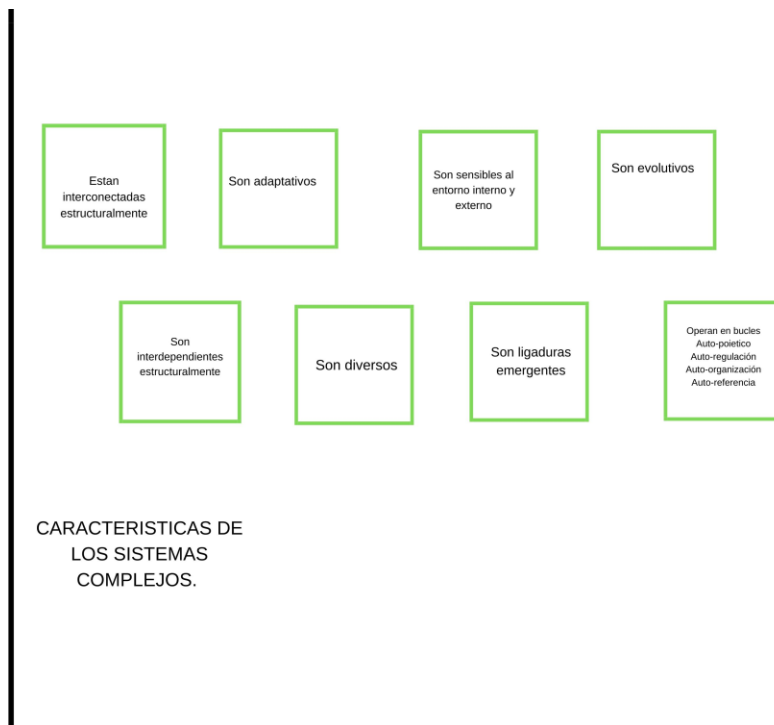


Figura 21 características de los sistemas complejos retomadas en la investigación.

Fuente: Elaboración propia, 2021

Esta investigación se basa fundamentalmente en estas características, por lo que ampliamos su descripción parafraseando a Hilbert (2013):

- **Los sistemas complejos están Conectados:**

Cuando pensamos en sistemas no solo se entienden estos como un todo, sino que se debe considerar que los sistemas complejos consisten en el estudio de entes conectados e interconectados de formas múltiples (minuto 8:47), de la misma forma que lo social, que es una red conformada por uniones (9:22), así podremos ver cómo la amistad, la raza, la industria, la política, el comercio, el

transporte, etc., están formadas por redes, y su existencia puede graficarse con unos pocos nodos que muestran los centros de poder que toman las decisiones para lo colectivo (11:20).

En las redes se presentan procesos contagiosos (12:05), al pertenecer a una red esta tiene que ver con quién eres, ya que las relaciones humanas modifican al sujeto, pero tienen que ver mucho más con quién estás, el círculo de personas que te rodean, influye sobre tu percepción, así lo muestra Manuel Castells citado por Hilbert (2001 (12:38)).

La estructura de las redes ayuda y permite la difusión de una información, gracias a la correlación (15:58), la cual se multiplica y aumenta en la medida en que aumenta el nivel de conectividad. Por lo tanto, la propuesta para esta investigación es ver la realidad, la sociedad y el desarrollo a través del lente de las redes. **Ellas como primera aproximación a un sistema complejo, en el cual se pueden graficar las conexiones por las que fluye el sistema de comunicación que relaciona arte y pedagogía.**

La estructura en la red es de suma importancia porque predetermina el patrón de difusión en la red (19:47), y pueden existir varias maneras de entender estas estructuras, (igualmente Maldonado habla de estas estructuras con su apariencia de redes matemáticas topológicas). Las innovaciones se difunden a través de las redes sociales, las tecnologías se difunden cada vez más rápido gracias a estas redes; eso es porque la sociedad está cada vez más conectada haciendo que las ideas y opiniones se difundan a mayor velocidad (20:32).

El desafío en el trabajo con redes sociales y del análisis de redes sociales, es buscar datos adecuados (21:01) que permitan tanto el análisis de los atributos de los individuos como las conexiones que estos individuos realizan (quién está conectado con quién) (22:10). Hilbert recomienda la creación de dos tipos de bases de datos diferentes (22:41), uno sobre los atributos de los nodos de la red y otro sobre los enlaces; lo que brindará más información (23:14).

Las dificultades se presentaban gracias a la limitación de la tecnología, a la carencia de registros de información; ahora la digitalización de la sociedad deja una huella (Facebook, Twitter, compras online) permiten saber quién está con quien, permitiendo las posibilidades de análisis que se puedan poner al servicio del desarrollo social y político (24:58).

En el caso de la investigación, la red se ha realizado con los datos recogidos en los documentos y en las entrevistas, por ahora no se recurre a Netlogo⁴⁶, ni a UCINET⁴⁷ estos softwares que permiten el desarrollo de análisis de redes sociales y modelamiento de sistemas basados en agentes.

- ***Los sistemas complejos son Interdependientes (min,25:12):***

Según Hilbert, a diferencia de la pregunta sobre cuántas conexiones existen, la interdependencia se refiere a lo “intensas son esas conexiones” (25:29). Esta interdependencia conlleva a lo adaptativo; y ayuda a realizar uno de los “desafíos más grandes”: hacer modelos para entender el desarrollo social (26:02).

⁴⁶ Netlogo es un software libre que puede ser consultado en: <https://ccl.northwestern.edu/netlogo/>

⁴⁷ UCINET es un programa para análisis de redes se puede ver en: <https://sites.google.com/site/ucinetsoftware/downloads>

El paisaje presenta más de dos variables que influyen en los resultados (27:52). No existe un único óptimo estado del paisaje (28:03) ya que las variables, son interdependientes entre sí (28:27). Es importante tener en cuenta este punto y relacionarlo con lo dicho por Morin en cuanto a la complementariedad. Esta interdependencia hace que los sistemas sean dinámicos.

El paisaje es variable pues es el efecto de la interdependencia (29:20), y en algunos casos, si bien no hay variables entre los factores internos, éstas existen entre los factores externos (29:37). En conclusión: las interdependencias son las que cambian los paisajes, los entornos para los agentes (31:22). Agentes individuales que equilibran sus estrategias para sobrevivir en un entorno incierto (32:26).

En el trabajo de investigación entendemos estos aspectos desde la interdependencia de agentes y de colectivos en una sociedad bastante caótica, y vemos la interdependencia entre las redes de comunicación, por el momento desde cada una de las corporaciones, programas e instituciones educativas.

- **Diversos: (36:16)**

Estamos frente a la existencia de distintos modelos de medición: **tradicionales (agregados) y diversos** (37:14); pero medir con el primero representa una limitación (38:11), por lo que el modelo que escogemos es el de la **diversidad**, que permitiría entender mucho mejor lo qué sucede (38:17); esto proviene de una ley de la cibernética -ley de la variedad requerida- (38:25), se necesitan diversos controles para controlar (38:55); lo mejor es absorber la variedad.

En la investigación entendemos como diversidad tanto las propuestas artísticas como las pedagógicas, así también los componentes como las corporaciones e instituciones, que son nodos de las redes de relaciones en las que se activan el arte y la pedagogía. Pero no sólo es esto, es también la diversidad de planos en la que hemos definido las relaciones, que se explicitan en la metodología, algunos de ellos más concretos y otros compuestos de pura comunicación.

- ***Adaptativos (39:52):***

Tanto esquemas como agentes son cambiantes (39:59) por ser adaptativos. Cuando hablamos de sistemas, significa que están procesando información (40:11), como también lo realizan los sistemas sociales.

El mundo actual brinda mucha información, y siempre pervive la pregunta sobre cómo procesar la información (40:57). Se entiende que hay existencia de herramientas que lo permiten, las herramientas digitales que nos acompañan. Pero en el caso de la investigación vamos a trabajar en el sentido de las redes sociales de comunicación.

En esta era, en la que las máquinas son las que procesan información y tienen conocimiento (42:43), surge la pregunta por la diferencia, si la hay, entre la información y el conocimiento (43:05). Esto nos permite por lo menos tratar de diferenciar lo que es la información de lo que es el conocimiento (43:15).

Hilbert concluye que los sistemas sociales procesan mucha información; es una gran computación lo que hace la sociedad (43:44).

- ***Los Sistemas Complejos son sensibles al entorno -Dependen del camino (43:54):***

Entender la realidad a partir de la teoría de los “accidentes congelados” de Gell Mann (citado por Hilbert, 44:39) puede permitirnos, desde la evolución, entender el desarrollo de la sociedad y sus estructuras, teniendo en cuenta que la mayoría de accidentes individuales repercuten muy poco en el futuro, pero algunos, pueden ser pocos, pueden tener amplias ramificaciones con diferentes consecuencias. Los llamados accidentes congelados (44:33); su acumulación es lo que le da al mundo su complejidad (44:42); estos accidentes congelados definen el camino (45:24). Del desarrollo de estos accidentes congelados depende el desarrollo de la sociedad (46:02). Se entiende por accidente congelado el establecimiento de estructuras disipativas que se mantienen en el tiempo.

Para la investigación es la búsqueda de ciertas estructuras que se establecen y tienen una participación mayor en la sociedad, a través de los sistemas de comunicación simbólica altamente generalizados. Cuando hablamos de congelados no es que sean eternos, sino que permanecen el tiempo necesario para establecer pautas sociales de comportamiento. Pero pueden mutar nuevamente por los cambios y fluctuaciones del entorno.

- ***Los Sistemas Complejos son Emergentes (46:24):***

Recurriendo a ejemplos como Emile Durkheim (47:00), se puede entender que lo social no es un acumulado de individuos; en cuanto a lo social se debe entender la diferencia entre comportamiento individual y colectivo, así como

Durkheim lo hizo para predecir la tasa de suicidio. Hilbert también cita la corriente emergente o las leyes emergentes (47:39) presentadas por Adam Smith, que enseña cómo el individuo persigue un fin propio que se integra a lo social: teoría de la mano invisible (48:19), así entiende que de este comportamiento emerge una economía. Igualmente lo planteó Rousseau: “la suma de las voluntades particulares es igual a la voluntad de todos”, pero es diferente a la voluntad general (49:31).

Hilbert, citando a Marx, resalta que ya en sus análisis dialécticos propone que diferencias meramente cuantitativas, más allá de cierto punto, resultan en cambios cualitativos (50:07). Este planteamiento puede considerarse una muestra de la no linealidad. Para concluir, por parte de Hilbert, que lo emergente está en el fondo del desarrollo social (51:01).

Aquí es importante retomar a Luhmann, para el cual los sistemas sociales son comunicacionales ya que la sociedad es comunicación. Los sistemas simbólicos altamente generalizados, como sub sistemas sociales, que caracterizan a la sociedad moderna, también son móviles y se diferencian del entorno. **La investigación se centra en la descripción de una novedad, en la descripción de la emergencia de un sistema que aparece cuando arte y pedagogía se reúnen frecuentemente, en diversos espacios culturales y diversos contextos en la ciudad de Medellín,** a este sistema le hemos denominado **sistema de comunicación de lo sensible**, y participa de las características de los sistemas de comunicación simbólica altamente generalizados.

- **Evolutivos.**

El concepto de evolución ha sido tratado por la biología en muchos aspectos, pero se ha integrado a las teorías sociales a través de autores como Luhmann (2007). Este dice:

La teoría de la evolución describe sistemas que se reproducen –a cada momento- en muchas operaciones singulares y en ello utilizan estructuras o no las utilizan, las cambian o no las cambian. Todo eso sucede en un presente y en un mundo simultáneamente dado y, por ende, no influenciado. Un sistema así por lo pronto no necesita historia para su reproducción operativa (Luhmann, 2007: 450).

La teoría de la complejidad requiere de esta explicación evolutiva ya que los comportamientos del sistema están ubicados en el tiempo actual, en la reproducción de sus operaciones, por esto Luhmann nos dice que el esquema evolutivo es variación/selección/reestabilización y está construido circularmente.

También se puede decir que entendemos por evolutiva la manera en la cual se despliega el potencial del sistema complejo; para esto se puede seguir a Luhmann, citado por Rodríguez y Torres (2008):

“La teoría de la evolución surge a partir del descubrimiento de la distinción entre *variación* y *selección*, o también del descubrimiento de la distinción entre *variación/ selección/* y *retención* de características; es decir, *re-estabilización* del sistema en un nuevo plano estructural” (Rodríguez y Torres, 2008: 300).

La relación entre la teoría de la evolución y la teoría de los sistemas conlleva un cambio en el concepto de desarrollo del sistema, ya que en la evolución “las estructuras son condiciones de delimitación del ámbito de operaciones que mantienen la autopoiesis del sistema” (Rodríguez y Torres, 2008: 306), por lo que entendemos que la selección en la teoría de la evolución no implica estabilidad sino que “si es posible se construirá una nueva estructura en el sistema, la cual deberá acreditarse” (Rodríguez y Torres, 2008: 305) dentro del sistema.

La teoría de la evolución aporta a esta investigación un modelo de desenvolvimiento; dice Luhmann (2007):

Sus verdaderos aportes [los de la teoría de la evolución] se hallan en la especificación teórica del problema del cambio estructural. No ofrece ni siquiera una teoría del proceso histórico, ni mucho menos la declaración de un rumbo con contenido -por ejemplo, en el sentido de conceptos de progreso o declinación. No da informes sobre el futuro ni en un sentido que tranquilice, ni en uno que perturbe. (Luhmann, 2007: 455).

Se describen estas características de los sistemas en general, pero también específicamente para los sistemas sociales complejos basándonos en Hilbert y Luhmann. Pero se encuentra con Luhmann que específicamente la sociedad es comunicación, y que se pueden encontrar unas características de los sistemas simbólicos altamente generalizados que se habían descrito anteriormente como la economía, el derecho, la religión, el arte, la pedagogía, entre otros. Por lo tanto, dejamos el problema de los sistemas complejos y nos dirigimos al capítulo

siguiente en el que se describen las características de los medios de comunicación simbólica altamente generalizados.

2.3.4 Medios de comunicación simbólicos altamente generalizados.

.1. *Planteamiento de Luhmann y Mascareño*

En el antiguo concepto parsoniano se trata de acción y no de comunicación; la acción, aunque dotada de sentido y socialmente aceptada no es comunicación. Acercarse a la sociedad como sistema comunicacional es a la vez entender cómo se presenta un conjunto de 'medios' de comunicación que se han desarrollado para enfrentar la improbabilidad de la comunicación y, conseguir que la comunicación sea aceptada, esta es la tesis de Luhmann (Rodríguez y Torres 2008: 177). La elaboración de la teoría de los medios persigue esclarecer dentro del sistema, bajo qué criterios, bajo que estándares, se aplican los medios. Como lo anterior se basa en la sociedad como comunicación se debe entender que:

- Luhmann no considera solo el acto de comunicar (una acción) como un darla conocer, sino que se pregunta también por la información que se comunica y por el proceso de entenderla. Se debe tener en cuenta el otro que está en el lugar de la recepción o de emisión. Se debe tener en cuenta el otro involucrado en la comunicación. La comunicación es una relación entre alter y ego.

- Los **medios de comunicación simbólicamente generalizados** no son, como en Parsons ⁴⁸, consecuencia de la diferenciación funcional, sino una respuesta a problemas determinados; “los medios son apropiados para generar al sistema” (Rodríguez y Torres, 2008: 177), por lo tanto son auto poéticos y aunque se produzcan prestaciones especiales, estas conducen a que se clausure sistemáticamente el medio.
- Para Luhmann los medios simbólicos no son consecuencia lógica de una diferenciación y complejización de la acción (como en Parsons). No se siguen de la teoría. “Solo pueden ser observados -y de algún modo comprendidos- con posterioridad” (Rodríguez y Torres, 2008: 178); diría que no son deducidos por la lógica sino emergentes.
- Respecto a la expresión “simbólicamente generalizados”, podría entenderse, en Luhmann, como: “por una parte (permiten) la coordinación de expectativas y disposiciones a la acción y, por otra parte, la fijación de sentido para más de una situación” (Rodríguez y Torres Nafarrate, 2008: 179). Este punto es importante para la investigación, pues permite la comprensión de proceso de comunicación que se presenta cuando arte y pedagogía se reúnen

⁴⁸ Se cita a Parsons en diversos momentos, pues en sociología éste es conocido por su teoría de sistemas basando la sociedad en las acciones; Luhmann lo estudia, pero hace diversas diferenciaciones con respecto a su pensamiento.

en las comunidades, y emerge el sistema de sensibilidad, como coordinación de expectativas.

- Los medios de comunicación simbólicos altamente generalizados no se desarrollan por condiciones de despliegue de la razón, o estimulaciones latentes desplegándose.

Siendo estas las características generales, a continuación, se describen las características específicas que servirán de conceptos claves o categorías para la diferenciación de elementos del sistema de comunicación sensible.

Propiedades de los medios de comunicación simbólicamente generalizados (Categorías de la investigación)

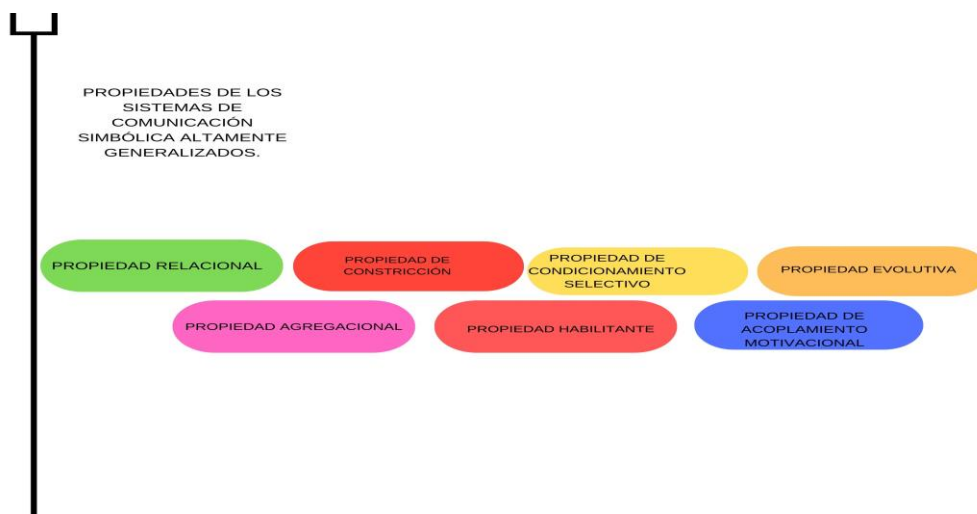


Figura 22 propiedades de los medios de comunicación simbólicos altamente generalizados.

Fuente: Elaboración propia, 2021

Según Rodríguez y Torres Nafarrate, estudiando a Luhmann (2008: 182), puede comprenderse la teoría de los medios simbólicos de comunicación altamente generalizados, en modo sucinto, de la siguiente manera:

1. Los medios de comunicación altamente generalizados son *Medium/Forma*. Son medios en la medida que ofrecen acoplamientos flojo y firme; y es forma (cuyos elementos se acoplan firmemente) merced al mismo medio.
2. Son simbólicos ya que acoge el sentido del “signo que designa también su propia función, es decir se torna reflexivo; permite comprender la reentrada **-Re-Entry-** de una diferencia en lo diferenciado por ella.
3. Son simbólicamente generalizados porque tienden un puente sobre una diferencia, dotando de esta manera a la comunicación con posibilidades de aceptación.
4. Dicen Rodríguez y Torres (2008: 183) que “es indispensable que los medios de comunicación simbólicamente generalizados aumenten la probabilidad de aceptación de la comunicación y con ella la disposición de involucrase, a continuar la comunicación” (Rodríguez y Torres, 2008: 183).
5. Los medios sim-bólicos son también **dia-bólicos**⁴⁹ debido a que no solo tienden puentes y logran aceptación en la comunicación, sino que inmediatamente producen nuevas diferencias y problemas de comunicación.

⁴⁹ El concepto dia-bólicos se debe entender como la extensión contraria de sim-bólicos. El prefijo dia- nos lleva al sentido de lo opuesto o contrario. Es usado este término por los autores Rodríguez y Torres 2008: 184.

6. “Los medios de comunicación son simbólicamente *generalizados*, dado que solo se pueden crear las expectativas correspondientes si la *forma* opera en variadas situaciones” (Rodríguez y Torres, 2008: 184), no solo en una.
7. “Estos medios de comunicación simbólicamente generalizados hacen posible una combinación de selección y motivación altamente improbable” (Rodríguez y Torres, 2008: 184).

Los medios de comunicación simbólicamente generalizados que estudiamos aquí no están enfocados en las características del sistema psíquico, son las características del sistema social que son procesos comunicativos, por lo que dicen (Rodríguez y Torres, 2008: 184): “Con estos términos no se pretende aludir a estados psíquicos... sino constructos sociales que funcionan perfectamente con la simple suposición de tales estados psíquicos, esto es, constructo social y conciencia están estructuralmente acoplados”.

Describimos lo social como fenómeno complejo (recordemos que complejidad en este contexto se entiende como la probabilidad de más posibilidades en el mundo de las que pueden ser actualizadas) en la medida en que indica la imposibilidad de la relación de todos los elementos con todos y cada uno, en un espacio operacional. El sistema complejo tampoco evidencia un control centralizado, (por lo que se diferencia de la cibernética de primer orden). Teniendo en cuenta lo anterior se acude a la teoría de **los medios de comunicación simbólicamente generalizados** para comprender la sociedad como sistema complejo de comunicación que actualiza a cada instante la posibilidad de la comunicación entre un alter y un ego.

El estudio de los Medio de comunicación simbólicamente generalizados se hace basado en Mascareño (2009), que plantea cómo la teoría de los medios de comunicación simbólica puede pasar de ser una teoría particular de ciertos sociólogos, a llegar a ser un componente central de la teoría sociológica contemporánea. Figura 23



Figura 23 categorías de la investigación propiedades de los medios simbólicos de comunicación altamente generalizados.

Fuente: Elaboración propia, 2021

En la teoría de Luhmann, la sociedad como comunicación se diferencia de la comunicación entendida como el lanzamiento de un mensaje, esta opción no alcanza a explicar lo social, ya que se logra entender con Luhmann que las normas y el lenguaje no son suficientes para explicar la normalización de

recurrencia de determinadas cadenas de selección por sobre otras. Entonces, dice Mascareño, apuntando a Luhmann, que se debe estudiar un mecanismo por el cual se entienda el fenómeno de la relación inmanente de selección social y motivación individual, que serían los medios de comunicación simbólica generalizados:

A este tipo de modelo le llamamos medios de comunicación simbólicamente generalizados. Entonces los medios resuelven el problema de la doble contingencia a través de la transmisión de la complejidad reducida. Emplean su modelo de selección como *un motivo para aceptar* la reducción, de manera que la gente se junte entre sí en un mundo estrecho de entendimientos comunes, expectativas complementarias y temas determinables (Luhmann, 1998: 25, citado por Mascareño. 2009: 183).

Las propiedades emergentes de los medios de comunicación generalizados muestran estructuras institucionales y culturales simbólicas; estas estructuras tienen relativa autonomía, pero además muestran eficacia causal frente a los miembros de la sociedad. En otras palabras, los medios acaecen como posibilidad de comunicación y eficacia para relacionarse.

Los medios de comunicación simbólicamente generalizados no son, como en Parsons, consecuencia de la diferenciación funcional, sino una respuesta a problemas determinados; “los medios son apropiados para generar al sistema” (Rodríguez y Torres, 2008: 177), por lo tanto, son auto poiéticos y aunque se produzcan prestaciones especiales, estas conducen a que se clausure sistemáticamente el medio.

Para los sistemas psíquicos el significado simbólico es adquirido y es transformado vía comunicación, por lo tanto, el papel de la cognición en el acoplamiento de sistemas tiene funciones que permiten la simetría e interpretación de estas comunicaciones.

Los sistemas de comunicación no solo emergen, sino que tienen estructuras que ejercen eficacia causal, condicionan, pero no determinan, produciendo un juego recíproco entre estructura y agencia/agente. El pensar, creer, deliberar, intentar, estarán implicados en el condicionamiento. Dice Mascareño:

Los medios simbólicos especifican un campo de posibilidades en el cual facilitan un rango de modalidades de interacción o comunicación y desincentivan otros. Esto, sin embargo, no impide a los individuos operar de manera *desviada* (Parsons), *estratégica* (Habermas) o *contingente* (Luhmann) (Mascareño, 2009: 176).

Un medio simbólico lo reconocemos por la estructura de expectativas condensadas. Pero estos medios no son determinantes y pueden variar por el mismo juego de posibilidad/imposibilidad. Estas estructuras de expectativas relativamente estabilizadas, no resuelven calculabilidad, pero sí permiten “una mutua presuposición que posibilita la coordinación de acciones” y comunicaciones entre alter y ego. Dice Mascareño:

“Como órdenes emergentes los medios acoplan selectividad social y motivación individual, lo que permanece autorreferencialmente guiada tanto en el nivel social como en el nivel individual; permite a los individuos presuponer el éxito de su comunicación y a la

sociedad la aceptación motivada de su selectividad” (Mascareño, 2009: 177).

Se puede entender que **“los medios simbólicos son un elemento decisivo en la estabilización de los sistemas sociales” (Mascareño, 2009: 177)**, por esto el esfuerzo en mostrar en esta investigación **el sistema de sensibilidad, como medio de comunicación simbólico**, y a la vez **su establecimiento como opción comunicacional en las comunidades de Medellín**, siendo un aporte a la estabilización de la sociedad. **El sistema de la sensibilidad** no depende de la política o de la economía, ni del arte ni de la pedagogía, pero estos dos últimos posibilitan –no son causa eficiente- el surgimiento de este sistema que observamos en la investigación. Tampoco la sensibilidad se puede entender como la suma de sensibilidades individuales.

Recordemos que Morin describe al respecto sobre lo sensible centrado en el sujeto:

“La sensibilidad transforma los eventos exteriores que afectan al ser humano en eventos interiores, y la afectividad proyecta como manifestaciones exteriores (gritos, pataleos, etc.) los eventos interiores que agitan el ser” (Morin, 1999: 65).

Esta diferencia con Morin es importante, porque se ha descrito lo sensible desde el individuo y no en lo social. Se ha descrito como necesario, pero quizá es contingente, su contingencia es condición de posibilidad y no mecanismo absoluto o determinista

Pasamos a describir las propiedades de los medios simbólicos (categorías de la investigación) siguiendo a Mascareño (2009), que los entiende de la siguiente manera:

- **Propiedad relacional.**

En el cual aparecen los mecanismos para la orientación de las relaciones mutuas; en el marco de la investigación se encuentra que la propiedad relacional se puede entender como mecanismos que abren la posibilidad de encontrarse, formar y establecer redes de relaciones, para la comunicación, que dependen de un grado de interés específico, en este caso será sobre el arte y sus implicaciones sociales; también puede estar acompañado por el interés sobre el giro pedagógico. Por lo tanto, existirán mecanismos del sistema de comunicación que orienten estas relaciones.

- **Propiedad agregacional.**

Puede considerarse los órdenes emergentes que generan dinámicas propias no derivadas de las persona; en el marco de la investigación se encuentra que la **propiedad agregacional se entiende como la organización de operaciones emergentes que hacen sinergia para facilitar el dominio de la sensibilidad**, circulan y son producto de diversas redes como las de los artistas, las corporaciones, las instituciones educativas y los grupos sociales; estas estructuras comunicativas no son impuestas por el estado o por las clases sociales, ni por los grupos de presión, por lo tanto no se consideran estructuras de poder *–per se-* sino el

juego de las múltiples posibilidades operacionales que se actualizan en el momento presente

- **Propiedad de constricción.**

Las dinámicas de algunos códigos operan como limitación de posibilidades sobre la acción individual. En el marco de la investigación se entiende que la propiedad de constricción se puede relacionar con los códigos y operaciones que limitan las posibilidades de la acción, o la dirigen a un objetivo exclusivo. No toda limitación es negativa, puede contener opciones restrictivas de acción con retroalimentación negativa, que mantiene el curso del sistema hacia objetivos ya trazados en algunos momentos del sistema.

- **Propiedad de habilitante.**

Las dinámicas de los órdenes emergentes ofrecen vías de transformación estructural a la acción individual; en el marco de la investigación se entiende por esta propiedad, las operaciones y códigos que ofrecen vías de transformación a las acciones. Estas pueden ser consideradas retroalimentación positiva, pero no siempre, ya que muchas pueden dirigirse a desarticular la relación sistema-objetivo dados los desfases con el medio. Por lo tanto, son procesos que pueden llevar o no a la evolución.

El centro de nuestro trabajo es la descripción de la provisión de significado disponible en la cultura por medio de operaciones que se

pueden objetivizar en las prácticas artísticas y pedagógicas, en este sentido **el sistema sensible de comunicación simbólica**, no solo aumenta o mejora el medio de los significados simbólicos, sino también en él se actualiza la función de constreñimiento o habilitación.

- **Propiedad de condicionamiento selectivo.**

La constricción de posibilidades mueve a los individuos a la selección entre múltiples alternativas; en el marco de la investigación se encuentra el condicionamiento selectivo como el condicionamiento de posibilidades, no siempre actualizadas. Este se presenta en códigos y operaciones por lo general dirigidos desde un centro o módulo de la red, el cual dispone de un conjunto más o menos cerrado de posibilidades o alternativas.

- **Propiedad de acoplamiento motivacional.**

Para la selección, los órdenes emergentes deben proveer los motivos adecuados para que los individuos vinculen sus vivencias a la selección social; en el marco de la investigación la propiedad de acoplamiento motivacional muestra cómo los códigos y operaciones emergentes y recientes se presentan como fuente de motivación, aunque se pueden encontrar otros códigos y operaciones tradicionales para esta función. La motivación en cuanto al sistema sensible es muy diferente al sistema económico o al sistema legal, por esto la contingencia es parte de esta motivación.

A las anteriores propiedades agregamos la propiedad evolutiva.

- **Propiedad evolutiva**

Ya habíamos establecido que la propiedad evolutiva, siguiendo a Luhmann, nos permite el juego de la distinción entre variación/ selección/ y retención de características, así las estructuras son estables, pero no son necesarias sino contingentes, por lo que están siempre en posibilidad de transformación; en el marco de la investigación se entienden por esta propiedad los mecanismos por los cuales el sistema varía de un tiempo a otro en su trayectoria, irritado por las diversas dinámicas del caos - orden del entorno, el sistema evoluciona posiblemente bajo mecanismos de adaptación que no son regulares.

En esta descripción se argumenta la diferenciación progresiva de las categorías que se han desarrollado para la investigación. El **concepto de comunicación simbólica altamente generalizado se establece como enlace conceptual** entre las operaciones, la sensibilidad y la teoría de la sociedad como comunicación, desarrollada por Luhmann. Lo anterior nos permite una vía para el entendimiento y posible respuesta a la pregunta de investigación que planteamos teóricamente: ¿De qué manera podemos comprender fenómenos como las interacciones entre el sistema del arte y de pedagogía en las dinámicas de la sociedad contemporánea?

2.3.5 Otras categorías emergentes de la investigación



Figura 24 códigos y operaciones propuestas por la investigación para el sistema de comunicación simbólica altamente generalizado, que tiene como centro la sensibilidad.

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Los diversos conceptos que describen los códigos y operaciones del sistema de sensibilidad son una propuesta que se desarrolla en esta investigación, por lo que no pueden ser considerados categorías iniciales sino emergentes. El gráfico presenta dos planos, uno relacionado con los códigos y otro con las operaciones. Según la teoría de la que partimos, estos no describen acciones, sino que son el conjunto de posibilidades y ofrecimientos del sistema en un momento de su evolución.

Los códigos que se consideran un conjunto de atractores hacia los cuales apuntan diversas acciones, o como se nombran hoy, prácticas artísticas y docentes. Estos códigos los separamos según algunos órdenes como: orden de las narraciones, orden de las acciones, orden de las relaciones, órdenes formales, orden sobre lo los mismos códigos, orden sobre los procedimientos, orden sobre lo matérico.

En cuanto a las operaciones, estas describen acciones y prácticas artísticas contemporáneas. Su inicial formulación se encuentra en el Seminario Doctoral⁵⁰ dirigido por la Dra. María Magali Espinoza (6, 7, 8 y 9 de abril de 2017). Las operaciones serán ampliadas en las conclusiones de la investigación.

Por último, está el plano de las corporaciones, los programas y las instituciones educativas, que son descritas en la metodología.

⁵⁰ El seminario doctoral hace parte de los cursos obligatorias ofrecidos por el doctorado en Artes de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. Este fue realizado en el primer semestre de 2017; existen grabaciones de audio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPÍTULO II

- Aldana M. (2016). ¿Qué son los sistemas complejos? [Video] Instituto de Ciencias Físicas, UNAM. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=xCoJOWywFrU>.
- Bachelard, G. (2009). La filosofía del no. Ensayo de una filosofía del nuevo *espíritu científico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Barragán, B. (2014). La formación de maestro en artes: ensayo crítico sobre los campos de hegemonía. En *Artes La Revista*. V.13. (n. 20), pp. 81-102. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Artes.
- Beriain, J. (2008). Aceleración y tiranía del presente. La metamorfosis en las estructuras temporales de la modernidad. Barcelona: Anthropos.
- Bertalanffy, L. y otros (1984). Tendencias en la teoría general de sistema. Madrid: Alianza.
- Bertalanffy, L. (1982). Teoría general de sistemas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonil, J., Pujol, R. (2008). Orientaciones didácticas para favorecer la presencia del modelo conceptual complejo de ser vivió en la formación inicial de profesorado de educación primaria. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, v. 26 (n. 3), (403-418). [Video] Recuperado de:

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Orientaciones+did%C3%A1cticas+para+favoreces+la+presencia+del+modelo+conceptual+complejo+de+ser+vivi%C3%B3+en+la+formaci%C3%B3n+inicial+de+profesorado+de+educaci%C3%B3n+primaria&btnG=

Bonil, J., Guilera, M., Tarín, R.M, Fonolleda, M., Pujol, R. (2004). Evaluar el grado de incorporación de la complejidad en las producciones del alumnado: propuesta de indicadores. Revista Investigación en la Escuela. (pp.99-107).

[https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/61004/Evaluar%20el%20grado%20de%20incorporaci%C3%B3n%20de%20la%20complejidad%20en%20las%20producciones%20del%20alumnado.%20propuesta%20de%20indicadores.pdf?sequence=1&isAllowed=y.](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/61004/Evaluar%20el%20grado%20de%20incorporaci%C3%B3n%20de%20la%20complejidad%20en%20las%20producciones%20del%20alumnado.%20propuesta%20de%20indicadores.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Bonil, J.; Pujol, R. (2008a). El paradigma de la complejidad, un marco de referencia para el diseño de un instrumento de evaluación de programas en la formación inicial de profesorado. En Revista Enseñanza de las ciencias, v. 26 (n. 1), (pp. 5-22). Consultada en:

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=El+paradigma+de+la+complejidad%2C+un+marco+de+referencia+para+el+dise%C3%B1o+de+un+instrumento+de+evaluaci%C3%B3n+de+programas+en+la+formaci%C3%B3n+inicial+de+profesorado.+&btnG= .

Borja J. y Castells, M. (1998). I. Local y global. Gestión de las ciudades en la era de la Información. Madrid: Taurus.

- Bourdieu, P. (1968). Campo intelectual y Proyecto Creador. En: Problemas del estructuralismo. Poillon, Jean y otros. México: Siglo XXI.
- Briggs, J., Peat, F. (1989). Espejo y reflejo. Del caos al orden. Barcelona: Gedisa.
- Buckley, W. (1967). La sociología y la teoría moderna de los sistemas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bustamante, B. (2015). Emergencia del campo de la Educación Artística en Colombia. Una reconceptualización de la Educación Artística en la sociedad del conocimiento. Revista CLEA, (2º Semestre). En: <http://www.redclea.org/wp-content/uploads/2016/05/02-Revista-CLEA-N%C2%B01.-2%C2%B0-sem.-2015.pdf>
- Bustamante, B. (2015). Emergencia del campo de la educación artística en Colombia. Una reconceptualización de la educación artística en la sociedad del conocimiento. [Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8bJlw4JQHoA&feature=share&fbclid=IwAR16ubUJgZfDjc0hqllD6x4BVue95ri6gc9EmtiUwp7XVOiZj8ykPySaDcY>.
- Buckley, W. (1967). La sociología y la teoría moderna de los sistemas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castells, M., Caraça, J. y Cardoso, G. (2013). Después de la crisis. Barcelona: Alianza.
- Castells, M. (2001) La era de la información. La sociedad en red Vol. I. México: Siglo XXI.
- Colom, A. (1979). Sociología de la educación y Teoría General de Sistemas.

- Barcelona: Oikos.
- Colom, A. (2002). La deconstrucción del pensamiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación. Barcelona: Paidós.
- Deacon, T. (2013) Naturaleza incompleta. Cómo la mente emergió de la materia. Barcelona: Tusquets.
- Fernández, C. (2008). La historia del arte en la poshistoria. En: Domínguez, Fernández, Giraldo, Tobón. Moderno/contemporáneo: un debate de horizontes (87,111). Medellín: La carreta del Arte.
- Fuchs, S. (2000). Dos cambios paradigmáticos en la teoría sociológica sistémica: Niklas Luhmann. Revista Sociológica. Año 15 (N. 43).
- García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. En Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, v.1 (N.1).
- García, R. (2015). Voces del CEIICH: Epistemología, Metodología y Sistemas Complejos. [Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=sJH3KB2ONtQ>
- Glaserfeld, E. (1994). La construcción de conocimiento científico. En Prigogine, Ilya y otros. Nuevo paradigma cultura y subjetividad (115,119). Barcelona: Paidós.
- Glaserfeld, E. (1997). El final de una gran ilusión. En: Ficher, H.; Retzeer, A.; Schweizer, J. El final de los grandes proyectos (84,98). Barcelona: Gedisa.
- Gleick, J. (2012). Caos. La creación de una ciencia. Barcelona: Crítica.

Heráclito, (1973). Fragmentos. Argentina: Aguilar.

Hilbert, M. (2013, mayo 21 al 24). N° 1 CCSSCS: Introducción y Características de los Sistemas Complejos Sociales. [Video]. Recuperado de:

https://www.youtube.com/watch?v=c6_K_t0LLww.

Hilbert, M. (2015). ¿Qué son los Sistemas Complejos? [Video]. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?>

[v=TNLINCrVw9E&list=PLtjBSCvWCU3pmokBCJljB5xvbLPwxMFLK](https://www.youtube.com/watch?v=TNLINCrVw9E&list=PLtjBSCvWCU3pmokBCJljB5xvbLPwxMFLK)

Johansen, O. (2002). Introducción a la teoría general de sistemas. México: Limusa.

Lara, R. (2016). Conferencia: Ciencias de la complejidad y sistemas autoregulados. Ponente: Dr. Felipe Lara, CCADET-UNAM. [Video]

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=gArSYV2FSB0>.

Lilienfeld, Robert. (1984). Teoría de sistemas. Orígenes y aplicaciones en ciencias sociales. Venezuela: Ed. Trillas.

Luhmann, N. (1996). Teoría de la sociedad y pedagogía. Barcelona. Paidós.

Luhmann, N. (1998a). Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general.

Barcelona: Anthropos.

Luhmann, N. (1998b). Complejidad y modernidad, de la unidad a la diferencia.

Madrid: Trotta.

Luhmann, N. (2005). El arte de la sociedad. México: Herder.

Luhmann, N. (2007). La sociedad de la sociedad. México: Herder.

- Maldonado, C. (2011). El mundo de las ciencias de la complejidad. Una investigación sobre qué son, su desarrollo y sus posibilidades. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Maldonado, C. (2011). Termodinámica y complejidad. Una introducción a las ciencias sociales y humanas. Bogotá: Desde Abajo.
- Maldonado, C. (2012). Derivas de la complejidad. Fundamentos científicos y filosóficos. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Maldonado, C. (2012) ¿Qué son las ciencias de la complejidad? En Derivas de la complejidad. Fundamentos Científicos y filosóficos (pp. 7-102). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Maldonado, C. (2013). El Paradigma de la Complejidad en sus Implicaciones para las Ciencias Sociales - [video] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=GoC_rE39tt4
- Maldonado, C. (2013). Significado e impacto social de las ciencias de la complejidad. Bogotá: Desde Abajo.
- Maldonado, C. (2016). La complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas. Bogotá: Desde Abajo
- Maldonado, C. (2017). Pensar. Lógicas no clásicas. Bogotá: Universidad del Bosque.
- Maldonado, C. (SF). El paradigma de la complejidad. Doctorado en ciencias sociales, complejidad e interdisciplinariedad. Universidad Iberoleon, México. [Video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=UXY84kIUugY>

Maldonado, C. (2018 a, febrero 08). Teoría de la Complejidad. Universidad Sur Colombiana (USCO). Maestría en estudios interdisciplinarios de la complejidad, Primera Sesión. [Video] Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=6SCxc-HLgkM>

Maldonado, C. (2018 b, febrero 10). Teoría de la Complejidad. Universidad Sur Colombiana (USCO). Maestría en estudios interdisciplinarios de la complejidad, Segunda Sesión. [Video] Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=Tf5xb4opDks>

Maldonado, C. (2018 c, febrero 22). Teoría de la Complejidad. Universidad Sur Colombiana (USCO). Maestría en estudios interdisciplinarios de la complejidad, Tercera Sesión. [Video] Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=r-SbZcXIM2E>.

Mascareño, A. (2009, diciembre). Medios Simbólicamente Generalizados y el Problema de la Emergencia. En: Cinta Moebio. (n. 36, pp. 174-197).

Recuperada de:

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2009000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=en)

[554X2009000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2009000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=en)

Mascareño, A. (2010, septiembre). Construct this! O por qué el constructivismo sistémico es real. *Rev. Mad.* (N° 23), pp. 9-24.

Maturana, H; Varela, F. (1990). El árbol del conocimiento. Madrid: Debate.

Ministerio de Educación Colombia. (2010). Orientaciones pedagógicas para la educación artística en Básica y Media. Recuperado de:

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf

Ministerio de Cultura Colombia. (2006). Análisis prospectivo de la Educación Artística en Colombiana 2006-2019. Bogotá, Colombia, Ministerio de Cultura.

Morin E. (1993). El Método I. La naturaleza de la Naturaleza. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1993). El Método IV. Las ideas. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1995). Sociología. Madrid: Tecnos.

Morin, E. (1998). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Municipio de Medellín (2016). Plan de desarrollo Medellín cuenta con vos. 2016-2019. Consultado en:

https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2016/Proyecto%20de%20Acuerdo%20Plan%20de%20Desarrollo.pdf

Morin, E. (1999). E. I Método III. El conocimiento del conocimiento. Madrid. Ed. Cátedra.

O'Connor, J., McDermott, I. (1998). Introducción al pensamiento sistémico. Recursos esenciales para la creatividad y la resolución de problemas. Barcelona: Ediciones Urano.

Piaget, J. (1986). La epistemología genética. Madrid: Debate.

Piaget, J. García R. (2008). Psicogénesis e historia de la ciencia. México: Siglo XXI.

- Prigogine, I. (1996). Enfrentándose con lo irracional. En Wagensberg. Proceso al azar (154-186.). Barcelona: Metatemas.
- Prigogine, I. (1994). El fin de la ciencia. En Schnitmann D. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Barcelona: Paidós.
- Prigogine, I. (1999). Las leyes del caos. Barcelona: Crítica.
- Prigogine, I. (2012). El nacimiento del tiempo. Barcelona: Tusquets.
- Prigogine, I.; Stengers, I. (1997). La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia. Madrid: Alianza Universidad.
- Régules, S. (2016). Las teorías del caos y la complejidad. El mundo es un caleidoscopio. España: Batiscafo.
- Rodríguez, D. y Torres, J. (2008). Introducción a la teoría de la sociedad de Niklas Luhmann. México: Ed. Herder.
- Rodríguez, H. (2009). De lugares y posiciones: la educación artística en la escuela. En Revista educación y pedagogía. 21 (5,12).
- Rodríguez, L. (2015). Desafíos educativos para enseñar a pensar la complejidad en la ciencia y la sociedad. [Video] Recuperado de:
https://www.youtube.com/watch?v=EfdPy-H_aeU.
- Rodríguez, L. y Aguirre. (2011,) Teorías de la complejidad y ciencias sociales. Nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. En Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas (2011, 2). En:
<https://www.redalyc.org/pdf/181/18120143010.pdf>
- Roso, J. (2004). Sistémica y pensamiento complejo. Colombia: Ed. Biogénesis.

Sametband, M. (1999). Entre el orden y el caos. La complejidad. México: Fondo de Cultura Económica.

Shelley, M. (2007). Frankenstein. Barcelona: Brontes S.L.

Schnitmann, D. (1994). Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Barcelona: Paidós.

Stewart, I. (2013). 17 ecuaciones que cambiaron el mundo. Barcelona: Drakontos.

Toffler, A. (1972). El "shock" del futuro. Barcelona: Plaza y Janés S.A.

Toffler, A., Toffler, H. (2006). La revolución de la riqueza. Barcelona: Debates.

UNESCO. (2005). Hacia la sociedad del conocimiento. Ediciones UNESCO.

recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>

Wagensberg, J. (1985). Procesos al Azar. [Video]. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=97oZAXukIJU>

Wagensberg, J. (1996). Proceso al azar. Barcelona: Metatemas.

CAPITULO 3

3. MÉTODO Y METODOLOGÍA

*Las hipótesis de trabajo no son verdaderas o falsas,
son sensatas o insensatas, funcionan o no funcionan
(Wagensberg, 2004: 40)*

El capítulo sobre metodología se convirtió en un reto central. Está construido como una respuesta a la pregunta de investigación, ya que la literatura tradicional sobre metodología no tiene un aparte sobre este paradigma y sobre sus herramientas, para recoger la información y realizar las diferenciaciones e integraciones requeridas se recurre a muy diversos referentes y a avances inscritos en el campo sociológico. Se reporta para el siglo XXI una metodología basada en agentes aplicada en ciencias sociales que son parte de los recursos para el estudio de los sistemas complejos.

Este capítulo da cuenta en los primeros apartes de las diferencias epistemológicas y define el enfoque cualitativo. Luego presenta la metodología y el diseño de investigación que permite comprender el trabajo de campo y cómo se establecieron la población y la muestra. En cuanto al contexto, la investigación se orientó hacia la ciudad de Medellín, por lo que se hace una breve descripción del entorno sociocultural de la misma. Luego se realiza la descripción de técnicas e instrumentos de recolección de la información, se enuncian las categorías iniciales

y finales; luego se exponen las herramientas diferenciadoras e integradoras que en otros enfoques se denominan herramientas de análisis.

Este es pues un capítulo que integra la teoría de la complejidad a un trabajo empírico, a través de herramientas traídas desde diferentes fuentes; las explora y propone su aplicación en nuevas investigaciones en el campo de la educación y en el estudio de las relaciones entre arte y pedagogía

3.1 Diferenciación Epistémica del Paradigma Complejo con Respecto a Otras Epistemes

Si partimos de un cuadro comparativo (Alvarado, 1990: 95) entre los diversos paradigmas definidos por la literatura, entendemos que la primera distancia que se toma se encuentra en la diferenciación entre principios filosóficos. Unos paradigmas asumen la racionalidad analítica y las lógicas tradicionales, como el Empirismo, el Racionalismo, incluso el Racionalismo Crítico, el Naturalismo, y la Fenomenología; estos asumen posiciones dentro de la modernidad, que posibilitan el conocimiento desde la experiencia, enmarcada en una forma de pensar tradicional, en la razón tradicional. Aun el Marxismo, la Hermenéutica y la Teoría Crítica que aportan en el cambio de posición, asumiendo la crítica desde una racionalidad de los contrarios, en el sentido dialéctico, continúan en el juego de la lógica tradicional occidental.

Retomamos a Maldonado (2015: 48; 2016: 237) para entender que la sociedad actual requiere rupturas en las lógicas tradicionales, y por lo tanto plantea otros paradigmas como el de la complejidad y el caos, partimos de integrar otras lógicas como las difusas, sin dejar de lado la lógica tradicional

“Por ello es que la emancipación de la racionalidad propia de la posmodernidad tiene lugar a partir del desarrollo de las teorías del Caos y de los Sistemas Complejos [lógicas polivalentes, de la vaguedad o paraconsistentes]” (Vásquez, 2014: 11).

El proceso de pensar sobre la realidad social actual requiere un cambio de racionalidad que Colom (2002: 109) llamará *razón sustitutoria*. Y se puede decir que un sistema filosófico basado en la complejidad, no es tradicionalmente tenido en cuenta en los textos de metodología de la investigación, como en Hernández Sampieri (2014) o Marín Viadel (2005).

En cuanto a los procesos mentales por los cuales procesamos información, se pueden describir como acciones de diferenciación sucesivas e integraciones continuas, religar en palabras de Morin, siendo que “el desarrollo cognoscitivo resulta así de la interacción de un mismo mecanismo, constantemente renovado y ampliado por la alternancia de agregados de nuevos contenidos y de elaboración de nuevas formas o estructuras”, nos dicen Piaget y García (2008: 10). “El conocimiento no surge del sujeto ni del objeto, sino de la relación dialéctica entre el conocedor y lo conocido”, nos dice Araño (2005: 33).

Las diferenciaciones se realizan a través de distinciones, en expresión de Ibáñez (1990: 3) citado por Ballester y Colom (2012):

“La distinción, la elección, supone que todo conocimiento implica un acto de construcción y una reflexión sobre la actividad de un sujeto y una íntima referencia a un objeto; ambos mutuamente modificándose y complementándose” (Ballester y Colom, 2012: 328).

En este sentido se establece una diferencia entre la abstracción empírica y la “abstracción reflexiva”, que es la propuesta de Piaget y García (2008:10). La abstracción reflexiva “procede a partir de las acciones y operaciones del sujeto”. Y se entiende que el constructivismo, como dice Piaget (video min.12), en su expresión explicativa no es innatismo ni empirismo. Dice Piaget (video min.12): “No soy empirista, ni innatista, soy constructivista”, ya que el conocimiento nace de la interacción entre el sujeto y el mundo, y puede considerarse como un sistema de operaciones y acciones que se complementan.

Los procesos mentales por los tanto participan en un sistema de conocimiento cuyas estructuras son móviles; su movilidad permite la creatividad y la resolución de problemas, y opera a través de la diferenciación progresiva aplicada a la realidad, y la integración permanente de los sistemas observados como totalidades, para así lograr las adaptaciones novedosas del sujeto hacia el entorno y las transformaciones del entorno. Estos procesos mentales se proponen como características de la racionalidad sustitutoria.

- ***Diferenciación del paradigma de la complejidad***

Los paradigmas de investigación en la literatura tradicional se conocen como positivista, interpretativo o crítico social; el que se propone aquí es el paradigma sistémico complejo, basado en una teoría constructivista del conocimiento que rechaza la noción cartesiano-newtoniana de verdad y certeza. Así, “una de las tareas de la nueva epistemología residirá en desentrañar cómo modela el poder determinados formatos discursivos y así conocer el modo en que éste trabaja en la construcción de la conciencia”, nos dice Araño (2005: 33).

El paradigma de pensamiento propuesto, parte de un acercamiento a la teoría de la complejidad relacionada con pensamiento sistémico⁵¹, esta metodología no es reportada en los manuales ni en los libros más tradicionales de investigación, como el de Galeano (2014), o el de Hernández Sampieri y otros (2014)⁵², pero sí es tenida en cuenta en trabajos recientes como el de Ruiz y Solano (2013).

Ya Bertalanffy, en 1968, dice que la “teoría general de los sistemas es la exploración científica de “todos” y “totalidades”, que no hace tanto se consideraban nociones metafísicas que salían de las líneas de la ciencia” (1968: XIV), planteamientos que dan pie al desarrollo de investigaciones en diversos campos. Buckley (1967) nos dice que “...el enfoque moderno de los sistemas procura remplazar la anterior técnica analítica, atómica, propia de Laplace, con

⁵¹ Se comprende un sistema como una diferencia en un medio, cuyas fronteras separan sistema y entorno con entradas, elaboración y salidas. Como es común en este enfoque las entradas son de materia, energía e información; el sistema tiene un entorno y los procesos y operaciones que lo identifican, también requiere de retroalimentaciones que lo mantienen en permanente cambio adaptativo.

⁵² Otros son Sandoval Casalimas, (1996) y Cerda (2008).

una orientación más totalista hacia el problema de la organización compleja...” (1970: 67), con lo que relaciona la teoría de sistemas con las investigaciones sobre lo social. Se expone a continuación un modelo simple de sistema para mostrar cómo se concibe la diferencia entre sistema y entorno. Figura 25

Modelo simple de sistema

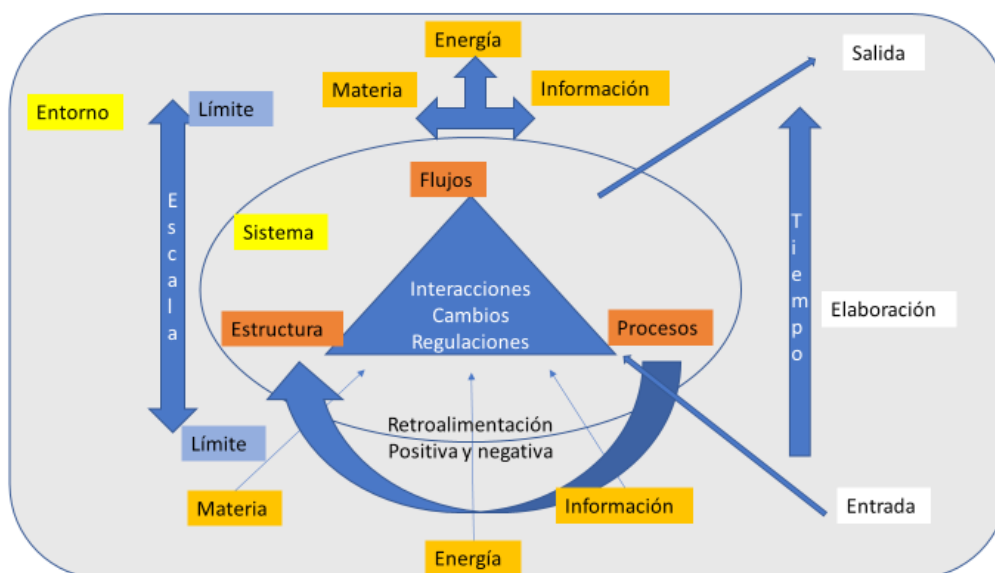


Figura 25 Diseño elemental de sistema.

Fuente: Elaboración propia, 2021

Dice Martínez (2002) que la investigación sistémica nace y se desarrolla a causa de las limitaciones de los procedimientos *analíticos* de la ciencia tradicional y “... en contraste con el paradigma analítico, mecanicista, lineal-causal de la ciencia clásica, derivado de la epistemología del positivismo lógico y del empirismo y de la teoría cognoscitiva de la “cámara fotográfica”, posiciones hoy día epistemológicamente insostenibles.” (Martínez, 2002: 76). Este enfoque de la

teoría sistémico-compleja acompañada de una propuesta metodológica, permite que sea una alternativa para las ciencias sociales y humanas frente a lo ya establecido como paradigmas de investigación. También Colom lo señala como paradigma emergente, en contraste con otros de las ciencias sociales: “la complejidad es sin duda un nuevo formato conceptual que debe propiciar una nueva forma de comprender y explicar la realidad” (Ballester y Colom, 2012: 338).

Los investigadores que han propuesto el pensamiento complejo, han optado por una doble posibilidad de trabajo metodológico, mostrando dos caminos; el primero es la proposición de modelos conceptuales, el segundo es el desarrollo de modelos computacionales. En esta investigación solo revisamos los modelos conceptuales. Los modelos conceptuales aportan para una comprensión de la realidad social, en nuestro caso permiten describir algunas condiciones para el sistema funcional que emerge cuando se da la relación entre el arte y la pedagogía en los contextos de la ciudad. Es importante tener en cuenta que la investigación en este enfoque se enriqueció con los criterios metodológicos publicados por algunos investigadores argentinos como son los trabajos de García (2011), Rodríguez Zoya y Aguirre (2011); del chileno Mascareño (2009); del colombiano Maldonado (2015) y del español Ruiz Ballesteros (2013) entre otros.

La investigación de sistemas complejos no es una filosofía, pero tampoco está agotado en las ciencias de la complejidad, debe ser una relación entre filosofía como la de Morin (1998) y las ciencias de la complejidad, como las que expone Maldonado (2011). Nos dicen Rodríguez Zoya y Aguirre (2011), que la apuesta en

las ciencias contemporáneas es “incluir la potencialidad metodológica de las ciencias de la complejidad en un marco epistémico ampliado a la ética, la política como propone el pensamiento complejo” (2011: 17).

Sin desconocer la Ciencia Social Computacional, que puede tratar las interacciones entre personas o agentes en sistemas complejos, como lo señala Anxo Sánchez (2016) y Hilbert (2015), para los cuales los sistemas complejos pueden ser modelados por programas computacionales como **Sugarscape**⁵³, NetLogo⁵⁴, UCINET⁵⁵ o la plataforma SocLab⁵⁶ entre otros, el estudio presentado en esta investigación es cualitativo, no depende de los programas computacionales para encontrar sentido a la experiencia; posiblemente en otro momento y en investigaciones posteriores desprendidas de ésta, se acuda métodos computacionales.

3.2 Enfoque Cualitativo - Diseño Sistémico

En resumen, se puede decir que la investigación tiene estas características: parte de la corriente de pensamiento o paradigma de la complejidad; es un tipo de estudio con enfoque cualitativo, tiene un diseño sistémico.

⁵³ Sugarscape es un modelo de simulación social basado en agentes. Se puede consultar en: <https://ccl.northwestern.edu/netlogo/models/Sugarscape3WealthDistribution> .

⁵⁴ NetLogo es un lenguaje de programación para modelado de simulaciones sociales basados en gentes. Se puede consultar en: <https://ccl.northwestern.edu/netlogo/>.

⁵⁵ UCINET es un paquete de software para análisis de datos de redes sociales. Se puede consultar en: <https://sites.google.com/site/ucinetsoftware/home>.

⁵⁶ SocLab es un laboratorio virtual para el estudio social de las organizaciones sociales realizado en Francia Universidad de Toulouse. Se puede consultar en : <https://soclalproject.wordpress.com/> .

Con respecto al enfoque cualitativo, Hernández Sampieri, Fernández y Batista (2014) nos dicen que:

Los *estudios cualitativos* pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero para descubrir como son las preguntas de investigación más importantes; después para perfeccionarlas y responderlas (Hernández Sampieri, Fernández y Batista, 2014: 7).

Y añaden que los estudios de enfoques cualitativos tienen una dinámica diferente a los cuantitativos, además de relacionar permanentemente los hechos y las interpretaciones en procesos más bien circulares que varían de un estudio al otro.

Sobre el tipo de estudio cualitativo dice Galeano (2010):

Se entiende como un complejo de argumentos, visiones y lógicas de pensar y hacer, algunas de ellas con relaciones de conflicto, y no como competencias entre tradiciones; y como un conjunto de estrategias y técnicas que tienen ventajas y desventajas para objetos particulares en circunstancias específicas (Galeano, 2010: 21).

3.3 Metodología y Diseño de la Investigación

Se presenta a continuación el proceso por el cual se diseñan y se realizan los diversos momentos de la investigación, basada en una propuesta de teoría de

sistemas y pensamiento complejo. El enfoque es cualitativo y parte de la observación participante y reflexiva.

El primer momento es describir el proceso en su totalidad para luego desarrollar cada uno de sus componentes. Para esto presentamos Figura 26, partiendo de García (2011).



Figura 26 Gráfica de diseño de la investigación.

Fuente: Elaboración propia, 2021

Al realizar la descripción del proceso de investigación se debe decir que como sistema tenemos insumos y productos, además, un interior y un entorno. El entorno es el sistema social, definido desde Luhmann, en este caso, son los diversos sistemas de comunicación simbólica altamente generalizados, ya referidos en el marco teórico. Frente al entorno, el equipo inicia sus interrogantes y

el desarrollo de su propuesta de investigación, los investigadores no se presentan como *tabula rasa*, sino como sujeto con sus conocimientos previos y con una perspectiva cognitiva que los acompaña, y de la cual debe dar cuenta críticamente⁵⁷. También se ha de tener en cuenta que la investigación se considera un bucle de retroalimentación permanente, los investigadores pasan por diversos momentos y recompone los procesos, asumiendo que la definición del sistema se reconsidera en el proceso.

Momentos descritos en la gráfica y que reflejan la organización de la investigación doctoral:

- Elementos de entrada en el sistema: filosofía, paradigmas, teorías, conceptos y preconceptos del investigador.
- Escogencia del enfoque.
- Diseño de etapas o fases.
- Diseño de trabajo de campo -no lineal-
- Población y muestra no estándar.
- Técnicas e Instrumentos para la recolección de la información.
- Trabajo de campo - Recolección de información.
- Transformación de datos instrumentos explicativos - comprensivos, gráficas de bucles y retroalimentación.
- Consideración de nuevas narrativas y descripción de procesos sistémicos.

⁵⁷ Esta perspectiva cognitiva se amplió anteriormente, señalando los aspectos del pensamiento complejo que asume el observador, los cuales han sido propuestos por autores como Morin y de los investigadores españoles Bonil J. y otros. 2004.

- Entrega de información, modelos o teorías a la comunidad- y retroalimentación del proceso.

Los sistemas complejos pueden ser estudiados en diversos niveles y por diversas ciencias o disciplinas, por lo tanto, es interdisciplinar; así también lo dice Rodríguez Zoya (2015) en sus presentaciones. Recordando a Sánchez (2016) y aplicándolo en el caso de la investigación que relaciona arte y pedagogía, se puede decir que el sistema ha sido estudiado en diversos niveles, pero de forma analítica, por separado. Por ejemplo, el nivel micro ha sido estudiado por disciplinas que se dedican a los comportamientos individuales, la psicología del aprendizaje o la psicología del espectador; en el nivel meso han sido estudiados los sistemas separados, por las ciencias de la educación o la pedagogía del arte, incluso la crítica y la historia del arte.

Para el estudio de las emergencias, el nivel macro, se presenta la propuesta de en esta investigación. Para esto es importante reconocer que el investigador, o un equipo si es el caso, requiere de un tiempo para la construcción o formulación del sistema, es decir requiere reconocer los límites del sistema, hacer un recorte en el contexto de realidad múltiple y compleja.

Dice García (2011),

“Una parte fundamental del esfuerzo de investigación es la “construcción” (conceptualización) del sistema, como recorte más o menos arbitrario de una realidad que no se presenta con límites ni definiciones precisas” (García, 2011: 79).

Así también refiere Rodríguez Zoya (2015), cuando dice que la naturaleza no está dada como objeto -el estudio no es epistemológicamente empirista-. En un mundo de la experiencia se habla de los sistemas como cosas, pero en la ciencia se entiende que el sistema no está dado, pero puede ser construido partiendo de una pregunta. El sistema puede ser definible y construible, “Se realiza un recorte en el dominio empírico para seleccionar y abstraer entidades, actores, relaciones y procesos que se quiere estudiar”. (Rodríguez Zoya, 2015. Minuto 8:24). También Ortiz Ocaña (2016) citando a Luhmann, nos dice que para éste “existen los sistemas, y existen porque son distinciones que hace el ser humano entre el sistema y el entorno” (Ortiz Ocaña, 2016: 114).

Este recorte permite la estrategia de esta investigación, en la cual se diferencian seis subsistemas, expuestos por García (2011) según su experiencia en los estudios ambientales y reelaborados para esta investigación:

1. Una región espacio ecológica social que comprende la ciudad de Medellín y sus comunas.
2. Un cierto tipo de producción, que en este caso será la cultural, que puede ser experimentada por el investigador, “percibida” y documentada.
3. Una población con determinada conformación socio-cultural y económica que es el sustento social del sistema. Se puede decir que el entorno de la población de grupos culturales y de educación artística de Medellín.

4. Una infraestructura o arquitectura que permite la experiencia en y de los lugares físicos, que son los visitados en los recorridos realizados por el investigador.
5. Un conjunto de políticas culturales, educativas y propuestas estatales y no estatales, que permiten o dificultan el hacer de los grupos conformados para la gestión de la cultura y el arte, que permite la acción de las corporaciones y los sujetos, pero que no es el sistema que describimos sino su entorno.
6. Un sistema que emerge como sistema de comunicación simbólica altamente generalizado.

Estos son subsistemas, pero no es el sistema, para nosotros el sistema que emerge contiene una serie de características que no están en cada componente. Lo que emerge –como se verá en las observaciones y conclusiones- es **el sistema de comunicación simbólica altamente generalizado que se refiere a la sensibilidad**, que emerge en un contexto social en el cual se presenta la relación entre el arte y la pedagogía, y que se inscribe en los estudios de la complejidad social.

En palabras de Luhmann (2008):

Cuando hablamos de los medios de comunicación simbólicamente generalizados, nos estamos refiriendo a instituciones semánticas que hacen posible que comunicaciones aparentemente improbables puedan

realizarse con éxito, pese a ese escaso índice de posibilidad (Luhmann, 2008: 37).

Se puede comprender que aun experimentando los componentes socio culturales, los cuales se pueden registrar en diversos formatos, se requiere para expresar un sistema complejo, un esquema explicativo que dé cuenta de su funcionamiento; además, que permita describir un conjunto de características específicas, que coadyuve a reconocer los bucles de retroalimentación que le generan y le mantienen. Ya que los sistemas complejos están compuestos por diversas partes que forman un conjunto ligado que muestran formación de patrones, dejan ver la autoorganización espontánea, y el surgimiento de cooperación, siendo así que el comportamiento colectivo trasciende el comportamiento que produce cada una de las partes separadamente. Estas propiedades emergentes caracterizan el todo que sería el producto descrito por esta investigación a través de los hallazgos, y son propiedades de un sistema de comunicación simbólicamente generalizado como el sensible, que se presenta en un conjunto de operaciones y acciones.

Definimos por lo tanto el límite del recorte de realidad en cuanto sistema social de comunicaciones, el cual está fundamentado por las definiciones de Luhmann (1985) sobre los medios de comunicación generalizados. Este dice:

“Todo medio de comunicación generalizado simbólicamente, presenta una clara diferenciación que le permite actuar de modo

específico frente a cada problema en particular pese a su peculiaridad” (Luhmann, 1985: 46).

Planteado el diseño de la investigación, pasamos a describir las fases, en la investigación.

3.4 Fases de la Investigación

Se presentan diversos momentos de las fases, ya que la investigación se inició sin una guía metodológica acabada, sino como una ruta para encontrar la metodología sistémica aún no desarrollada; por lo tanto, se puede informar que la primera etapa tuvo una propuesta lineal de fases, para luego entender la investigación como un bucle de retroalimentación, partiendo de la propuesta de Rolando García (2011).

La propuesta inicial de fases para la investigación estaba pensada linealmente, pues se no se entendían las estrategias y pasos, los retrocesos y adelantos, los ciclos de retroalimentación que se pueden experimentar en una investigación basada en complejidad. Esta visión lineal se expresa en la primera propuesta como se muestra en la *Tabla 11*.

<i>Tabla 11 Fases iniciales de la investigación</i>	
Fases	Actividades por semestre
<i>Fase 1. Construcción del estado del arte:</i>	Sistematización de literatura.
	Reflexiones sobre la estructura de la literatura.
	Escogencia de las cinco instituciones educativas, cinco programas

<i>Tabla 11 Fases iniciales de la investigación</i>	
Fases	Actividades por semestre
	de formación y cinco corporaciones o artistas que trabajen con comunidades.
	Contactos con los grupos específicos en los contextos escogidos, Medellín.
	Estructura de los instrumentos.
	Preparación de las entrevistas. E1, E2, E3, E4, etc.
	Preparación de los talleres.
	Presentación del proyecto.
<i>Fase 2. Recolección inicial de información</i>	Reajuste cronograma de tareas.
	Trabajo de recolección de información digital.
	Observaciones y aplicación de entrevistas añadir o anular.
	Preparación y aplicación de protocolos de observación.
	Generación de primeros gráficos de relaciones.
	Preparación y aplicación de fotografías y videos.
<i>Fase 3. Procesos diferenciación de elementos relacionales e interacciones sistémicas</i>	Entrega de borrador primer capítulo.
	Instrumentos para describir el estado del arte.
	Desarrollo de gráficos relacionales.
	Desarrollo de redes conceptuales.
	Desarrollo de diagramas de flujo de información.
	Diferenciaciones de operaciones.
	Diferenciación de elementos del sistema.
Entrega de borrador de segundo capítulo.	
<i>Fase 4. Construcción de conceptos relacionales:</i>	Escritura de las evidencias de los modelos emergentes en la relación artes – pedagogías.
	Conceptos emergentes.
	Figuras emergentes.
	Figuras de artistas pedagogos.
	Producciones de arte pedagogía.

<i>Tabla 11 Fases iniciales de la investigación</i>	
Fases	Actividades por semestre
	Arte espacio y transformación social.
	<i>Entrega de borrador del tercer capítulo</i>
Fase 5. Elaboración del informe final	Escritura del informe final y revisión de APA.
	Entrega de informe final

Fuente. Elaboración propia, 2021

Luego se establecieron cambios, entendiendo la propuesta de García, retomada por Rodríguez y Aguirre (2011) en la que dice:

En el nivel metodológico, el pensamiento complejo se propone como un método no clásico que partiendo de una crítica a las metodologías tradicionales en tanto guías a priori de la investigación, apuesta a construirse como una estrategia de conocimiento conforme se desarrolla el proceso cognoscitivo (Rodríguez y Aguirre, 2011: 9).

Para Rolando García (2011) la estructura del sistema no se descubre a posteriori ni a priori, sino que es una continua elaboración y replanteamiento durante toda la investigación, para esto se propone unas fases de diferenciación y unas de integración:

- 1- Reconocimiento general -por parte del equipo de investigación en su conjunto- de los problemas que se propone interpretar y para los cuales se intenta encontrar solución. Formulación de las preguntas.
- 2- Análisis de estudios anteriores realizados sobre aspectos diversos de dicha problemática...

- 3- Identificación de elementos y relaciones para caracterizar, en primera aproximación, un sistema que involucre la problemática, referida en (1) y (2), con sus condiciones de contorno.
- 4- Planteamiento de la hipótesis de trabajo que permitirían explicar el comportamiento del sistema. Esto supone reformular las preguntas de base en términos de las funciones que cumplen los subsistemas y del funcionamiento del sistema.
- 5- Identificación de la problemática a investigar en cada subsistema para verificar o refutar las hipótesis sobre sus funciones dentro del Sistema.
- 6- Investigaciones disciplinarias de los problemas referidos en (5), en el contexto de las relaciones entre los dominios, de los subsistemas establecidos en el punto 3.
- 7- Primera integración de los resultados obtenidos en (6), lo cual conduce, generalmente a redefinir el sistema formulado en (3), e incluso a reformular las preguntas iniciales.
- 8- Repetición de las fases (5) y (6) en relación con la nueva definición del sistema.
- 9- Segunda integración de resultados y nueva redefinición del sistema.
- 10- Repetición sucesiva de las fases (8) y (9) tantas veces como sea necesario, hasta llegar a una explicación coherente que dé cuenta de todos los hechos observados y responda a las preguntas que han ido surgiendo en el proceso descrito (García, 2011: 81).

Por lo que estas fases se replantean, en términos de García, en el proceso propuesto como sigue. Figura 27



Figura 27 Las fases y sus ciclos sistémicos en la investigación doctoral partiendo de García (2011).

Fuente: Elaboración personal, 2021

Los momentos no son lineales, sino que se pueden estar dando simultáneamente; así, mientras se procedía a la reflexión sobre las fases, se diseñó el trabajo de campo que se describe a continuación.

3.5 Diseño del Trabajo de Campo

Para el trabajo de campo se realizó una planeación que tuvo en cuenta tanto los posibles compromisos éticos, como las dificultades en cuanto a las citas personales y visitas a las corporaciones e instituciones; para ello se realizó el siguiente cuadro.

En cuanto a la responsabilidad ética se realizó un protocolo de compromiso para cada corporación, además de un formato para el consentimiento informado de todos los entrevistados. Tabla 12

<i>Tabla 12 Diseño del Trabajo de Campo 2018-2020</i>															
INSTITUCIONES	UNIVERSITARIAS					CORPORACIONES					EDUCATIVAS				
	Lic. en Artes	Lic. en Música	Lic. en Teatro	Lic. en Danza	Lic. en ed. Artística. San Buena Ventura	Renovación	Nuestra gente	Desearte Paz	Casa 3 patios	4 Elementos Eskuela.	I.E. Presbítero Camilo Torres	Alfred Binet	INEM	FE Y ALEGRÍA La Cima	Colegio LA COLINA
Información página web															
Primeras Entrevistas															
Entrevista a Profundidad															
Ficha General Cuadro de Excel															
Fotos y videos															
Lectura de información documentos															
Diario de campo															
Dibujos y cartografías															
Audios- Otros															

Fuente: Elaboración propia, 2021

3.6 Población y Muestra

3.6.1 El rango de la población y muestra.

Primero se revisaron varias bases de datos que dieran cuenta de las condiciones nacionales de las corporaciones, instituciones educativas y programas de formación; la búsqueda dio como resultado una gran cantidad de posibilidades en cuanto a las instituciones, por ejemplo, se encontró que existen en el país según el Snies⁵⁸.

- 18 licenciaturas en educación artística con o sin énfasis.
- 5 licenciaturas en teatro y artes escénicas.
- 22 licenciaturas en artes plásticas y artes visuales.
- 1 licenciatura-en danza - 1 carrera en danza.
- 20 licenciaturas en música.

Esta información nos dice que existían 66 programas (para 2017) de pregrado ofertados en el país, relacionados con la educación artística, que debían tocar el problema de la relación arte y pedagogía.

Actualmente (2019) se tienen estos datos:

- Licenciatura en Artes Visuales: 6 en total, 4 activas y 2 inactivas.
- Licenciatura en Artes Plásticas: 12 en total, 3 activas y 9 inactivas.

⁵⁸ Sistema Nacional de Información de la Educación Superior en Colombia. Esta información es válida para 2017, fecha en la que se establecieron las fechas del proyecto.

- Licenciatura en Teatro: 5 en total, 1 activa y 4 inactivas.
- Licenciatura en Artes Escénicas: 6 en total, 5 activas y 1 inactiva.
- Licenciatura en Educación Artística: 20 en total, 10 activas y 10 inactivas.
- Licenciatura en Danza: 3 en total, 2 activas y 1 inactiva.
- Licenciatura en Música: 20 en total, 17 activos y 3 inactivos.

Se realizaron varios tipos de selección para estudiar la muestra más idónea para la investigación, primero se realizó un sondeo nacional de corporaciones, instituciones educativas y programas de enseñanza de artes, y se seleccionaron en diversas ciudades (anexo 3, 4, 5):

1. Barranquilla.
2. Bogotá.
3. Cali.
4. Manizales.
5. Medellín.

<i>Tabla 13 Posibles instituciones, corporaciones y programas para trabajar con ellos a nivel nacional</i>					
	Barranquilla	Bogotá	Cali	Manizales	Medellín
Programa de Licenciatura	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA. Universidad del Atlántico.	LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS. Universidad Pedagógica Nacional.	BACHILLERATO ARTÍSTICO CLÁSICO. Instituto Colombiano de Ballet Clásico (INCOLBALLET).	LICENCIATURA EN MÚSICA. Universidad de Caldas.	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ARTES PLÁSTICAS. Universidad de Antioquia.

Tabla 13 Posibles instituciones, corporaciones y programas para trabajar con ellos a nivel nacional

	Barranquilla	Bogotá	Cali	Manizales	Medellín
Corporación	PARQUE CULTURAL DEL CARIBE.	CORPORACIÓN CULTURAL OJO AL SANCOCHO.	MUSEO LA TERTULIA.	INCUBADORA EMPRESA CULTURAL.	FUNDACIÓN CASA TRES PATIOS.
Instituciones educativas	COLEGIO DE BARRANQUILLA CODEBA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL DISTRITO DE BARRANQUILLA.	COLEGIO DE LA PRESENTACIÓN SANS FAÇON	COLEGIO WALFORD LUIS HORACIO GÓMEZ. COLEGIO BOLÍVAR. An Educational Community.	COLEGIO NUEVO GIMNASIO. COLEGIO SEMINARIO NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO MENOR.	CENTRO DE FORMACIÓN DE ANTIOQUIA (CEFA).

Fuente: Elaboración propia, 2021 (revisar anexos 3, 4, 5, en el canal de Bernardo Bustamante C.,: https://www.youtube.com/results?search_query=bernardo+bustamante+c)

El indagar en la investigación y sus posibilidades nos indicó que la mejor manera de establecer un sistema podría ser en una ciudad y no en el país, ya que se debían elaborar estrategias e hipótesis claras para la investigación. Teniendo en cuenta lo anterior se escogió la ciudad de Medellín para realizar el trabajo de campo por varias razones:

- La primera es que la ciudad tiene un desarrollo cultural amplio desde la década de los '90 del siglo pasado en diversos barrios. Los grupos culturales, además de trabajar en diferentes disciplinas artísticas, también reflejan heterogéneos modos de relacionar el arte y la sociedad (como

muestra están las redes de corporaciones entre 2006 y 2008: Red Vincularte, Red Articulemos, Red Avatar, Red Enredos).

- También se encuentra una serie de estrategias que reflexionan sobre las múltiples maneras de relacionar las artes y la pedagogía en las licenciaturas sobre educación artística en la ciudad, y en especial en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, que lidera en el país diversos programas sobre formación de docentes.
- En la ciudad se puede rastrear el desarrollo de diversos programas de intervención, en los cuales es fuerte la relación entre arte y pedagogía en contextos sociales, entre ellos el programa Desearte Paz, del Colombo Americano, Casa Tres Patios, Grupo Cultural Nuestra Gente, así como los eventos liderados por el Museo de Antioquia Mde11⁵⁹.
- Por último, el conocimiento que el investigador tiene del contexto y de las investigaciones realizadas en la ciudad sobre el tema de educación artística, que es el campo de conocimiento en el que se desenvuelve la relación arte y pedagogía. Ya el investigador había participado en una pesquisa sobre el proceso de educación artística en contextos sociales en 1998.

⁵⁹ MDE11 dice en su página “A través de este Encuentro, el arte llega a múltiples comunidades y sectores de la ciudad por medio de conferencias, exposiciones, talleres, conciertos, charlas y otra serie de actividades que proponen un diálogo continuo y abierto con prácticas artísticas que se desarrollan tanto desde el espacio académico como por fuera de él”. En la web: <https://mde.org.co/mde11/es/que-es/>.

- ***Rango de población y muestra para la ciudad de Medellín***

Se reconocieron en el contexto colectivos culturales que han trabajado en Medellín, con proyectos y programas que pueden ser vistos como arte y pedagogía. Por ejemplo, tenemos las cuatro redes formadas en 2006 y 2008: Red Vincularte, Red Articulemos, Red Avatar, Red Enredos.

En la Red Enredos, 2008, tuvieron cabida para la época: la Corporación para el desarrollo Picacho con Futuro, la Corporación social Alcázares, la Corporación Renovación, la Asociación Centro de Integración Comunitaria, Asocomunal 6, la Corporación Familia y Sociedad Crofaso, y la Corporación Construyendo.

La Red Articulemos, 2008, tuvo como componentes: la Corporación Sol y Luz, la Corporación Cultural Recreando, la Corporación Realizadores de Sueños, CORAPAS, la Corporación Teatro Hora 25, la Corporación Cultural Canchimalos, y Asocomunal Trece.

En la Red Avatar, 2008, tuvieron asiento: Corpades, la Corporación Social Alcázares, la Asociación Centro de Integración Comunitaria, la Corporación Familia y Sociedad, FEPI y la Corporación Culturarte.

En la Red Vincularte, tuvieron asiento para el momento de la conformación de estas, redes en 2008: la Corporación Convivamos, la Corporación talentos, la Corporación Núcleo de vida Ciudadana la Salle-Villa de Guadalupe, CEBOGA, la Corporación Semilla de Esperanza, la corporación San Luis, y FEPI.

En el rastreo pudimos darnos cuenta de que estas redes no continuaron funcionando, y la revisión de las páginas web dio como resultado la escogencia y

actualización de información para la base de datos de la investigación de cinco corporaciones que estaban vigentes en 2017.

Para el trabajo de campo en el segundo año se realizó el listado de corporaciones, instituciones y programas que se describe más adelante.

- **Muestra y Fuentes de Información**

Para el primer objetivo, que proponía una lectura comparativa de publicaciones colombianas (2005-2015) sobre pedagogía de las artes y educación artística, se trabajó con diversas herramientas, como la recolección de 50 registros de artículos. A diferencia del estado del arte general ya presentado en el capítulo uno, esta lectura comparada trata de establecer las condiciones de relación, de criterios y de temáticas que se presentan en las investigaciones colombianas en estas fechas.

De los documentos de investigadores colombianos se priorizaron 30, que son escogidos por su relevancia, ya que han sido citados por varias fuentes, o se reconocen por su pertinencia. Estos datos se complementaron con búsquedas en las bases de datos como Dialnet y Google Académico.

<i>Tabla 14. Autores consultados para el estado del arte. Fuentes primarias (Primer objetivo)</i>			
	Título	Autor	Año original
1	EL ARTE: UNA VENTANA DIDÁCTICA	Omar Parra Rozo	2015
2	UNA PEDAGOGÍA DIALÓGICA DESDE LA EDUCACION ARTÍSTICA – MUSICAL	Manuel Antonio Pérez Herrera	2009

<i>Tabla 14. Autores consultados para el estado del arte. Fuentes primarias (Primer objetivo)</i>			
	Título	Autor	Año original
3	EMERGENCIA DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN COLOMBIA una reconceptualización de la educación artística en la sociedad del conocimiento	Bernardo Bustamante Cardona	2015
4	APROXIMACIÓN A UNA RE-CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO EN COLOMBIA	Bernardo Bustamante Cardona	2016.
5	EL CAMPO EPISTEMOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	Bernardo Barragán C.	2006
6	TALLER DE EMOCIONES, EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN POR EL ARTE EN EL TRABAJO CON CO-MUNIDADES EN CONDICIONES DE VULNERABILIDAD	Laura Moreno	2016
7	LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS EMOCIONES ESTÉTICAS: ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE INSTRUMENTISTAS	Rene Rickenmann	2016
8	LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA: Una guía para la presentación de proyectos de pregrado y postgrado	Martha Lucía Barriga Monroy	2009
9	INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y FORMACIÓN DE DOCENTES EN ARTES PLÁSTICAS	Silvana Andrea Mejía Echeverri	2013
10	ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PLÁSTICA VISUAL EN COLOMBIA: REVISIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS 2004-2014.	Zulma Patricia Sánchez Beltrán	2015
11	EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN SOBRE MÚSICAS REGIONALES: compartir conocimiento para hacer escuela.	Alejandro Tobón Restrepo	2016
12	LA INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN ARTÍSTICA UNIVERSITARIA: Las prácticas y las formas de reconocimiento.	Gabriel Mario Vélez Salazar	2016
13	APUNTES Y REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN LA FACULTAD DE ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: LAS JORNADAS DE INVESTIGACIÓN	Lina María Villegas Hincapié	2016
14	LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN ARTES: ENSAYO	Bernardo	2016

<i>Tabla 14. Autores consultados para el estado del arte. Fuentes primarias (Primer objetivo)</i>			
	Título	Autor	Año original
	CRÍTICO SOBRE LOS CAMPOS DE HEGEMONÍA	Barragán Castrillón	
15	LA INTEGRALIDAD EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CONTEXTO COLOMBIANO	Martha Lucía Barriga Monroy	2013
16	UN ESPACIO PARA PENSAR LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE EL AULA. Experiencia en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia	Mónica Marcell Romero Sánchez	2010
17	CONSTRUCCIONES DE SENTIDO DESDE LO VIVIDO. Relaciones posibles en el tránsito de una investigación en educación artística	Mónica Marcell Romero Sánchez	2016
18	UNA MIRADA DIALÓGICA SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE PRECEPTOS TEATRALES EN LA FORMACIÓN SUPERIOR	Miguel Alfonso Peña	2016
19	LA GESTIÓN CULTURAL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LAS ARTES ESCÉNICAS se inicia en el emplazamiento de procesos de formación que devienen de los maestros de las artes escénicas en la escuela básica y media	Carolina Merchán Price	2008
20	LA CREACIÓN LITERARIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: de la estructura superficial a la Construcción narrativa de la realidad	Sneider Saavedra Rey	2011
21	REGÍMENES ESCÓPICOS, DISCIPLINAMIENTO Y SUJETOS. La educación artística en la escuela colombiana	Pedro Alexande r Sosa Gutiérrez, Elver Chaparro Cardozo	2014
22	DISCURSOS Y CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN REVISTAS COLOMBIANAS 1982-2006	Silvana Andrea Mejía Echeverri , Alexande r Yarza de los Ríos.	2009
23	DE LUGARES Y POSICIONES: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA	Hilda Mar Rodríguez Gómez	2009
24	LA GESTIÓN CULTURAL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	Carolina	2008

<i>Tabla 14. Autores consultados para el estado del arte. Fuentes primarias (Primer objetivo)</i>			
	Título	Autor	Año original
	DESDE LAS ARTES ESCÉNICAS se inicia en el emplazamiento de procesos de formación que devienen de los maestros de las artes escénicas en la escuela básica y media	Merchán Price	
25	SIN EL ARTE SE AFECTA LA INTEGRALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA TODOS	Carlos Miñana Blasco	2004
26	ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES EN COLOMBIA	Olga Lucía Olaya	2009
27	CONSIDERACIONES Y RECOMENDACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	Olga Lucía Olaya Parra	2008
28	LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DE SUJETOS DIVERSOS	Ana Milena Rodríguez Argote, Nazly Cecilia Velasco Vidal, Claudia Patricia Jiménez	2014
29	EDUCACIÓN DE LO SENSIBLE: TRAS LAS HUELLAS DEL PENSAMIENTO DE MICHEL FOUCAULT	Evelyn Dariana Marín Ramírez	2012
30	LA ESCUELA EMERGENTE A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA, LA EXPERIENCIA Y LA SUBJETIVIDAD	Carlos Julio Báez Cárdenas	2010

Tabla: investigadores colombianos sobre problemas de arte y pedagogía en su campo de saber sobre la educación artística.

Fuente: Elaboración propia, 2021

Esta es la base inicial permitió proponer un primer ordenamiento, con algunos criterios de diferenciación, sobre el núcleo teórico y los problemas tratados en este periodo sobre la relación arte y pedagogía.

- ***Población y muestra (segundo y tercer objetivo)***

Para el segundo y tercer objetivo se tomaron las siguientes fuentes primarias; para la lectura de documentos e información en las páginas web de:

- Cinco corporaciones (ONG) de la ciudad de Medellín.
- Cinco instituciones educativas y colegios.
- Cinco programas de formación de docentes.
- Para las entrevistas:
- Cinco docentes de educación artística. Artistas-educadores y activistas culturales, en la ciudad de Medellín.
- Cinco dirigentes y educadores en colectivos culturales.
- Cinco directores de programa de licenciados en la ciudad de Medellín.

- **Los sujetos específicos de la muestra**

- Corporaciones:

Corporación Renovación

Nuestra Gente

Desearte Paz Colombo Americano

Casa Tres Patios (C3P)

4 Elementos Skuela

- Instituciones educativas básica y media:

Institución Educativa Presbítero Camilo Torres

Institución Educativa Fe y Alegría la Cima

Colegio Alfred Binet

Colegio La colina-el Poblado

Institución educativa INEM José Félix de Restrepo.

- Licenciaturas en formación de maestros en artes:

Licenciatura en Artes Plásticas Universidad de Antioquia.

Licenciatura en Música Universidad de Antioquia.

Licenciatura en Educación Artística y Cultural Universidad San Buenaventura Medellín.

Licenciatura en Teatro Universidad de Antioquia.

Licenciatura en Danza Universidad de Antioquia.

<i>Tabla 15. Nombre de los entrevistados Instituciones Educativas</i>	
Institución de enseñanza básica y media	Entrevistado
Presbítero Camilo Torres	Piedad Posada
Colegio la Colina	Yamile Serna
Institución educativa FE y Alegría la Cima	Edith Tobar
I.E. Inem José Félix de Restrepo	Diana Henao
Colegio Alfred Binet	Viviana Marcela Alzate

Fuente: Elaboración propia, 2021

<i>Tabla 16. Nombre de los entrevistados directores de programa o docentes.</i>	
Programas de formación	Entrevistado
Licenciatura en música	Diego León Gómez
Licenciatura en artes plásticas	Bernardo Barragán
Licenciatura en Teatro y danza	Lina Villegas

Licenciatura en educación artística San Buenaventura	Teresita Ospina
---	-----------------

Fuente: Elaboración propia, 2021

<i>Tabla 17 Nombre de los entrevistado Coordinadores de Grupos Culturales</i>	
Corporaciones	Entrevistado
Proyecto desearte paz -Colombo Americano	Alejandro Vásquez
4 elementos Skuela	Alejandro Villada
Corporación Artística, Cultural, Educativa y Ecológica Renovación	Gislayne Patricia Peña Diana Torres Diana Nanclares Liris Andrea Álvarez
Fundación Casa Tres Patios	Tony Evanko
Corporación Cultural Nuestra Gente	

Fuente: Elaboración propia, 2021

3.7 Contexto Medellín

Medellín pasa rápidamente de aldea de principios del siglo XX, a convertirse de manera acelerada en ciudad. Esto implica también un cambio en la sensibilidad de la población y por lo tanto en el sistema de comunicación que la consolida. Estos cambios estuvieron determinados por la aparición de nuevos objetivos, más allá de los trazados por la economía minera y cafetera; y muestra además, que estas nuevas metas movilizaron a la población de los pueblos a iniciar un acelerado proceso de inmigración del campo a la ciudad.

Medellín, inició su proceso de conformación hacia 1870 y, sin embargo, su consolidación real no se empezó a gestar sino hasta principios del siglo XX, momento en el que el avance en la industrialización se percibía en las ciudades

latinoamericanas. En consecuencia, la inmigración hacia Medellín en las primeras décadas del siglo tenía cuatro causas principales: el estudio de los miembros más jóvenes de las familias, el crecimiento de los negocios, la actividad política y la búsqueda de mejores oportunidades de vida laboral (Ramírez, 2011: 221).

De esta manera, como la mayoría de las actuales ciudades capitales de Colombia y muchas de las ciudades de Latinoamérica, Medellín pasó de ser un simple poblado a agrupar una gran masa de población, en la que se construyeron profundos entramados sociales⁶⁰, y donde, a pesar de los intentos de construcción de un único ethos antioqueño, los pobladores convivían entre grandes disparidades socioeconómicas y culturales, las cuales determinaban el desarrollo de los sectores, barrios y comunas. Las diferencias eran perceptibles, hasta el punto que sólo los barrios “elite” contaban con una transformación urbanística y arquitectónica, lo que dio paso a un proceso de diferenciación del espacio urbano (Ramírez, 2011: 244); y por ende del entorno social, el cual también estuvo sometido a esta disimilitud entre los barrios de personas de mayores ingresos a aquellos que surgieron a modo de invasión y con crecimiento espontáneo. Uno de los casos más agudos de clasificación por ingresos lo tiene el Castillo de los Echavarría⁶¹, hoy Museo El Castillo, en el cual el lujo exorbitante contrastaba con la pobreza de los barrios obreros de sus fábricas y telares.

⁶⁰ Entre 1826 y 1868, Medellín comenzó a ser epicentro de todas las actividades sociales; además de fortalecer su centralidad burocrática, edificando una serie de instituciones religiosas y culturales en las que interactuaban los habitantes. Paola Peña Ospina, Juan Guillermo Bermúdez Tobón, *Campos de Gutiérrez. Un encuentro de memorias*, (Medellín: Fondo Editorial de la Secretaría de Cultura Ciudadana, 2017.)

⁶¹ Esto dice en su presentación. “La edificación, inspirada en los castillos del Valle del Loira en Francia, fue construido en 1930 al estilo gótico medieval por la primera oficina de arquitectos de Medellín, **H. M.**

El contexto local, en la mitad del siglo XX estuvo fuertemente influenciado por la dinámica de la vida política nacional. El Frente Nacional (1958) había negado la posibilidad de participación política a otros actores diferentes a los liberales y conservadores, y la oposición del país y de la ciudad, agrupada en los partidos políticos (PCC, ANAPO, MOIR), debía adecuarse y camuflarse entre los preceptos de los partidos políticos tradicionales (Moreno, 2011). El cúmulo de tensiones sociales derivó en una política que no se dejó de subdividir en distintos partidos y fracciones políticas; por lo tanto, en la sociedad se reflejaba una estructura cada vez más carente de unidad. Esta ruptura de las relaciones e intereses se expresa en un conflicto armado rural y urbano que escaló los niveles de violencia ejercida por numerosos y heterogéneos grupos armados.

En esta primera crisis el narcotráfico se consolidaba igualmente como principal actor violento en la ciudad desde finales de los años '70; multiplicándose el fenómeno del tráfico de drogas y consolidándose posteriormente en las comunas, durante los años '80. Su expresión se realiza por medio de diversos combos y organizaciones de narcotráfico, las guerrilleras urbanas, las bandas de autodefensa de paramilitares, entre otras expresiones del conflicto y la desigualdad.

Rodríguez, como casa de campo del señor José Tobón Uribe, médico y fundador de la Farmacia Pasteur, pionera en el Medellín de la época. En 1942, lo adquirió el filántropo antioqueño Diego Echavarría Misas, junto a su esposa Benedikta Zur Nieden, quienes ampliaron y decoraron sus espacios con valiosas obras de arte de distintas corrientes, épocas y lugares de Europa y América". En: <http://94k.cf7.myftpupload.com/museo-el-castillo/>

Sin embargo, imbuida en el contexto nacional, la ciudad vivió varios procesos de paz con las agrupaciones milicianas más importantes, tal es así que, durante los años '80, se llegó a acuerdos en una mesa de diálogo que propició la firma de un pacto de paz y convivencia, apoyado por los entes del Gobierno Nacional, la Gobernación de Antioquia y el Municipio de Medellín. Este tipo de acuerdos posibilitaba el retorno de sus integrantes a la vida civil con ciertas garantías jurídicas; sin embargo, la reintegración social de las personas excombatientes resultó compleja y disímil.

En esta época (1990), con el objetivo de subsanar las deficiencias administrativas municipales, se crearon programas y corporaciones sociales dirigidos por el gobierno central: Corporación Paise Joven y el Programa Integral de Mejoramiento de Barrios espontáneos o subnormales. La primera se encargó, acompañada por la Agencia de Cooperación Alemana GTZ, de elaborar las políticas públicas de juventud, proceso en el que participaron la Alcaldía, las universidades, la Iglesia, y determinadas organizaciones comunitarias y no gubernamentales, mientras que la segunda, se encargaba de adelantar proyectos para mejoramiento integral de los barrios.

Por lo anterior se puede entender que el siglo XXI inicia con diversos factores de conflicto y diversas causas de la descomposición social en Medellín, y es en este caos social en el que algunas asociaciones y grupos surgen para trabajar el arte y la pedagogía, en los sectores y comunidades que han vivido este deterioro de las relaciones humanas.

La segunda crisis coincidió con el nuevo milenio, y esta se configuró por medio de la expansión de los grupos paramilitares y las guerrillas rurales, por la disputa del territorio, llevando a que Medellín y Antioquia se convirtieran en el principal territorio bélico de Colombia, siendo una de sus más representativas tragedias la operación Orión de 2002 (CNMH, 2017: 104). En este mismo año, las AUC iniciaron unilateralmente una tregua, llevando a que en diciembre de 2002 declararan el cese de hostilidades. Para el año ´99 y siguientes, el Gobierno Nacional permitió al alcalde Luis Pérez Gutiérrez empezar el proceso de negociación. El 25 de noviembre de 2003, más de 800 combatientes del bloque Cacique Nutibara, al mando de “Don Berna”, se desmovilizaron y se prepararon para comenzar diálogos con el gobierno.

Por contraste, en el presente se evidencian cambios notorios en la transformación arquitectónica de la ciudad, siendo perceptibles la mejora del transporte con el Metro de Medellín, el impulso cultural con los Parques Bibliotecas en las comunas y diversos aspectos de la estructura urbana social, entre otras obras las escaleras eléctricas del barrio de la Comuna 13.

- ***Comunas de Medellín***

Medellín está compuesto administrativamente por comunas; se entienden éstas como un conjunto de barrios que tienen una administración común, una unidad que permite que la administración esté más cerca a cada hogar. Las comunas están divididas por zonas que pasamos a describir.

- **Zona Nororiental**

Comuna 1: Popular

Comuna 2: Santa Cruz

Comuna 3: Manrique

Comuna 4: Aranjuez

- **Zona Noroccidental**

Comuna 5: Castilla

Comuna 6: 12 de Octubre

Comuna 7: Robledo

- **Zona Centro Oriental:**

Comuna 8: Villa Hermosa

Comuna 9: Buenos Aires

Comuna 10: La Candelaria

- **Zona Centro Occidental**

Comuna 11: Laureles-Estadio

Comuna 12: La América

Comuna 13: San Javier

- **Zona Suroriental**

Comuna 14: Poblado

- **Zona Sur Occidental**

Comuna 15: Guayabal

Comuna 16: Belén

- **Corregimientos:**

Palmitas

San Cristóbal

Altavista

San Antonio de Prado

Santa Elena

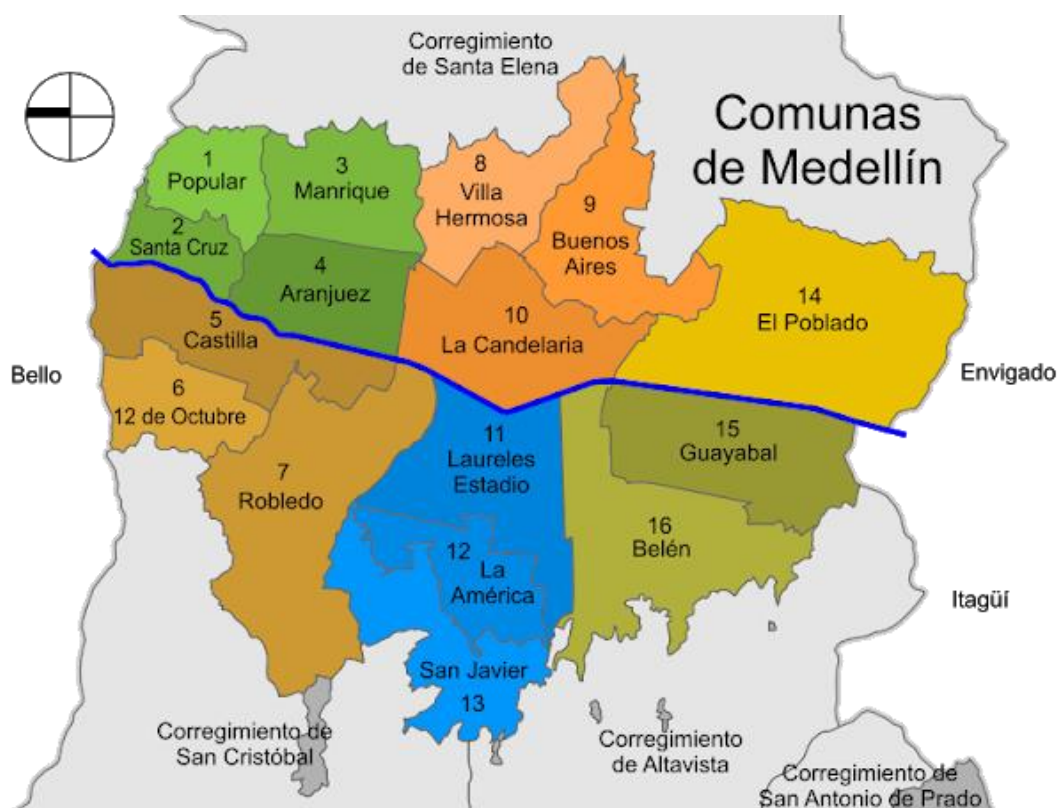


Figura 28 Mapa de las comunas de Medellín.

Tomado de <http://medellintespera.blogspot.com/p/mapa-de-medellin-con-barrios-y-comunas.html> Acceso del 06/04/2019

- **Medellín en la última década**

En el curso Sociología de la Educación (Universidad de Antioquia, Facultad de Artes)⁶² se presentan algunas perspectivas de la situación en la ciudad, semestre tras semestre; en él se han recogido algunos testimonios de los estudiantes que dan cuenta del impacto en la vida diaria de las personas, de los cambios y consecuencias de la violencia cotidiana.

Testimonio de estudiante 1 sobre los cambios arquitectónicos:

Como lo mencionamos anteriormente, muchas de las antiguas casas son ahora utilizadas como locales comerciales, especialmente por la subida de Ayacucho donde podemos encontrar todo tipo de comercio [...] Para las personas del barrio especialmente para los que llevan habitando durante muchos años el barrio, es muy bonito ver el proceso de transformación que este ha tenido, hacen énfasis en el transporte, comercio, en el deporte y recreación.

Testimonio de estudiante-2 sobre la violencia:

Mi madre contaba que en el sector de Moravia que conecta Palermo y Aranjuez, hay una curva que desde el tiempo del cartel de Medellín se empezó a nombrar como "la Curva del Diablo", ya que en este lugar se encontraban a menudo muertos, pues los delincuentes utilizaban el sector para deshacerse de los cuerpos. Con la esperanza de darle otro sentido al espacio, los pobladores pusieron una virgen y las autoridades

⁶² El curso de Sociología de la Educación ofrecido hace más de veinte años en el Departamento de Artes visuales ha estado a cargo del investigador, en el se realizan actividades de estudio e investigación formativa con temas de ciudad y educación artística.

progresivamente colocaron policías 24/7. Aunque sucedieron muchos acontecimientos parecidos hasta el 2013 aproximadamente, hoy día no tiene una imagen terrorífica, para muchos ahora es conocida como "la Curva de la Virgen".

No olvidaré la primera vez que escuché tiros en las calles: era pequeña, estaba en la casa de mi tía, con mi madre, mi hermana y otros familiares, por fortuna estábamos dentro de casa. La puerta estaba abierta y yo estaba muy cerca cuando se escucharon los disparos. Nos dijeron que corriéramos a escondernos y mi mamá se apresuró a cerrar la puerta. (Estudiante 2, 2019).

Las décadas pasadas en la ciudad de Medellín dejan la huella de su desenvolvimiento; no es posible más que recordar cada una con asombro de vida, ya que la ciudad no ha dejado de tener problemas de orden social, más que de orden público, es decir, la delincuencia se ha reorganizado de diversas maneras para mantener el control de los territorios, las rentas ilegales y la venta de estupefacientes. No es necesario hacer un estudio muy detallado de estos asuntos ya que lo que recordamos es más que suficiente.

Teniendo en cuenta este contexto pasamos a describir las herramientas que hemos utilizado para las acciones diferenciadoras e integradoras, por las que describimos el sistema de comunicación sensible que se presenta cuando las actividades pedagógicas y artísticas se realizan en los barrios y comunas de Medellín.

3.8. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

El trabajo de campo se realizó durante un año y medio, teniendo en cuenta los espacios y los tiempos de las diversas personas, instituciones y colectivos participantes; en este tiempo visitamos en diversas oportunidades las locaciones y los procesos de trabajo; se realizaron lectura de documentos y la organización de las entrevistas.

- ***Instrumentos de investigación***

Para la investigación se propusieron diversas técnicas de recolección de información; en primer lugar, para construir el estado del arte, utilizamos tres herramientas:

La primera es una matriz Excel con los siguientes elementos: Número, Palabra clave/materia, Título Autor, Año original, Páginas, Ciudad, Editorial, Fecha publicación/fecha edición, Tipo de Material, Centro de documentación, Ubicación/Signatura, Contenido textual (que es el índice del texto) (anexo 6 Excel).

Como segunda herramienta utilizamos las recomendadas por Londoño, Maldonado y Calderón (2014), que consta de las siguientes preguntas:

¿Qué problema se ha investigado?, ¿Cómo se definieron esos problemas?, ¿Qué evidencias empíricas y metodológicas se utilizaron?, ¿Qué contenidos, tópicos o dimensiones, se han definido como prioritarios?, ¿Cuál fue el producto?

Por último, realizamos una revisión de conjunto que permite la interpretación de los núcleos temáticos, nodos o fundamentos, con el fin de proponer un estado actual del tema.

Siguiendo el segundo objetivo específico, recopilamos información a través de las páginas web, veinte grupos culturales, quince instituciones educativas y quince programas de formación (anexos 7,8,9), y de ello se decantó la información para los 15 grupos escogidos en Medellín.

Las entrevistas a profundidad (Sandoval Casalimas, 1997:126) y (Francisco Sierra, en Galindo Cáceres, 1998: 277), se hicieron a miembros de cada corporación, con preguntas abiertas, que permitieron reconocer las características con las que cada corporación podría contribuía a la emergencia de un sistema de comunicación simbólico en los barrios de Medellín. En el anexo 10 se muestra el listado de preguntas para la entrevista (anexo 10).

Las fotos y videos recopiladas son un aporte a las categorías que se establecieron en el desarrollo del proyecto. Las entrevistas se subieron a un canal de YouTube para conocimiento público; esto se realizó con el consentimiento de cada uno de los entrevistados (anexo 11)⁶³; según el principio ético se formuló un documento para los consentimientos informados de los entrevistados y corporaciones (Anexo 12).

⁶³ El canal de Bernardo Bustamante C., puede visitarse en:
https://www.youtube.com/results?search_query=bernardo+bustamante+c

<i>Tabla 18 Técnicas e instrumentos de investigación</i>		
Técnicas	Instrumentos	Modos de aplicación
Lectura de documentos Web	Instrumento: Base de datos de las páginas de las corporaciones (anexos 13, 14, 15). Cuadros informativos de las corporaciones (anexo 16).	Se realizó una búsqueda de los documentos relevantes y se levantó una ficha por corporación. Se realizó un cuadro Excel para conocer el estado de las corporaciones.
Técnica documental	Instrumento fichas (anexos 17, 18).	Aplicación de fichas para la lectura de los documentos.
Técnica observación	Instrumento guías	Se diseñó un instrumento de observación con diversos ítems.
Técnica entrevista	Instrumento guías	Se realizó una guía de entrevistas con seis categorías.
Técnica fotos y videos	Creación de canal en YouTube (anexo 19). Documento de consentimiento informado	Se recopilaron fotos y videos de las diversas corporaciones y se les realizaron fichas.

Cuadro: técnicas e instrumentos de investigación. Elaboración Propia.

3.9 Categorías Iniciales, Intermedias y Finales

En este aparte se describe el proceso que lleva de las categorías iniciales a las finales. En este proceso se transformaron los intereses teniendo en cuenta que cada vez se afinaban las preguntas y el objeto de la investigación se aclaraba; es así como en un momento se dio un cambio epistemológico que permitió entender que se debía enfocar la investigación hacia la función de la relación arte y

pedagogía, y no a una descripción cualitativa de las partes, por lo tanto pasamos de la pregunta descriptiva sobre **cómo es** la relación y cuáles sus partes, a la pregunta **¿cuál es la función** de la relación entre arte y pedagogía? Así se entendió el paso de una epistemología positivista a una que pregunta por los sistemas, sus funciones y operaciones. En este cambio se transformaron los operadores o categorías y para entenderlo se describen las categorías iniciales, intermedias y finales. Tabla 19

<i>Tabla 19 Categorías iniciales</i>	
Categoría	Sub categorías
Componente sistema Artístico	Arte en contextos sociales: definición. Un modelo de producción artística en los sistemas sociales. Arte y pedagogía.
Sistema Pedagógico	Construcción colaborativa del conocimiento. Sistemas de información combinados. Desarrollo de una metodología de estrategias como laboratorio-taller y otras. Pedagogías y artes.
Académico	La interdisciplinariedad y relación entre campos del saber. Aporta diálogos multisectoriales. Integración de saberes sociales no formalizados, saberes de colectividades.
Sistema Social	La organización en grupos sociales. Desarrolla el concepto de multiculturalidad.
Estético curatorial	Renovación del concepto de galería. Ruptura con el esquema de exposición individual, exposición colectiva. Concepción del arte con función social.

Fuente: Elaboración propia, 2021

Los conceptos que funcionaron como categorías iniciales se presentan en el siguiente cuadro; se fueron afinando en el transcurso de la investigación, dan lugar a una nueva propuesta de seis conceptos iniciales, de los cuales se revelaron importantes dos, ya que el cambio epistemológico requería de estos para procurar un acercamiento complejo a la realidad. Figura 29



Figura 29 Gráfica de la red de los conceptos iniciales que extendían la investigación a seis categorías.

Fuente: Elaboración propia, 2021

Se identificaron dos conceptos centrales, el del sistema de artes y el del sistema de pedagogía y a través de este se consolidó un pensamiento sobre los sistemas sociales. Recordando el trabajo de Luhmann se realizó esta red de

conceptos, que ubica los sistemas de arte y pedagogía entre los sistemas sociales. Este se expuso en el marco teórico. Figura 30

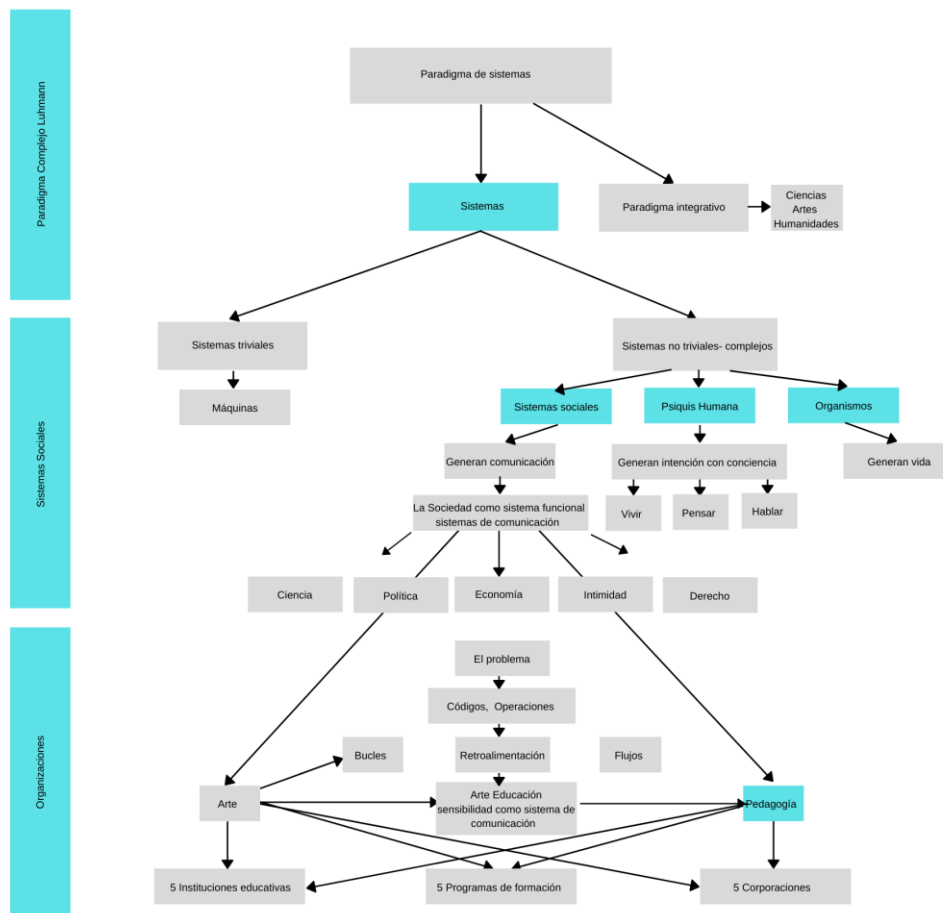


Figura 30 Red de conceptos sobre el lugar de la relación entre arte y pedagogía y la necesidad de entender su función.

Fuente: Elaboración propia, 2021

Y más adelante se expresan las categorías, grupos de características y propiedades de los medios simbólicos de comunicación generalizados, partiendo

de Mascareño (2009), y desarrollados en el marco conceptual. Estas serán las categorías intermedias que permiten un enlace entre planos abstractos y concretos.

Lo recordamos en la Figura 31.



Figura 31 Gráfica de las propiedades de los medios simbólicos de comunicación generalizados, partiendo de Mascareño (2009).

Fuente: Elaboración propia, 2021.

A diferencia de García, que expone que “un sistema está definido solamente cuando se haya identificado un número suficiente de relaciones entre cierto conjunto de elementos” (García, 2011: 80), definición que se acerca más a las

estructuras que a la definición de sistema complejo, se propone que un **sistema complejo** está caracterizado cuando se diferencian los **bucles de retroalimentación**, bucles operativos, que le dieron pie para consolidarse como sistema, y que se pueden formular como operaciones básicas del sistema, las cuales se actualizan y desactualizan, acaecen o no, son por lo tanto caóticas y contingentes, se dan en cuanto acaece una reconstitución permanente de las operaciones y del sistema. Para describir las operaciones propias del sistema nos servimos de estas categorías que propone Mascareño, permitiendo así una conexión, una articulación, entre conceptos muy abstractos como las características de los sistemas complejos en general y, las acciones concretas de los artistas y docentes en artes en la ciudad.

Los fenómenos que caracterizan las situaciones estudiadas pueden corresponder a diversas escalas o niveles de sistemas, de estos sólo estamos tomando los niveles de comunicación, es decir, no estamos trabajado con las interacciones físicas, biológicas o económicas, como tampoco estudiamos el sistema individual o cognitivo de los sujetos.

Las categorías finales son desarrolladas en el plano del sistema de comunicación simbólica y por lo tanto emergen en el desarrollo del capítulo final.

3.10. Acciones Diferenciadoras e Integradoras (se conocen como plan de análisis en otras metodologías).

- ***Plan de acciones diferenciadoras e integradoras***

Se describe a continuación una tabla con el plan de diferenciación e integración construido a posteriori, ya que muchos elementos fueron surgiendo en el transcurso de la investigación, sobre todo las herramientas y los instrumentos con los cuales se van describiendo las diversas maneras en las que el sistema complejo logra integrar bucles de retroalimentación que le permiten surgir y mantenerse en el tiempo.

La utilización de las categorías para la diferenciación y la integración permite, al finalizar el proceso, realizar una integración de los elementos conceptuales que se venían trabajando, entendiendo el papel del observador y del proceso de conocimiento relacionado con la epistemología constructivista.

Por lo tanto, las características de los sistemas complejos desarrolladas anteriormente no pueden ser observadas si no se tienen el componente mental y el conocimiento adecuado para ello, es decir, la construcción de categorías mentales, estructuras no formales sino pos-formales, que se desarrollan en acuerdo con la teoría de la complejidad en diversos autores.

Estas categorías se retoman del trabajo de los españoles ya citados en el marco teórico, estos son Bonil y otros (2004) y, Bonil y Pujol (2008a), (2008b), que se complementan con otros autores.

Algunas de las técnicas para pensar en bucles y en sistemas son retomadas de autores como O'Connor J., McDermotat, I. (1988) y Delgado. J. (2002), los cuales

proponen una serie de herramientas aplicables al trabajo, ya que desarrollan el pensamiento sistémico.

Planteamos como resumen una tabla explicativa de las acciones para la diferenciación y la integración y las diversas herramientas implementadas. Tabla

20

<i>Tabla 20 Plan de acciones de diferenciación e integración</i>			
Momentos de la investigación	Acciones	Técnicas	Instrumentos
Actividades previas	Aplicación de instrumentos de recolección de información	Las técnicas de recolección de información	Varios expresados en la metodología como fichas para lectura
	Definición iniciales categorías	Por medio de cuadro de doble entrada	Matriz de doble entrada
	Características de los sistemas complejos	Cuadro comparativo de textos	Matriz de doble entrada Conocimiento de bucles
	Caracterización de los sistemas de comunicación simbólica altamente generalizados	Cuadro comparativo	Matriz de doble entrada Conocimiento de bucles
Actividades con herramientas de modelos conceptuales del observador	Construcción de instrumentos de diferenciación e integración	Matrices de redes Matriz relacional	Matriz de doble entrada
		Construcción de redes	Gráficos de Redes con nodos Descripción de

<i>Tabla 20 Plan de acciones de diferenciación e integración</i>			
Momentos de la investigación	Acciones	Técnicas	Instrumentos
			atractores
		Gráficos de sistemas	Gráficos de sistemas (entrada - elaboración - salida) Bucle de refuerzo Bucle de compensación
			Gráficas mapas de procesos
			Gráficas de fluctuaciones Descripción de atractores
Momentos del plan	Acciones	Técnicas	Instrumentos
Aplicación de instrumentos a los diversos sistemas	Corporaciones	Mapa de relaciones	Mapa basado en la experiencia con Transductores
		Cuadro relacional	Cuadro de doble entrada
		Integración al mapa de categorías	Red de conceptos
		Gráficos de sistemas	Gráficos de sistemas (entrada - elaboración - salida) Bucle de refuerzo Bucle de compensación

<i>Tabla 20 Plan de acciones de diferenciación e integración</i>			
Momentos de la investigación	Acciones	Técnicas	Instrumentos
			Gráficas mapas de procesos
	Sujetos entrevistados Páginas web – libros y artículos	Cuadro relacional	Cuadro de doble entrada
		Construcción de redes	Gráficos de Redes con nodos
		Gráficos de sistemas	Gráficos de sistemas Bucle de refuerzo Bucle de compensación Gráficas mapas de procesos
Sistema emergente	Sistema emergente	Cuadro relacional	Cuadro de doble entrada
		Construcción de redes	Gráficos de Redes con nodos descripción de atractores
		Gráficos de sistemas	Gráfico de sistemas Bucle de refuerzo Bucle de compensación Gráficas mapas de procesos Descripción de atractores

- ***Herramientas para matrices - redes - gráficos de sistemas***

Para esta primera aproximación se retoman diversas estrategias para organizar las informaciones que deben corresponder a la manera de pensamiento reportada anteriormente, y a estrategias reportadas por algunos autores para el pensamiento complejo.

La primera diferencia que se debe realizar es la que se propone entre acción y operación, como entre objeto y operación. Las operaciones no tienen un carácter sustancial y la sociedad como sistema no está conformada por un conjunto de seres humanos, sino que emerge como “una configuración de operaciones funcionales (comunicaciones)” (Ortiz 2016: 33).

Ortiz dice citando a Luhmann (1996), que una operación es:

“Un evento que permite la resignificación del tiempo como contingencia o posibilidad de múltiples modificaciones a un plan causal y posibilita una configuración de operaciones, con lo cual nunca una operación estaría aislada de otras operaciones” (Ortiz, 2016: 31).

Como habíamos planteado, Luhmann (1998) define contingencia en este sentido:

“El concepto se obtiene al excluir la necesidad y la imposibilidad. Contingente es aquello que no es ni necesario ni imposible; es decir,

aquello que puede ser como es (fue, será) pero que también puede ser de otro modo” (Luhmann, 1998: 115).

Las operaciones son “todo evento o incidente significativo y contingente que genera la reproducción autopoietica y metamorfosis configurativa de un sistema” (Ortiz, 2016: 32). Se puede decir que las operaciones crean diferencia. Ya que como dice Luhmann, “el problema del “comienzo” está vinculado al problema de la circularidad autorreferencial de las operaciones del sistema” (Luhmann, 1996: 36).

Llevadas al sistema cognitivo, por ejemplo, en Feuerstein (1980) (citado por Martínez, Brunet, Farrés, 1991), se asume que las operaciones son acciones interiorizadas:

“Un conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, por las cuales se elabora la información procedente de las fuentes internas y externas” (Martínez, Brunet, Farrés, 1991: 40).

Las operaciones por tanto son en el sistema y no se pueden confundir con las acciones o grupo de acciones de los individuos en sociedad, sean estos artistas o pedagogos, ni mucho menos con un grupo de sujetos pensantes. Las operaciones son los elementos del sistema.

Dice Luhmann (1988):

Por operaciones entiendo el proceso actual de reproducción del sistema.

En sistemas dinámicos –que consisten en operaciones-, las operaciones y los elementos devienen indistinguibles. En los *sistemas autopoieticos*, todo lo que es usado como una unidad por el sistema, incluyendo las

operaciones elementales, es también producido como una unidad por el sistema (Luhmann, 1998: 27) (Cursiva en el original).

Lo anterior se complementa con la propuesta de Luhmann, para el cual la complejidad significa que “toda operación es una selección sea intencional o no, esté controlada o no, sea observada o no” (Luhmann, 1998: 27).

Los actos o actuaciones se realizan en un dominio operacional, así lo explicó Maturana (1995) en los años 90:

Llamo actos a todo lo que hacemos en un dominio operacional que ponemos de manifiesto en nuestro discurso, por lo más abstracto que parezca. Así pensar es actuar en un dominio del pensamiento, caminar es actuar en un dominio del caminar, reflexionar es actuar en un dominio de la reflexión, hablar es actuar en un dominio del habla, golpear es actuar en un dominio del golpe, y así sucesivamente...” (Maturana, 1995: 67).

Por esto es importante definir el dominio del sistema que se crea al relacionar arte y pedagogía, porque las acciones dependen de ese dominio y ese dominio se establece a través de los bucles de retroalimentación que deben ser descritos.

En estas operaciones están acompañadas de las ligaduras que para Deacon (2013) son:

Restricciones o configuraciones dentro de los límites prescritos. Las ligaduras son lo que no está, pero podría haber estado. El concepto de ligadura es, en efecto, complementario de los conceptos de orden, hábito y organización, porque lo que está ordenado u organizado está restringido en su rango y/o dimensiones de variación, y en consecuencia tiende a exhibir

rasgos o regularidades redundantes. Un sistema dinámico está constreñido en la medida en que tiene restringidos sus grados de libertad de cambio y exhibe tendencias atractoras. Las ligaduras pueden tener un origen intrínseco o extrínseco al sistema constreñido por ellas” (Deacon, 2013: 561).

Entonces reconocer las operaciones, los códigos y las ligaduras, requiere de diferentes estrategias de diferenciación e integración para el sistema que se está estudiando; estas se nombran en el aparte que continúa.

- **Describir los componentes, las interacciones y las ligaduras**

Entender que los componentes son diversos y no son entidades físicas sino subsistemas operacionales, es la premisa con la que partimos. Por lo que la primera estrategia es la relacionada con establecer algunos vínculos que conforman redes, para lo cual se proponen los siguientes pasos para definir la red:

- Identificar el problema
- Identificar las conexiones de las partes -cómo se conectan las partes
- Definir algunas propiedades topológicas
- Definir la red
- Describir la función

- **Encontrar los objetivos y límites del sistema. Graficar el sistema**

Este punto nos hace pensar en la teleología de los sistemas, hacia donde tienden y cuáles son sus objetivos, ya sea explícitos o implícitos, y con ello

también los límites del sistema que surgen en la relación entre arte y pedagogía en Medellín.

Hace falta un objetivo claro para establecer los límites del sistema, por lo tanto, hay que decir cuál es, tanto el objetivo como el límite.

Por límite, Delgado entiende el estado estable, en biología la “homeostasis”, “por la cual las variables vitales... se mantienen dentro de los límites gracias a una estabilización de intercambio de materia, energía e información entre el sistema y su entorno. Las variables críticas se mantienen dentro de límites, más allá de los cuales, se produce la muerte” (Delgado, 2002: 198). En lo social estos límites también se establecen como organización o como sistemas de comunicaciones simbólicas altamente generalizados, sujetos a normas propias de lo social, pero también, más allá del límite el sistema específico decae.

- **Considerar la sensibilidad del sistema y del entorno**

Los sistemas complejos son extremadamente sensibles a las condiciones iniciales -este es el punto de partida de la teoría del caos-. Por lo que los sistemas complejos pueden tener un comportamiento no predecible.

Basados en lo anterior se debe tener en cuenta que:

- Los pequeños acontecimientos tienen a veces grandes consecuencias.
- “Sucesos que parecen aleatorios tal vez tengan un orden oculto si sabemos dónde mirar” (O’Connor y McDermott, 1988: 116).

- “El caos no es aleatorio. Puede repetir el mismo patrón por muy al fondo que llegemos” (O’Connor y McDermott, 1988: 117), estos patrones que se repiten a todos los niveles pueden ser denominados **fractales**.

- **Herramientas relacionadas con la multicausalidad y el multiefecto**

- **Tratar los factores determinantes distales y proximales**

No establecemos una relación causa efecto, sino una construcción de sentido sobre los factores determinantes, y se puede diferenciar entre factores distales y proximales.

Tiene más sentido pensar en *factores determinantes* que en causas; dicen O’Connor y McDermott: “el pensamiento sistémico es la relación entre los elementos, lo que los convierte en causas o en efectos, y esta relación depende de la estructura del sistema” (O’Connor y McDermott, 1988: 111).

Puede encontrarse un subsistema como causa en un momento y como efecto en otro momento, “*en última instancia, las causas se encuentran en la estructura del sistema*” (O’Connor y McDermott, 1988: 111).

Feuerstein, según Dolores Prieto (1989), habla de dos tipos de determinantes para el desarrollo cognitivo como determinantes distal y proximal (Dolores Prieto 1989: 44), es así que no esperamos encontrar causas sino factores determinantes, en cuanto al sistema que puede surgir entre arte y pedagogía.

En este punto se debe tener en cuenta:

- La **proalimentación** es el proceso por el cual el efecto de una causa puede ser la causa de un efecto. Dice Delgado (2002: 203) que en las organizaciones humanas los bucles compensadores pueden tener un efecto no deseable, esto es la proalimentación, ya que cuando decimos o tememos que algo no va a salir bien probablemente termine no saliendo bien, “las esperanzas, miedos y convicciones respecto a nuestro futuro, hacen que éste al final, de modo premonitorio, termine siendo así” (Delgado, 2002: 203, citando a O’Connor, 2000).
- **Desfases**; se debe tener en cuenta que “en los sistemas siempre hay desfases, y el efecto puede producirse en una parte distinta del sistema” (O’Connor y McDermott, 1988: 112).
- La **explicación** no se encuentra en diversas y diferentes causas aisladas, sino en la *estructura* en las relaciones que se dan dentro de él.
- Las **relaciones efecto causa** nos son **proporcionales**, pueden diferenciarse varias líneas como son: puede que el sistema amplifique el efecto por medio de bucles de refuerzo; puede “que una acción no tenga ningún efecto ya que el sistema tiene umbrales” (O’Connor y McDermott, 1988: 111).
- **Atender al desfase entre causa y efecto nombrado como retardo.**

Entender que el bucle de retroalimentación puede tener un tiempo en mostrarse, “el bucle de retroalimentación tarda un tiempo en completarse, cuando más complejo es un sistema, más tardará en aparecer la retroalimentación” (O’Connor y McDermott, 1988: 85).

Es también observable cómo, si no se tienen en cuenta los retardos, si no se atiende a éstos, pueden producirse efectos de oscilaciones excesivas o reacciones excesivas y pueden ser destructivas.

Dice Delgado que los retardos se presentan habitualmente y es una propiedad de muchos sistemas; pueden ser “las repuestas a estímulos, [que] no se producen habitualmente de modo instantáneo” (Delgado, 2002: 204).

- ***Herramientas para describir bucles operantes y hacer representación visual.***

Para la diferenciación con respecto a la retroalimentación, entre otras estrategias, tenemos que el primer pilar básico de la trama es el bucle de refuerzo y el segundo pilar es la trama de bucles de compensación; estas herramientas están reportadas en O’Connor y McDermott (1988) como también en Delgado (2002), reconocidas herramientas de trabajo para establecer los procesos antes descritos de diferenciación e integración.

Se ha de tener en cuenta que según O’Connor y Mc Dermott un pensamiento sistémico “es más un pensamiento en círculos que en líneas rectas. Conexiones entre las partes forman bucles de realimentación” (O’Connor y McDermott, 1988:

85). Dependiendo de las influencias de una variable sobre otra, este puede ser un feed-back positivo o un feed-back negativo (Delgado, 2002: 148).

La tarea de la diferenciación e integración es encontrar los bucles de retroalimentación para reflejar y comprender cómo un componente influye sobre los demás y construir un número de bucles de retroalimentación cerrados que interactúen unos con otros, y así el investigador debe representar las influencias más importantes.

Los bucles se pueden diferenciar entre bucles de refuerzo y bucles de compensación. Para comprender esta estrategia de diferenciación e integración que se representa como bucles, se puede decir que:

- Los bucles de refuerzo (feed-back positivo) “se dan cuando los cambios del sistema vuelven y amplifican el cambio inicial, produciéndose más cambios en la misma dirección” (O’Connor y McDermott, 1988: 85). Este bucle de retroalimentación de refuerzo puede llevar a un crecimiento exponencial no pensado e imparable. Según Delgado, “cada variable, si aumenta, hace que aumente aquella sobre la que influye” (Delgado, 2002: 195).
- Los bucles de retroalimentación de compensación (feed-back negativo) se dan cuando los cambios registrados en todo el sistema vuelven hacia atrás y se oponen al cambio inicial, de forma que amortiguan su efecto. Llevan a una reducción de la acción que se ha generado. La retroalimentación de compensación mantiene estable el

sistema y supone una resistencia a los cambios (O'Connor y McDermott, 1988: 85).

Dice Delgado que el bucle compensador se corresponde con la retroalimentación negativa. Se entiende que en el sistema existe un límite y una meta; ésta puede ser implícita, inconsciente, o bien ser explícita, develar un objetivo final (Delgado, 2002: 200).

El bucle de retroalimentación de compensación (feed-back negativo) acota la distancia entre el funcionamiento del sistema y su objetivo final. Para esto se deben tener en cuenta los tipos de vínculos, el nivel y el flujo:

- **El nivel** “es la cantidad que se acumula con el tiempo” (O'Connor y McDermott, 1988: 203).
- **El flujo** es la medida de cambio a lo largo del tiempo (O'Connor y McDermott, 1988: 203).

Un ejemplo de bucle de retroalimentación lo observamos en el sistema de sensibilidad. (Figura 32)

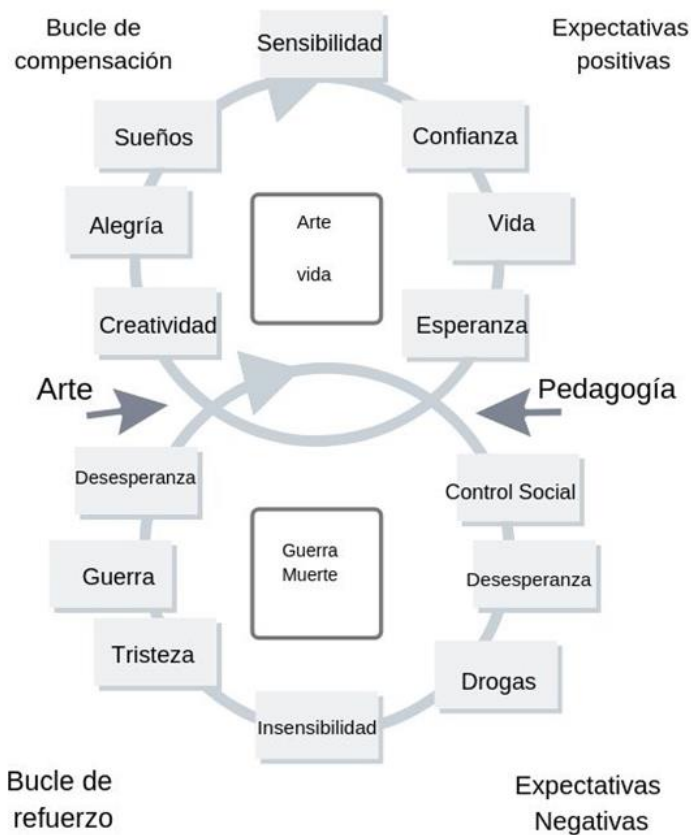


Figura 32 Ejemplo de bucles de retroalimentación, bucle de compensación y bucle de refuerzo; experiencias de Corporación Renovación.

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Herramientas relacionadas con la irreversibilidad

El tercer ámbito lo referimos a las herramientas **relacionadas con la irreversibilidad**, y puede desarrollarse en las siguientes:

- **Considerar el tiempo como dimensión determinante.**

En la condición de despejar las diferencias se debe tener en cuenta el papel del tiempo, ya que “el tiempo es la dimensión en la que los elementos del sistema se influyen unos a otros” (O’Connor y McDermott, 1988: 195).

El tener en cuenta la irreversibilidad y el tiempo está relacionado con la consideración de los cambios estructurales. Dicen Rodríguez y Torres (2008):

“Las estructuras son condiciones de delimitación del ámbito de operaciones que mantienen la autopoiesis. No existen de manera abstracta, con independencia del tiempo” (Rodríguez y Torres, 2008: 306).

Y continúan, en el interés de aclarar el problema de la evolución:

Las estructuras dirigen la operación recursiva que realiza la autopoiesis sistémica, porque delimitan momento a momento, el ámbito de posibilidades disponibles. Si la evolución prefiere otros canales para proseguir las operaciones recursivas autopoieticos, algunas estructuras quedan obsoletas, en tanto otras emergen. La evolución dirige también el cambio (es el cambio) de las estructuras (Rodríguez y Torres, 2008: 306).

Es importante en esta investigación tener en cuenta que hemos diferenciado la categoría de historia y retomamos la categoría de evolución (ya definida anteriormente: Cap. II), así se permite entender el devenir del sistema de comunicación que estamos describiendo como sistema de comunicación simbólica altamente generalizado de la sensibilidad.

- **Herramientas relacionadas con el azar y la indeterminación.**

En el último punto se resaltan las **herramientas relacionadas con el azar y la indeterminación**; en ellas se presenta lo siguiente:

- **Describir los atractores fractales.**

Los sistemas complejos pueden revestir patrones estables, “son los que se denominan atractores en teoría de la auto organización” (O’Connor y McDermott, 1988: 119).

La teoría de los atractores es parte de la teoría del caos, en ella se expresa cómo el orden puede surgir “de forma espontánea en los sistemas complejos” (O’Connor y McDermott, 1988: 118). Así se puede relacionar los estados ordenados como estados emergentes: “estos son el resultado de determinada organización de la retroalimentación en cada sistema” (O’Connor y McDermott, 1988: 119).

- **Considerar las perturbaciones y el azar**

Las perturbaciones son equivalentes “a una acción, habitualmente externa, que introduce una variación en alguna de las variables del sistema” (Delgado, 2002: 213). Ante las perturbaciones los sistemas ofrecen unas capacidades de defensa que Delgado llama “reserva funcional”.

En el proceso de diferenciación se debe entender que el investigador hace parte, a modo de observador, del sistema; y recordar la paradoja del sistema observador que proponen Luhmann y Maturana.

Observar, dice Ortiz recordando a Luhmann, “en tanto operación cognitiva, significa utilización de configuración de distinciones” (Ortiz, 2016: 35) y el observador utiliza una distinción para observar.

Y dice Morin (1995):

Esta reintroducción del observador-conceptuador conduce a una revolución epistemológica, cuando se toma fundamentalmente conciencia de que una teoría científica es, no el reflejo de lo real, sino, al contrario, una construcción de ideas, una ideología en el sentido literal del término, que se apoya y se ejerce sobre datos objetivos suministrados por lo real (Morin, 1995: 27).

A estas dimensiones le agregamos la necesidad de pensar en coordenadas de lógicas difusas o no clásicas para poder entender cómo los conceptos no se forman en su definición absoluta, sino que varían en la condición evolutiva, además de ser posible-que tengan valores que no se pueden describir con 1 y 0 sino con posibilidades de valores intermedios o difusos.

En resumen, podremos decir que se aplicará el siguiente plan de acciones diferenciadoras e integradoras:

1. Trazar un plan de acción diferenciación e integración
2. Crear herramientas de matrices, redes y gráficos del sistema.
3. Describir los componentes, las interacciones y las ligaduras.
4. Encontrar los objetivos y límites del sistema; graficar le sistema.
5. Crear herramientas de relaciones con la multicausalidad y el multiefecto.
6. Tratar los factores determinantes distales y proximales.

7. Atender al desfase entre causa y efecto nombrado como retardo.
8. Crear herramientas para describir bucles operantes positivos y negativos; y hacer representaciones visuales.
9. Crear herramientas relacionadas con irreversibilidad.
10. Pensar en herramientas con relación al azar y la indeterminación.
11. Describir atractores fractales.
12. Considerar las perturbaciones, el azar y la indeterminación.

- ***Ejemplo de matrices para construir redes***

Se presentan matrices para iniciar la configuración de redes y matriz de análisis para iniciar el estudio de las operaciones del sistema.

MATRIZ DE ANÁLISIS POR artículos y entrevistas

Corporación _____

Espacio operacional del sistema

MATRIZ DE ANÁLISIS POR artículos y entrevistas Corporación _____		Espacio operacional del sistema	
Corporación Autor Libro Año	Propiedad	Operación / código	Indicador operacional Código emergente Resumen del texto

MATRIZ DE ANÁLISIS POR PROCESOS ARTÍSTICOS

Corporación _____

Espacio operacional del sistema

Corporación	Operación	Procedimiento	Indicador operacional	Propiedad
Proyecto	Acontecimiento		Código emergente	
Artista				
Año				

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPÍTULO III

- Alvarado, S. (1990). Enfoques de investigación en ciencias sociales. Su perspectiva epistemológica y metodológica. Manizales: CINDE.
- Araño, J. (2005). Estructura del conocimiento artístico. En: Marín Viadel, R. Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales. Granada: Universidad de Granada.
- Ballester, L. y Colom, A. (2012). Epistemología de las ciencias sociales y de la educación. Valencia: Tirant.
- Bertalanffy, L. (1982). Teoría general de sistemas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonil, J., Guilera, M., Tarín, R. M., Fonolleda, M., Pujol, R. M. (2004). Evaluar el grado de incorporación de la complejidad en las producciones del alumnado: propuesta de indicadores. En: revista Investigación en la Escuela (99-107). Recuperado de:
<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/61004/Evaluar%20el%20grado%20de%20incorporaci%C3%B3n%20de%20la%20complejidad%20en%20las%20producciones%20del%20alumnado.%20propuesta%20de%20indicadores.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Bonil, J., Pujol, R. (2008) Orientaciones didácticas para favorecer la presencia del modelo conceptual complejo de ser vivo en la formación inicial de

profesorado de educación primaria. Revista Enseñanza de las ciencias 26 (3), pp. 403-418. En: [https://scholar.google.es/scholar?](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Orientaciones+didacticas+para+favorecer+la+presencia+del+modelo+conceptual+complejo+de+ser+vivo+en+la+formacion+inicial+de+profesorado+de+educacion+primaria&btnG=)

[hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Orientaciones+did](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Orientaciones+didacticas+para+favorecer+la+presencia+del+modelo+conceptual+complejo+de+ser+vivo+en+la+formacion+inicial+de+profesorado+de+educacion+primaria&btnG=)

[%C3%A1cticas+para+favorecer+la+presencia+del+modelo+conceptual+complejo+de+ser+vivo+en+la+formaci](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Orientaciones+didacticas+para+favorecer+la+presencia+del+modelo+conceptual+complejo+de+ser+vivo+en+la+formacion+inicial+de+profesorado+de+educacion+primaria&btnG=)

[%C3%B3n+inicial+de+profesorado+de+educaci%C3%B3n+primaria&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Orientaciones+didacticas+para+favorecer+la+presencia+del+modelo+conceptual+complejo+de+ser+vivo+en+la+formacion+inicial+de+profesorado+de+educacion+primaria&btnG=)

Bonil, J., Pujol, R. (2008a). El paradigma de la complejidad, un marco de referencia para el diseño de un instrumento de evaluación de programas en la formación inicial de profesorado. En: revista Enseñanza de las ciencias.

V. 26 (n. 1), pp. 5-22. En: [https://scholar.google.es/scholar?](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=El+paradigma+de+la+complejidad+un+marco+de+referencia+para+el+diseño+de+un+instrumento+de+evaluación+de+programas+en+la+formación+inicial+de+profesorado.+&btnG=)

[hl=es&as_sdt=0%2C5&q=El+paradigma+de+la+complejidad](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=El+paradigma+de+la+complejidad+un+marco+de+referencia+para+el+diseño+de+un+instrumento+de+evaluación+de+programas+en+la+formación+inicial+de+profesorado.+&btnG=)

[%2C+un+marco+de+referencia+para+el+dise](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=El+paradigma+de+la+complejidad+un+marco+de+referencia+para+el+diseño+de+un+instrumento+de+evaluación+de+programas+en+la+formación+inicial+de+profesorado.+&btnG=)

[%C3%B1o+de+un+instrumento+de+evaluaci](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=El+paradigma+de+la+complejidad+un+marco+de+referencia+para+el+diseño+de+un+instrumento+de+evaluación+de+programas+en+la+formación+inicial+de+profesorado.+&btnG=)

[%C3%B3n+de+programas+en+la+formaci](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=El+paradigma+de+la+complejidad+un+marco+de+referencia+para+el+diseño+de+un+instrumento+de+evaluación+de+programas+en+la+formación+inicial+de+profesorado.+&btnG=)

[%C3%B3n+inicial+de+profesorado.+&btnG= .](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=El+paradigma+de+la+complejidad+un+marco+de+referencia+para+el+diseño+de+un+instrumento+de+evaluación+de+programas+en+la+formación+inicial+de+profesorado.+&btnG=)

Buckley, W. (1970). La sociología y la teoría moderna de los sistemas. Buenos Aires: Amorrortu.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). Medellín: memorias de una guerra urbana. CNMH - Corporación Región - Ministerio del Interior - Alcaldía de Medellín - Universidad EAFIT - Universidad de Antioquia. Bogotá, pp. 98.

Cerda, H. (2008). Los elementos de la Investigación. Bogotá: Búho.

Colom, A. (2002). La (de)construcción del conocimiento pedagógico.

Barcelona: Paidós.

Deacon, T. (2013). Naturaleza incompleta. Cómo la mente emergió de la materia.

Barcelona: TusQuets.

Delgado, J. (2000). Análisis sistémico: su aplicación a las comunidades humanas.

Madrid: Dossat.

Figueroa L., Ospina, L. (SF), Barrio Miraflores, comuna 9 (Buenos Aires).

Galeano, M. E. (2014). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. Medellín: Carreta.

García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. Revista

Latinoamericana de Metodología de las ciencias sociales. Vol.1 (1, 65-101).

Revisado en: [file:///D:/Usuario/Descargas/Dialnet-](file:///D:/Usuario/Descargas/Dialnet-InterdisciplinariedadYSistemasComplejos-3869767%20(2).pdf)

[InterdisciplinariedadYSistemasComplejos-3869767%20\(2\).pdf](file:///D:/Usuario/Descargas/Dialnet-InterdisciplinariedadYSistemasComplejos-3869767%20(2).pdf).

García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos: Revista

Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, (n.1).

Recuperado de: [file:///D:/Usuario/Descargas/Dialnet-](file:///D:/Usuario/Descargas/Dialnet-InterdisciplinariedadYSistemasComplejos-3869767%20(2).pdf)

[InterdisciplinariedadYSistemasComplejos-3869767%20\(2\).pdf](file:///D:/Usuario/Descargas/Dialnet-InterdisciplinariedadYSistemasComplejos-3869767%20(2).pdf).

Glaserfeld, E. (1996). El final de una ilusión. En: Ficher, H., Retzeer, A.,

Schweizer, J. El final de los grandes proyectos. Barcelona: Gedisa.

González, L. F. (2007). Medellín. Los orígenes y la transición a la modernidad:

crecimiento y modelos urbanos 1775-1932. Medellín: Escuela de hábitat-CEHAP.

Grupo Educarte. (2000). La Educación Artística como Posibilitadora del

Desarrollo Cognitivo y Comunitario. Revista Textos, Facultad

de Educación Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín.

Hernández Sampieri, R; Fernández, C; Batista, M. 2014. Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

Hilbert, M. (2015). Qué son los sistemas complejos [Video] Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=TNLINCrVw9E&index=1&list=PLtjBSCv>

[WCU3pmokBCJlB5xvbLPwxMFLK](https://www.youtube.com/watch?v=TNLINCrVw9E&index=1&list=PLtjBSCvWCU3pmokBCJlB5xvbLPwxMFLK)

<https://www.medellinabrazasuhistoria.com/origen-del-cartel-de-medellin/>

Luhmann, N. (1985). El amor como pasión. Barcelona: Península.

Luhmann, N. (1996). Teoría de la sociedad y pedagogía. Barcelona: Paidós.

Luhmann, N. (1998a). Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia.

Madrid: Trotta.

Luhmann, N. (1998b). Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general.

Barcelona: Anthropos.

Maldonado, C. (2015). Significado e impacto social de las ciencias de la complejidad. Bogotá: Desde Abajo.

Maldonado, C. (2016) Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas. Bogotá: Desde Abajo.

Maldonado, C., Gómez, N. (2011). El mundo de las ciencias de la complejidad.

Bogotá: Universidad del Rosario.

Malig, C. (2017). Mapeando la investigación en educación artística en América

Latina y el Caribe. (Mapping Arts Education Research in Latin America and the Caribbean). Recuperado de:

https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=iy5jDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA280&dq=info:0rrUibhPMj4J:scholar.google.com&ots=TveD5KBIFQ&sig=U42tRLxmdAaZe4F2qp_M8765Zp4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- Marín, R. (2005). Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales. Granada: Universidad de Granada.
- Martínez, J., Brunet J., Farrés, R. (1991). Metodología de la mediación en el Programa de Enriquecimiento Instrumental. Madrid: Bruño.
- Martínez, M. (2002). Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación. México: Trillas.
- Martínez, M. (2008). Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. México: Trillas.
- Mascareño, A. (2009). Medios simbólicamente generalizados y el problema de la emergencia. En: Revista Cinta Moebio. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/44293948_Mascareno_A_2009_Medios_simbolicamente_generalizados_y_el_problema_de_la_emergencia_Cinta_de_Moebio_36_174-197
- Maturana, H. (1995). La realidad ¿Objetiva o construida? 1. Fundamentos biológicos de la realidad. Barcelona: Anthropos.
- Mejía, J. (2002). Perspectiva de la investigación social de segundo orden. Revista Cinta Moebio (14), pp. 200-225. Recuperado de:
www.moebio.uchile.cl/14/mejia.htm.

- Moreno, O. (Diciembre 2011). Las elecciones y las alianzas en la izquierda democrática en Medellín, 1970-1990. *Revista Estudios de Derecho*, LXVIII (152).
- Morin, E. (1995). *Sociología*. Madrid: Tecnos.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- O'Connor, J., McDermotat, I. (1988). *Introducción al pensamiento sistémico. Recursos esenciales para la creatividad y resolución de problemas*. Barcelona: Urano.
- Ortiz, A. (2016). *La investigación según Niklas Luhmann, epistemología de los sistemas y método sistémico de investigación*. Colombia: Magisterio.
- Peña, P., Bermúdez, J. (2017). *Campos de Gutiérrez. Un encuentro de memorias*. Medellín: Fondo Editorial de la Secretaría de Cultura Ciudadana.
- Piaget, J., García, R. (2008). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.
- Piaget, J. (2013). Piaget explica a Piaget [[Video, parte 1, 2]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=NuDjscvqE08>
- Prieto, M. (1989). *Modificabilidad cognitiva y Programa de enriquecimiento instrumental*. España: Bruño.
- Ramírez, S. (Julio-diciembre 2011,). Cuando Antioquia se volvió Medellín, 1905-1950. Los perfiles de la inmigración pueblerina hacia Medellín. *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, v. 38 (n. 2).
- Rodríguez, A., (2010). *Las víctimas en contextos de violencia e*

impunidad. Medellín: Pregon Ltda.

Rodríguez, M., Torres, J. (2008). Introducción a la teoría de la sociedad de Niklas Luhmann. México: Herder.

Rodríguez, L. (2015). Sistemas complejos, investigación interdisciplinaria y simulación computacional, [Video, parte 1]. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=G0EGtpPmmL0>.

Rodríguez, L., Aguirre, J. (2011, 2) Teorías de la complejidad y ciencias sociales. Nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. En Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas. En:
<https://www.redalyc.org/pdf/181/18120143010.pdf>

Ruiz, y Solana. (2013). Complejidad y ciencias sociales. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

Sánchez, A. (2016). Introducción a los Sistemas Complejos. [Video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=BsGTfL3veis>.

Sánchez, P. M. D. (1989). Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. España: Bruño.

Sandoval, C. (1997). Investigación Cualitativa. Bogotá: Corcas.

Sassenfeld, A. (2012). Principios clínicos de la psicoterapia relacional. Santiago: Sodepsi.

Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En: Galindo C., L. Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: A.W. L.

- Vásquez, A. (Septiembre 2014). Lógica paraconsistente, paradojas y lecturas parasitarias: Del virus del lenguaje a las lógicas difusas. Revista de Filosofía. Recuperado de: <http://www.revistadefilosofia.org/58-01.pdf>.
- Villarraga, A. (2015) Los procesos de paz en Colombia, 1982-2014 (Documento resumen). Recuperado de: <https://repository.oim.org.co/handle/20.500.11788/769>
- Wagensberg, J. (2007). La rebelión de las formas. Barcelona: Ed. Tusquets.
- Wythe, G. (1937) La industrialización de Latinoamérica, El Trimestre Económico, Vol. 4, (No. 14). (pp. 100-127)
- Zuluaga, E., (2016). Los idiotismos de la modernización sin modernidad: Un acercamiento a la dinámica urbana de principios de siglo XX en Colombia a partir de Suenan timbres, De Luis Vidales”, Alpha (N. 43,)

CAPITULO 4.

4 RESULTADOS Y CONCLUSIONES

4.1 Emergencia del Sistema de Sensibilidad

En este aparte se encuentra el desafío de la investigación es el capítulo que muestra la aplicación de las estrategias de diferenciación e integración sin dejar de ocuparse de ambas a la vez; responde por lo tanto a una observación con estrategias de sistemas y complejidad usando un conjunto de conceptos teóricos que se convierten en procedimentales y se utilizan para describir cómo se organiza un sistema y como reglas simples, operaciones que parecen aisladas, reflejan ***un sistema complejo emergente de comunicación sensible.***

Se realizó una serie de doce entrevistas individuales y una colectiva en la que participaron cuatro personas de la Corporación Renovación. Para estas entrevistas se seleccionaron corporaciones e instituciones en las que participaron personas conocedoras de los movimientos pedagógicos y artísticos de la ciudad, a la vez que ejercían actividades en cada uno de los sectores en los que se evidencian relaciones entre arte y pedagogía, como las instituciones educativas, los programas de formación de educadores artísticos y las corporaciones que trabajan con la comunidad en proyectos de arte educación.

Se organizaron los datos siguiendo esta recomendación:

- Recolección de datos con: un protocolo de entrevistas (anexo 20); un protocolo de recolección de datos en la web y recolección de bibliografías producidas en cada caso.
- Luego se organizaron los datos:
 - Matrices informativas sobre corporaciones
 - Tablas con entrevistas ponderadas (anexo 21).
 - Matrices para diferenciar en cada corporación o institución las operaciones (anexo 22).
- Se definieron las herramientas de pensamiento de sistemas complejos y su aplicación.
- Se logra en acciones continuas:
 - El encuentro con los conceptos o serie de conceptos emergentes.
 - La descripción de bucles de comportamiento sistémico.
 - Procesos finales de descripción de códigos y operaciones del sistema.

Por lo tanto, se logra realizar una triangulación de datos y comparar diversos documentos para describir las operaciones y códigos que cada proceso aporta al sistema.

Los resultados se presentan dando cuenta del sistema de lo sensible en el momento de la investigación de 2009 a 2015, teniendo en cuenta los tres grupos: corporaciones, instituciones y programas que hemos señalado para la investigación.

4.1.1 Corporaciones de artistas y educadores artísticos

- ***Casa Tres Patios***

La Casa Tres Patios nos ha acogido desde hace años; queda allí en donde el bus pasa de la Universidad al centro y en donde los estudiantes y artistas se reúnen. Son esas casas que en un pasado no lejano habitaban las familias pudientes de Medellín, burgueses y pequeño burgueses, sacerdotes y terratenientes habitaban las grandes mansiones con doble patio y solar en un mundo de los años 50 y 60 en el barrio Prado de Medellín. Hoy crece allí un espacio de cultura y de ´renovado´ acento de ciudad en decadencia, y es en este espacio de ciudad en el que se ubica la Corporación Casa Tres Patios.

Ana María González nos acoge con Tonny Evanko, un gringo que, en aquellos tiempos, hace más de diez años, había experimentado la necesidad del arte que tenían las comunidades de la ciudad de Medellín, y que se instaló entre la ciudad vieja que se perdía en el tiempo y las novedades de la ciudad nueva que no acaba de nacer. Fundó en compañía de artistas como Santiago Vélez, Casa Tres Patios, Corporación (C3P) en una de las últimas casas con tres patios que quedaban a la entrada del barrio El Salvador; luego se pasaron al Barrio Prado.

Tony Evanko es un artista y arquitecto que desde hace años ha liderado proyectos de arte con un giro hacia lo social, y se ha puesto a la cabeza de este proyecto como un aporte desde el arte, al que iniciamos denominando, **sistema de sensibilidad**. El proyecto C3P puede definir sus objetivos en estos términos:

“Ampliar el conocimiento sobre temas pertinentes para la sociedad local, nacional e internacional contemporánea, y además contribuir a la evolución de estas dinámicas desde la construcción de una cultura crítica, reflexiva, propositiva.” ([https://www.casatrespacios.org/-](https://www.casatrespacios.org/))

Se define a sí mismo como:

Casa Tres Patios (C3P) es una fundación sin ánimo de lucro que a través de un enfoque trans-disciplinario, combina prácticas artísticas, pedagogía, teoría del arte, ciencias sociales y la filosofía para estimular nuevas preguntas y respuestas que aborden los temas culturales, urbanos y sociales más importantes de los tiempos en que vivimos.

([https://www.casatrespacios.org/-](https://www.casatrespacios.org/))

Cuando fuimos en 2018 estaban en una exposición sobre los “Berracos” un proyecto que además del tinte conceptual, con afiches que se pegaban en los paraderos de buses de la ciudad pretendía cambiar el concepto de berraco, que significaba macho fuerte y agresivo, y pretendían llamar la atención sobre el hombre comprensivo y la convivencia de género. Más adelante nos daremos cuenta de la condición de sus ideas sobre el arte y las posibles incidencias que tiene en el cambio social. Nos instalamos para la entrevista y Ana María nos dice entre otras cosas:

“el trabajo que tenemos nosotros con los artistas que vienen de residentes a Medellín, que son de otras partes de Colombia o que son internacionales... yo creo que el interés de Casa Tres Patios ha estado en que ellos tengan prácticas sociales” (Entrevista 1, 2019).

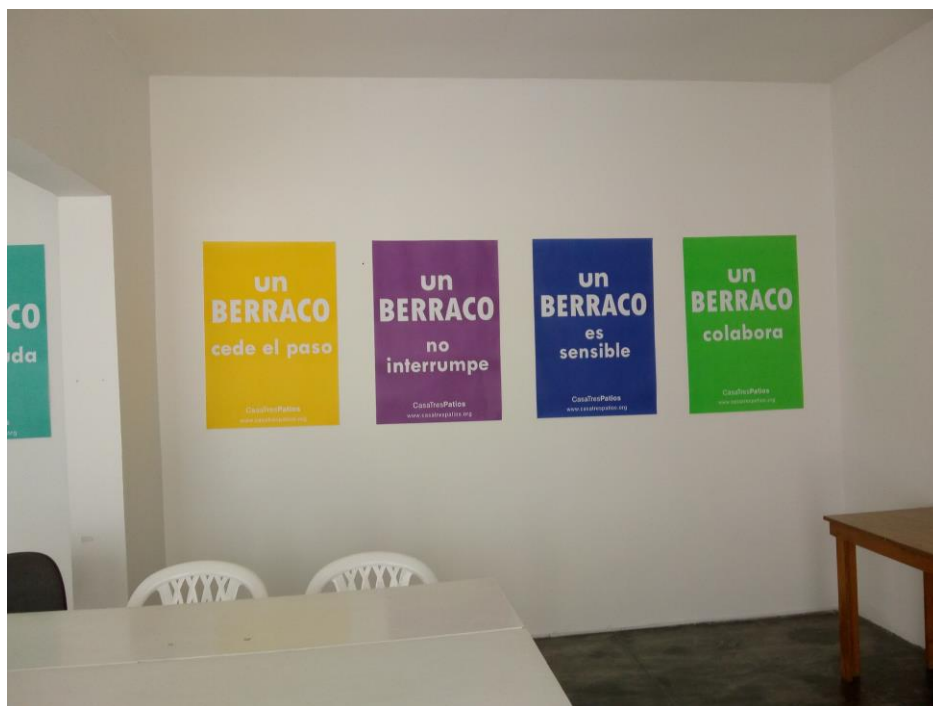


Foto 1 Casa 3P, Exposición un Berraco.

Bernardo Bustamente Cardona, 2020

La condición del arte y su relación con lo pedagógico nos ha puesto a consolidar un argumento teórico para entender las diversas maneras en las que se entrelazan corporaciones, documentos y prácticas que se realizan en la ciudad para que, desde allí, emerja un sistema de comunicación simbólica altamente generalizado. En esta investigación pudimos consolidar una ruta en la que, ayudados de un conjunto de categorías sociológicas, producto de la reflexión sobre los medios de comunicación simbólica altamente generalizados, realizados por teóricos de diversas latitudes, Mascareño (2009, 2012), Luhmann (1998, 2005) nos permitiera salir del estanco de la pregunta QUÉ ES, y procediéramos a movilizarnos mentalmente hacia LO QUE FLUYE Y SE TRANSFORMA.

Ayudados de esas diversas posturas preliminares iniciamos una apertura hacia el pensamiento sistémico, y se decidió pensar en el sistema que se crea cuando la pedagogía y el arte, prácticas cotidianas en la ciudad, se reúnen en una condición que les permite aportar diferentes operaciones producidas por diversos agentes en diversos niveles. Uno de los niveles del sistema son las organizaciones humanas y por lo tanto, cuando pasamos las puertas de la Corporación Casa Tres Patios estamos en el nivel de aportes de un agente que nosotros podemos experimentar, e informarnos a través de tres instrumentos claves como son la entrevista, los textos que ellos difunden y que nos han propuesto leer, que cuentan las diversas maneras de ser de la corporación, como son: Transiciones 2012, Tránsito 2013, La praxis y el contexto 2014, Ni aquí, ni allá 2015. Además, se leyeron las páginas Web que han puesto al servicio del público. En todos ellos se encuentran las opiniones de los directivos, las opiniones de los artistas y de los que participan en su entorno.

Casa Tres Patios puede considerar que su interés es vincular artistas con diversos sectores sociales, al crear, como dice Tonny Evanko, “ambientes de intercambio en los que se encuentran público y artistas” (texto Transiciones 2012), haciendo de ésta una galería experimental y considerando (en palabras de Ana María), que “en Medellín el arte ha sido una forma de resistencia” (2019).

La comprensión del sistema total nos permite entender cómo las diversas partes se ensamblan en diferentes niveles y con diversas formas de bucles, y cómo sus aspectos fundamentales no le pertenecen a ninguno de sus agentes. La

primera condición de un sistema simbólico altamente generalizado, según Mascareño (2009), es su propiedad relacional. Esta propiedad se puede evidenciar cuando se observa cómo la Casa Tres Patios hace parte de redes de corporaciones que inciden en la actividad artística, pedagógica y cultural de la ciudad, y cómo se evidencia que su tarea no es inconsciente, está planteada como retos y objetivos en sus diálogos, tanto de las personas que la componen como corporación, como también por los artistas invitados y sus trabajos referidos en los acontecimientos artísticos.

Se pueden describir las redes en un sentido práctico como el 'campo de Higgs' de interacciones personales, institucionales y conceptuales que se crea cuando los individuos se reúnen y se comunican. En primer lugar, se puede graficar una red de relaciones como la que mostramos (Figura 33) y representarla cada vez más robusta, pero en este momento, para el año 2018, damos cuenta de las relaciones que tiene C3P con los artistas, las corporaciones o instituciones y con sus proyectos. En ella se presentan ligaduras de diversos órdenes que puede establecer la corporación, ligaduras⁶⁴ con otras corporaciones, relaciones con instituciones gubernamentales y relaciones entre la C3P y los artistas, además de

⁶⁴ N.A.: Se entiende por ligaduras según Deacon 2013:

Restricción o confinamiento dentro de límites prescritos. Las ligaduras son lo que no está pero podría haber estado. El concepto de ligadura es en efecto complementario de los conceptos de orden, hábito y organización, porque lo que está ordenado u organizado está restringido en su rango y/o dimensión de variación, y en consecuencia tiende a exhibir rasgos o regularidades redundantes. Un sistema dinámico está constreñido en la medida en que tienen restringidos sus grados de libertad de cambio y exhibe tendencias atractoras. Las ligaduras pueden tener un origen intrínseco o extrínseco al sistema constreñido por ellas. (Deacon 2013:561)

algunos proyectos desarrollados; se puede llamar este diagrama red de relaciones, y es el espacio por el cual se moverá la información.

La red nos muestra cómo se establecen vínculos alternativos por los que fluyen las informaciones, y los ruidos necesarios para establecer una comunicación imperfecta. Una comunicación que entramos a diferenciar en medio de los diversos sistemas de comunicación social. Figura 33

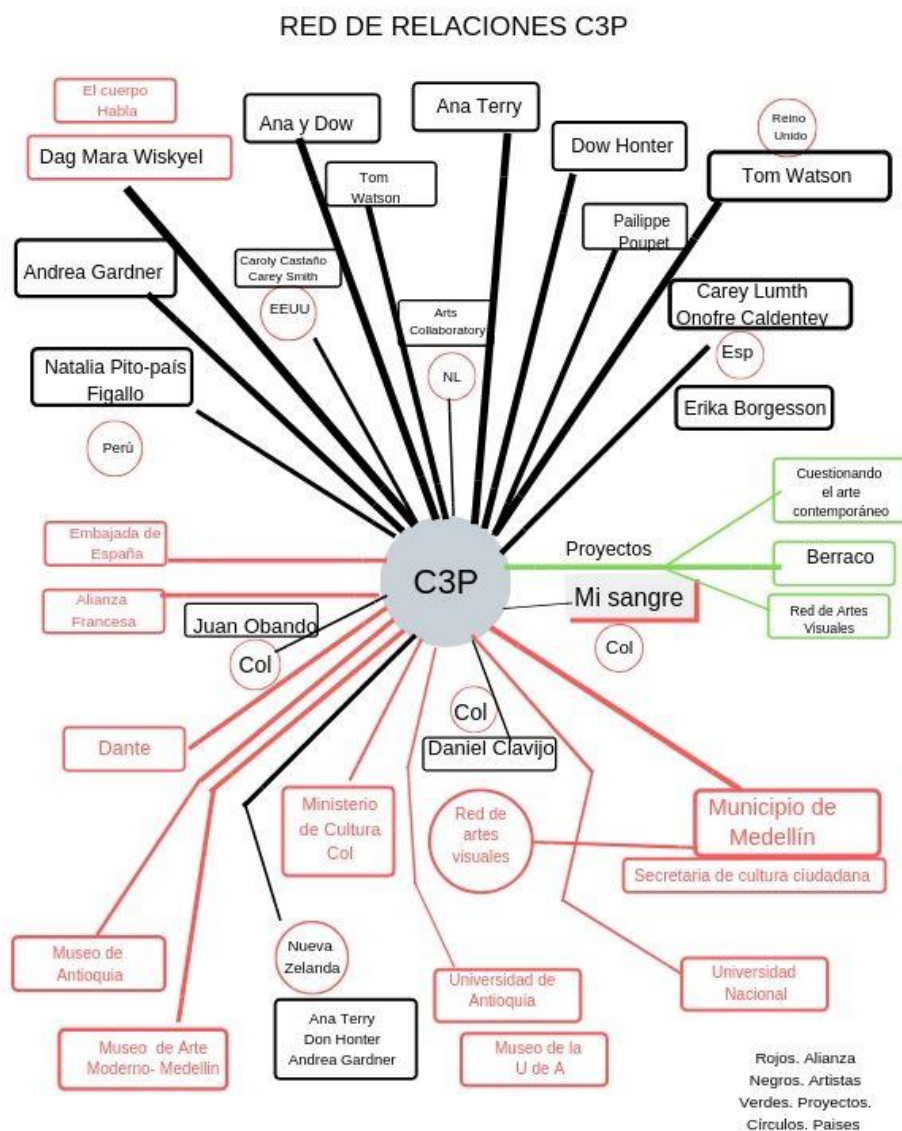


Figura 33 Red de relaciones Casa Tres Patios 2018.

Fuente: Elaboración propia, 2021

Las cualidades del sistema emergen en su cerramiento en dos niveles, en el nivel de **las operaciones** y en el nivel de **las propiedades**.

En nivel de las propiedades, los aportes de Casa Tres Patios permiten describir diversos aspectos, uno de ellos es la propiedad relacional, expuesto en la gráfica; en palabras de Tonny Evanko su interés por crear desde el primer momento una galería experimental hace parte de esta posibilidad de relacionamiento social. En el texto *Transiciones* nos dice: “desde su creación, el objetivo de la Casa Tres Patios (C3P) ha sido crear un ambiente en el cual los artistas y el público puedan intercambiar sus experiencias y prácticas” (Evanko 2012: 10). En la entrevista, Ana María Gonzáles nos dice que Casa Tres Patios ha manifestado el interés de que los artistas tengan prácticas sociales. Estos puntos recorren el sentido de un relacionamiento social inscrito en el devenir de la corporación. Algunos artistas como Philippe Poupet, en el proyecto *Repriser* (19 al 26 de febrero 2012), realiza el trabajo con sustancias como el grafito, dibujo con lápices, pero es un proyecto relacional en “donde el dibujo es abordado como medio para pensar las relaciones sociales” (*Transiciones* 2012: 44). También Erika Börjesson realiza un trabajo de gestión cultural (9 de abril al 15 de agosto de 2012), proyecto que está dentro de los procedimientos interdisciplinarios que se exploran en estas fronteras entre el arte la educación y la sociedad.

En un ambiente de intercambios experimentales, la C3P ha considerado ser una fuerza antagonista, nos dice Tonny Evanko: “el carácter de C3P en la ciudad de Medellín es precisamente su capacidad de actuar como fuerza antagonista frente a las convenciones generalizadas de otras instituciones” (*Transiciones*. Evanko 2012:17). Este condicionamiento selectivo permite diferenciar

posibilidades y alternativas en el propio sistema que nombramos como sistema sensible.

Dice en su página:

Casa Tres Patios empezó el proyecto de CuBO.X en 2013 para los artistas de Medellín como un espacio de experimentación. En **2018** el CuBO.X continúa la propuesta de generar un proceso multidisciplinario que además de artistas, convoque a personas del contexto académico (profesores, estudiantes de posgrado de diversas áreas) a participar de un espacio alternativo que les posibilite nutrir sus investigaciones, desarrollos e indagaciones en un contexto fuera del ambiente académico tradicional.

Es, si se quiere, selectivo en el orden de la diferenciación, ya que en el sentido de la comunicación permite una escogencia. La diferenciación es una operación que diferencia una frontera y su selección presenta el adentro y el afuera. Cuando hablamos de selectividad se hace en el sentido de elegir, no en cuento dinámica de segregación o de sociedades estratificadas, sino de una operación sobre las operaciones artísticas como lo son las pertenecientes a las artes plásticas, más aún en el sentido de múltiples propuestas.

Ana María González nos dice para complementar que:

...pues yo podría decir que las experiencias no son muy amplias todavía, digamos que en los proyectos que hemos tenido con niños y jóvenes se ha explorado por ejemplo el grafiti, sí, pues como cosas que de las que me estás nombrando que claro, pues digo, el

Hip Hop claro, ha estado súper presente, en los proyectos de ellos (Entrevista 1, 2019).

El límite del sistema son sus operaciones y se puede describir desde sus propiedades; una de ellas es la propiedad de condicionamiento selectivo. Evanko comenta en la conversación al respecto:

“...hemos tenido la posibilidad de hacer un poco de todo, pero por lo general, pues, estamos más orientados hacia **las artes visuales**, pero ahí entra el video, performance y cosas así, pero por lo general lo que llamamos artes visuales ha sido como más fuerte” (Entrevista 1, 2019).

Estas operaciones se registran en los proyectos con la red de Artes Visuales, administrada por C3P y partiendo del manejo del grafiti que tiene implícito condiciones operativas intrínsecas.

Una de las obras de Charlie Jeffery, *La oficina del paisaje imaginario* (Transiciones 2012: 46), se trabaja sobre los códigos sociales, preguntándose sobre el espacio de la oficina como esa unidad funcional y deconstruyéndola; en ellas se señala el proceder de interpretar y altera la realidad productiva haciendo una posible interpenetración de sistemas, el sensible-artístico y el económico productivo funcional.

Las operaciones, permiten procedimientos; en el caso de C3P se delimitan en términos de fuerza antagónica, opuesta a las convenciones de otras instituciones que consideran el arte como objeto, o como producto, estandarizado o ambiente anquilosado. En palabras de Santiago Vélez,

...los espacios de legitimación de la obra de arte se difuminaron entre la institucionalidad, el acontecimiento estético y la práctica, que si bien sigue siendo regida por el arte ya no se estandariza o segmenta en un ambiente anquilosado, sino más bien que la permea en el entramado de la cultura y su valor en la sociedad (Transiciones. Vélez, 2012: 20).

Estamos pues ante una serie de habilitaciones como la que indica Ana María Gonzáles cuando nos comenta que “el arte y la pedagogía tienen en común pues que transforman la vida de las personas” (2019). En este sentido el sistema que estamos describiendo no es en el orden de una suma de operaciones pedagógicas y de artes, es una emergencia novedosa que se consolida con diversos elementos en su interacción, es una realidad que se presenta en opuestos frente a la muerte.

Las prácticas artísticas como son concebidas por Tonny Evanko son prácticas que inciden en lo social y en lo simbólico. En lo simbólico se puede decir, encuentran su sentido en cuanto sus formas de resistencia a la violencia, y aportan a la construcción de paz; son condición habilitante ya que ofrecen una vía de transformación a la acción de los individuos para actuar en sociedad. El arte, nos dice González, “transforma las relaciones entre las personas, transforma la apropiación de conceptos, transforma la actitud en los comportamientos”. (Entrevista 1, 2019).

Para C3P “siempre el criterio para seleccionar los artistas era que los artistas tienen que tener un aspecto diferente en su práctica de lo que se encuentra en

Medellín” (Evanko,2019); esta condición de habilitación está centrada en las relaciones sociales y en que casi desde el inicio del proyecto se pretende introducir nuevos conceptos para las prácticas artísticas locales. Es decir, en la mente de los organizadores de la corporación el objetivo estaba claro, en este sentido, la Corporación como agente está en una dirección de aportar desde el primer momento a las operaciones del sistema, en cuanto no espera la reproducción de las operaciones establecidas, sino que propone una novedad posible.

Dice Evanko: “pensamos que una buena pedagogía tiene la misma capacidad [que una buena exposición], esa capacidad de asombrarnos, de maravillarnos, de pronto no con imágenes, objetos, sino con hechos y con materiales más cognitivos” (2019); esta capacidad de las exposiciones y de la pedagogía es habilitante ya que permite la transformación estructural de la acción, en este sentido, C3P se propuso en 2012 con la Red de Artes Visuales “que se abordaran temas que eran pertinentes para la vida de las personas en un proceso, en la elaboración de proyectos con niños y con jóvenes”. Una condición del sistema en cuanto sistema de comunicación sensible es la posibilidad de entender cómo, ofrece herramientas, partiendo del arte y de la acción de los artistas. Se puede considerar que las prácticas artísticas y pedagógicas abren con su encuentro espacios de intervención social.

Así, dice Ana María González: “el interés de Casa Tres Patios ha estado en que ellos [los artistas] tengan prácticas sociales también..., o que sus prácticas artísticas estén relacionadas con el trabajo con comunidad” (2019).

El sistema que estamos describiendo se mueve cabalgando entre dos subsistemas conocidos, el artístico y el pedagógico; no es lo uno o lo otro, es una posibilidad de entrar en confrontación creativa en auto-complejización, en emergencia novedosa, los artistas se enfrentan a nuevos códigos, como dice Tonny Evanko:

... la idea de que el artista puede tener y asumir [un rol] más allá de un productor de objetos y hay ejemplos de artistas que organizan eventos y facilitan relaciones entre personas y eso vuelve a su práctica, o sea, ellos tienen formas de documentar, de registrar y de reinterpretar, dado el caso, para participar dentro del sistema de arte dado (Entrevista 1, 2019)

Nuevos códigos y procedimientos operacionales como los de Dagmara Wiskyel (9 al 15 de febrero 2012) en la propuesta *Cultivo del Tiempo*, en la cual su relación con la utopía presenta distopías al querer “recuperar el tiempo de vida que ha sido vendido a otros” (Transiciones 2012: 42); presenta unas condiciones de procedimientos performáticos relacionales, indicio de unas operaciones en el orden de las acciones y las relaciones, para lograr que una parte de aquellos que vivan la experiencia se transformen, condición habilitante de los sistemas de comunicación que se interpenetran.

El arte como resistencia, en palabras de la C3P, está relacionada con la fuerza antagonista que se han propuesto ofrecer, y con la periferia límite que experimenta la acción artística y pedagógica, posibilitando ensayar operaciones y códigos y experiencias con los públicos de la ciudad, incluir procesos participativos como Cultivo del Tiempo. Pero también *Día a Día* de Carey Hill Smith (2 de marzo al 28 de mayo 2012), en el que representa gráficamente la experiencia de conocer un país diferente (Transiciones 2012: 48) con códigos visuales, transporta ideas a la materia procedimentalmente, conduce a operaciones narrativas en su exponer los dibujos en galería.

Una de las obras que en este circuito presenta esta propiedad de habilitación es la de Ana Terry y Don Hunter, *Un Litro de Agua*, en la cual se presentan como objetivos desde el abordaje de proyectos artísticos, temas contemporáneos, proyectos colaborativos con enfoque ambiental, y en esta ocasión con niños de la fundación Mi Sangre, “donde se generaron nuevas historias sobre la importancia del agua para la vida” (Transiciones 2012: 54).

Estas exposiciones dan cuenta de cómo la posibilidad del sistema operacional del arte conjugado, imbricado profusamente con la labor pedagógica, produce un espacio de operaciones de la sensibilidad, no en el sentido de objetos concretos sino de un sistema de relaciones, operaciones que logran ser en el sentido de Luhmann:

“Sistemas que tienen la capacidad de entablar relaciones consigo mismo y diferenciar esas relaciones frente a las de su entorno”.

(Luhmann, 1988: 38).

Estamos describiendo un sistema que entabla las relaciones operacionales, en palabras de Morin:

“El proceso recursivo es un proceso que se produce/reproduce a sí mismo, evidentemente a condiciones de ser alimentado por una fuente, una reserva o un flujo exterior” (Morin, 1999: 112).

Este sistema se autoorganiza como respuesta a las fluctuaciones del entorno, este entorno que es violencia simbólica y real. Esta autoorganización se corrobora con cada una de la descripción de las propiedades y de las operaciones posibles que ofrece como comunicación.

La propiedad agregacional se diferencian en cuanto se compone de códigos y operaciones no derivadas de cada componente sino emergentes de los subsistemas que son su entorno, como es lo sociocultural de la ciudad:

Hacer pedagogía pues en las artes ha sido... muy fuerte como los procesos de construcción de paz de la ciudad, porque en los barrios, todos los barrios de Medellín, populares y no populares, ... están estos lugares en los que la gente puede ir a expresarse, en los que la gente puede ir a confrontarse, a formularse preguntas a través del arte, y a resistir también..., pues, a no dejarse... afectar por las situaciones del contexto que son tan complejas o a entender esas situaciones del contexto que son tan complejas, cierto, pues

hay muchas organizaciones en Medellín que con el arte tratan los problemas de los barrios, con música, con danza, con artes plástica...” (González, 2019).

¿Por qué es habilitante esta situación descrita?, porque se entiende que está surgiendo, emergiendo un sistema de comunicación que no es el artístico ni el pedagógico, sino una esfera nueva que permite “a través del arte” y con el arte y la pedagogía como entorno, el surgimiento de condiciones sensibles de comunicación sobre las situaciones experimentadas, sobre las vivencias cotidianas que, al ser expuestas de otra manera, pueden ser entendidas, y por lo tanto, formuladas como pregunta. Es aquí un juego de sensibilidad en cuanto a sistema sensible, no como suma de sujetos.

Partimos aquí de la propuesta de Luhmann; dice al respecto Izuzquiza (1990) sobre la posición de Luhmann:

“La sociedad es un sistema cerrado que se crea continuamente a sí mismo, que es autorreferente en esa creación y que, mediante su autorreproducción autopoietica, no sólo crea sus propios elementos, sino también su propia estructura” (Izuzquiza, 1990: 269).

A través del acontecimiento, entendido como acaecer no estandarizado, la corporación C3P ofrece aportes al sistema involucrando los participantes como público, compartiendo acontecimientos en el arte contemporáneo que parten de su fuerza antagónica; dice Tyony Evanko:

...a veces, es más, ... de comportamiento, de buscar la forma de cambiar el comportamiento de las personas a través de

experiencias, utilizando técnicas artísticas o prácticas artísticas para empoderar y generar reflexiones diferentes [que lleven a] transformaciones, generar acciones en esas personas más allá de lo que harían en su vida cotidiana, entonces yo creo que son dos campos, uno es más simbólico y de memoria, y el otro es más de generar acciones y reflexiones (Entrevista 1, 2019).

Las operaciones que surgen no están predeterminadas por el pasado, son emergencias que pueden ser novedosas **perturbaciones en el entorno**, que permiten dar espacio para el surgimiento de ciertas operaciones no estandarizadas, es aquí que se encuentra una posibilidad de la comunicación nacida en el **azar**, partiendo de esta relación orden-caos.

Para Luhmann, según Rodríguez y Torres (2008),

El cambio de la acción a la comunicación es un salto importante, porque transforma todo el concepto de comunicación. En él ya no se considera sólo el acto de comunicar: el darlo a conocer, sino también la información y el entenderla, el que está en el otro lugar, en el otro involucrado en la comunicación, vale decir, en *Ego* (Rodríguez y Torres, 2008: 177).

No estamos describiendo una estética de los acontecimientos, sino un sistema de comunicaciones (si se quiere, **el sistema de comunicaciones llamado sensibilidad**), que puede ser diferenciado de otros sistemas que son sus entornos, los de arte y pedagogía, la política, la economía, la religión, el derecho, la ciencia. Estos sistemas involucran comunicación entre alter y ego, permiten,

(como todo medio de comunicación altamente generalizado, y frente al aumento de la complejidad social, y el aumento de la probabilidad del ruido en la comunicación y por lo tanto el aumento de la probabilidad del no), una alternativa, y los sistemas van emergiendo como “medios que pueden servir como antídoto y transformar el problema del NO en un SÍ probable” (Rodríguez y Torres, 2008: 189).

La propiedad agregacional muestra esta emergencia, en dinámicas no derivadas de los componentes sino propias del sistema; como dice Evanko:

“no es formar público en cuanto a su idea de ver el arte, sino conversar sobre lo que hacemos en la parte de práctica artística y eso es más importante... en cuanto a temas que son importantes para la sociedad” (2019).

Aquí, bajo la estrategia de la pregunta, se inicia una posibilidad de comunicación alternativa que transforma el problema comunicacional. Carolyn Castaño en su proyecto Narco Venus (22 de mayo - 20 de junio de 2012), revisa el papel que han desempeñado las mujeres en el conflicto armado; me explico: hace que desde una condición de la experiencia sin comunicación como es la guerra y la muerte, se pueda extender un puente, para que en el taller de arte se produzca un cambio de posibilidad de la comunicación. Estos procedimientos autoetnográficos permiten operaciones de narración que, incluyen a las participantes en un conversatorio, (las señoras de la corporación Mujeres que Crean) dan como resultado puentes de nuevas comunicaciones.

En una entrevista anterior a un miembro de C3P se había considerado una oportunidad para plantear nuevas categorías en el sistema, categorías emergentes que pueden describirse en sus proyectos como:

- Nuevas relaciones con el Capital
- Conocimiento / arte-ciencia-trascendencia / funciones y roles.
- Laboratorios Comunes de Creación.
- Información / Sociedades.
- Sistema / poder / capital humano.
- Virtualización / desmaterialización / ciclos de vida.
- Límites / inmaterialidad / Nuevas maneras.
- Perspectivas / abstracciones / teorizaciones.

En el modelo que presentamos más abajo, como una posibilidad de relacionar arte y pedagogía en el contexto, que es narrado por los fundadores de C3P, Tonny Evanko y Santiago Vélez, se puede encontrar un bucle de compensación que realiza la conexión entre la innovación y el experimento a través de la C3P, de su apertura, pero también, un bucle de refuerzo que remite a la conservación de las tendencias establecidas por las academias y los programas universitarios. Esto nos dice de la realidad en cuanto los bucles de fuerzas novedosas se ralentizan, tienen retardos en cuanto a la posibilidad de ser aceptados en él. Como vemos el arte y la pedagogía se presentan como sistemas que alimentan los diversos bucles, pero no hacen parte de éste, tampoco son la causa final, ni la causa

eficiente, pueden ser consideradas como determinantes distales para el bucle que se forma en el sistema. Figura 34

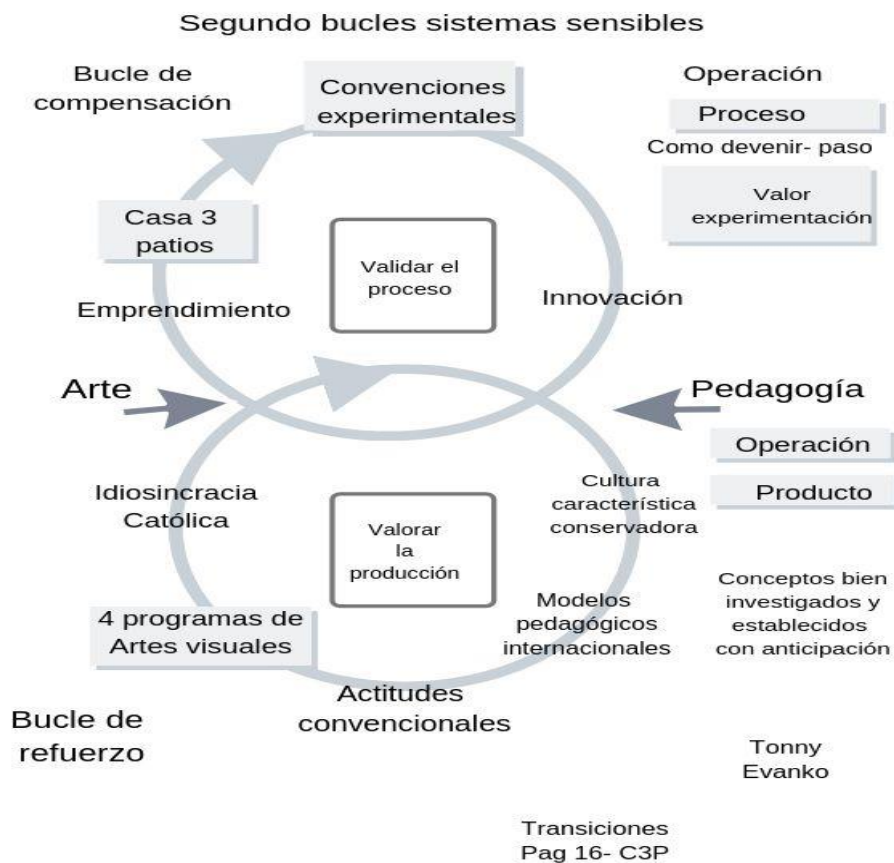


Figura 34 Bucle de retroalimentación y retardo C3P.

Fuente: Elaboración propia, 2021

No todas las propiedades son positivas, la propiedad de constricción se presenta como limitación de posibilidades, pero no es limitación en cuanto negación sino en cuanto restricción, es sistémica en cuanto una distinción te hace diferenciar y tomar una decisión, parcial frente a las posibilidades. Por ejemplo, si se determina en forma efectiva el compartir el arte contemporáneo y las prácticas

artísticas locales, se hace un condicionamiento selectivo ya que se diferencia de las operaciones locales con códigos establecidos; recordemos que en el sistema los diversos componentes aportan en las direcciones de bucles de refuerzo y bucles de compensación. Dice Tonny Evanko:

En el año 2011 el Arts Collaboratory (NL) decidió apoyar a C3P para profesionalizar su equipo de trabajo. Este apoyo ha sido fundamental para ofrecer la estabilidad necesaria. Para que el equipo se concentre en los proyectos y programas, se adapte a las necesidades de la comunidad local para determinar las formas más efectivas de compartir el arte contemporáneo y las prácticas artísticas con el público local (Evanko, Transiciones 2012: 11).

Tanto el condicionamiento selectivo, ya que se decide por un arte en especial, como el acoplamiento motivacional, se presentan en este sistema; es una idea de motivación querer contribuir a un sistema de sensibilidad local que se está desarrollando en el tiempo, y desde diversos lugares, con diversidad de estrategias, entre ellas los procesos participativos.

Se encuentran los grupos de sistemas que alimentan el complejo desarrollo de la sensibilidad, entre ellos la educación, como también algunas operaciones no convencionales que se exploran por momentos, en el arte; pueden ser estos los procesos participativos, así se puede reclamar entonces, que se observan operaciones que emergen, las cuales se encuentran en el orden de las relaciones y las narraciones.

Cuando decimos restricción decimos escogencia de un medio, como es la propuesta *New World Pictures* de Andrea Gardner, en la cual una serie de fotografías explora las categorías estéticas de lo pintoresco y del mundo objetual contemporáneo, en este sentido al desarrollar la exposición fotográfica restringe la expresión de forma positiva a un medio y unos procedimientos con sustancias, con materiales fotográficos. También Martin Cihak y Laura Victoria Delgado en el *Taller de Cine en 16MM* (28 de septiembre - 12 de octubre, 2012) en el que se determina el medio, como también su lenguaje, y aparece la realización como un fin; y Viviana Cárdenas, en *Versión de un Paraíso Perdido* que por medio del dibujo, que es su restricción, presenta su producción: en éste el sistema se asume uno de sus lenguajes, aunque ocupa el espacio en la exposición, no trabaja con las relaciones sociales o los diversos componentes de las prácticas artísticas contemporáneas. Como se explica, el sentido de la restricción es un aporte al sistema de sensibilidad, no una pérdida.

El acoplamiento motivacional como característica permite entender el sistema en su atracción, Ana María González dice que el arte presenta una motivación:

“...las posibilidades de expresión, por la diversidad en los lenguajes cierto, (...) a mí me gustan los lenguajes y los métodos del arte, y las posibilidades de expresión que posibilitan esos lenguajes”

(Entrevista 1, 2019).

Esos métodos atraen, motivan y se relacionan con la posibilidad de la comunicación en lo sensible que estamos explorando.

Dice Tonny Evanko sobre cómo en la Corporación C3P vinculan arte y educación:

“En estas evaluaciones, encontramos y determinamos que la estrategia más eficaz y con mayor alcance en el largo plazo, se hace por medio de la educación y los procesos participativos”. (Tránsitos 2012: 11).

Las estrategias para un acoplamiento motivacional en el sistema se presentan cuando se proveen motivos adecuados como los que presenta Natalia Pilo-País Figallo en su proyecto *De-Construcciones* (31 de enero - 19 de febrero, 2012), que partiendo del término deconstrucción, concepto de Derrida, propone la reflexión sobre lo conformado en la arquitectura de la ciudad, en los órdenes de la acumulación y los ritmos, sobre códigos de la arquitectura. Lo motivante está en un procedimiento como lo documental, y el trabajo de recorridos, una operación sobre las acciones en el sistema. Procesos matéricos como los de Tom Watson en su trabajo *Produce* (20 abril - 21 de mayo, 2012) que indagando los procesos de reciclaje, indaga la economía informal y presenta objetos que desde el desecho indican un futuro ficticio y probable; la motivación con sus procedimientos en el espacio aporta al sistema desde el orden de los procesos matéricos, y la reformulación de códigos en el trabajo con materiales.

En el trabajo de tres artistas no artistas⁶⁵ como Trujillo, Terreros y Rueda en el proyecto *Todo Tiene Su Final* (23 de octubre - 19 de noviembre, 2012), que indagan en códigos de otros sistemas y los introducen en el sistema de la sensibilidad que aparece en cuanto arte, se entrecruza con la pedagogía, introducen códigos de la política, en una penetración de sistemas.

Al respecto de interpenetración de sistema, Luhmann apunta:

Hay *interpenetración* cuando esta situación es recíproca; es decir cuando ambos sistemas se posibilitan mutuamente aportar al otro su propia complejidad preconstruida. En el caso de la penetración, el *comportamiento* del sistema penetrador está determinado por el sistema receptor (fuera del cual todo sucede de manera desorientada y errática...). En el caso de la interpenetración, el sistema receptor ejerce también una influencia retroactiva sobre la *formación de estructuras* del sistema penetrador, interviniendo por lo tanto en este de dos maneras: desde el interior y desde el exterior (1998: 202).

Presentamos aquí describiendo una interpenetración entre arte y pedagogía. Estamos mostrando evidencias de un sistema que surge inesperadamente, en términos de complejidad autopoietico, surge en el contexto de la ciudad al requerirse como posibilidad de comunicación y a la vez, diferenciarse del arte y de

⁶⁵ Mas adelante aclaramos el concepto de artistas-no-artistas que es emergente en esta investigación ya que procede de los textos y experiencias de los actores entrevistados.

la pedagogía tradicionales. El sistema emergente no pertenece a ninguno de los dos sistemas, que son su entorno.

En el ejemplo del proyecto que introduce códigos políticos directos es penetración, en la cual el sistema receptor de la sensibilidad no transforma en profundidad al sistema político, pero acoge códigos para su uso.

En el proyecto *Todo Tiene Su Final*, la política y la representación son evaluados, “ya sea desde la crítica a la demagogia y al agotamiento de las grandes consignas... en el análisis crítico del día a día a través del dibujo y la palabra... y en la evaluación de la fotografía como medio de representación irrefutable de lo trágico y a la vez como instrumento de manipulación y censura...” (Transiciones 2012: 69). El proyecto por lo tanto es crítico desde las operaciones del sistema que estamos describiendo con procedimientos como la documentación y el trabajo en el orden de la reinterpretación de los códigos. Nuevos códigos relacionan lo social y lo pedagógico con lo artístico.

Y lo plantea Tonny Evanko:

“el público, digamos antioqueño, de Medellín, realmente necesita tener una relación personal con el evento de alguna forma”

(Entrevista 1, 2019).

En este sentido se plantea un rasgo distintivo que puede ser una de las causas proximales del desarrollo del sistema, es evolutivamente que se ha dado un acercamiento de los públicos a otras formas de sensibilidad y de procesos artísticos, y hay que comprenderlos en este sentido.

Por último, la propiedad evolutiva que en el caso de C3P pasa por encontrar un rumbo en el sistema, como parte de unas transformaciones generales que se daban en la ciudad. El primer momento, dice Tonny Evanko, es:

...cuando Juan Fernando Vélez nos indicó que lo que estábamos haciendo era importante, y no sabíamos por qué era tan importante, porque era tan fácil invitar artistas, ocupar espacios y luego ver los resultados, eso era fácil, pero decía: no, lo que ustedes están haciendo, es dando un espacio para los artistas de la Nacional, algunos artistas de Bellas Artes, algunos artistas de la de Antioquia, exponer juntos fuera de un Museo, y dándoles la posibilidad de socializar sus prácticas, comparar prácticas, ideas y experiencias, pero de una forma frecuente, en cada mes. En los 5 meses de inicio de Casa Tres Patios eso fue lo que realizamos, lo que hicimos, y eso para mí fue muy impactante, porque yo no pensé que algo tan sencillo pueda tener tanto impacto, no en lo obvio pero en lo social” (Entrevista 1, 2019).

Como se ve, en el sentido del tiempo se reformularon aspectos de un sistema cerrado que presentaba operaciones alimentadas desde la academia y desde la tradición, ya vimos en el primer capítulo la evolución general del sistema desde inicios del siglo XX y cómo fue alimentada por diversos actores.

Para el segundo momento, nos dice de nuevo Evanko sobre C3P:

“fue la reflexión sobre la convocatoria de agentes en las residencias que nos provocó a pensar en pedagogía, en la educación artística con el punto de la posibilidad para la Casa, para tener más

incidencia en la comunidad, eso fue muy importante” (Entrevista 1, 2019).

En este cambio de rumbo, en el giró del arte hacia lo pedagógico y conjugaciones de dos sistemas, se encuentra la clave de la siguiente evolución del sistema, en cuanto autonomía, ya que el hecho en el cual una corporación quisiera tener incidencia en la comunidad, no es producto de la casualidad, sino de una versión desde la realidad, de un entorno en el cual los sistemas se diferencian, y por lo tanto se presenta una oportunidad en la ciudad de Medellín de contribuir a una sistema de comunicación que se fortalecía.

Y un tercer momento es cuando se dirigen a los procedimientos para concretar nuevas alternativas en los códigos y las operaciones. Dice Evanko:

Y otro momento para mí que fue importante fue con, en 2014, en la Red de Artes visuales, en el segundo semestre llegamos al punto de decir “pero no vamos a hacer proyectos con los niños, vamos a establecer temas” y el tema en el segundo semestre era “lo desconocido”, trabajar sobre el tema de lo desconocido, fue muy bonito” (Entrevista 1, 2019).

Se puede decir que cada momento refleja el sentido de la transformación del sistema general que estaba surgiendo autopoieticamente, desde las posibilidades y las imposibilidades de la comunicación en los entornos sociales que serían al final las fuentes de una serie de bucles de retroalimentación. Nos dicen O’Connor y McDermott:

Los límites de la sensibilidad y la realimentación suelen estar determinados por nuestros modelos mentales, nuestras creencias respecto a lo que es posible o podemos esperar que ocurra. La realimentación siempre está ahí pero puede que tengamos los sentidos (la vista, el oído, el tacto) un poco aletargados, esto es así tanto en relación con los sentidos como en relación con los instrumentos para detectar lo que esperamos que ocurra. (1998: 163).

Dos trabajos ayudan a comprender el problema evolutivo; uno, del artista Onofre Caldentey, con el proyecto *El mamógrafo 8* (1 al 30 de septiembre de 2012): el proyecto es un mapa mural digital que se interesa en los procesos de crecimiento y urbanización de Medellín. Este procedimiento acumula datos sobre el desarrollo de la ciudad, pero a la vez incide en la autorreflexión sensible sobre ella, es decir en el sistema de sensibilidad que apuntamos con procesos digitales y operaciones narrativas.

Y un proyecto narrativo, como el de Juan Obando y Daniel Clavijo, con el nombre de *Anti-oquia* (1 de junio a 8 de agosto, 2012) en el cual se invita a los artistas y al público para reimaginar un antiguo proyecto que el filósofo Fernando González había realizado en 1936, y en el cual los artistas pudieron encontrar un punto de partida para ver la evolución de la ciudad, que en nuestro caso puede representar también la evolución de un sistema emergente de sensibilidad.

Estamos describiendo un sistema que opera con sus propias operaciones integradas desde diversas fuentes y resultante de su propia dinámica, que se

pretende autopoiético, y que vamos considerando en una evolución que parte de fuerzas y semánticas alimentadas por un entrono, tanto social caótico como de diversos sistemas, entre los que se encuentran la pedagogía y el arte; por lo tanto, nuestro sistema no es ni arte, ni pedagogía. Es un sistema de comunicación simbólica altamente generalizable que llamaremos sistema de sensibilidad. No está en el sujeto, ni en los componentes o agentes del sistema, sino en una emergencia de la comunicación social y comunitaria, que en las condiciones actuales presenta una mayor independencia y que iremos describiendo con la participación de otros actores.

- ***Desearte Paz***

Entrando al barrio hay una vía tan empinada que parece una gran escalera gris, por ella subimos, en un auto de transporte público, es tan empinada que no puede estar asfaltada, es decir, es casi una escalera de rieles de cemento, por la que sólo cabe un carro pequeño, no hay modo de reversar, es una hazaña subir o bajar y al final decenas de casas de madera. Así recuerdo uno de los laboratorios que organizaba Desearte Paz en los que intervine hace años. Ellos me permitieron retornar a esa ciudad que habíamos caminado en mis tiempos de universitario, y que luego por culpa de la violencia y del narcotráfico no pudimos recorrer más. Desearte Paz nos permitió reencontrarnos con espacios de los barrios periféricos como los de Santo Domingo, Las Torres, San Javier la Loma, Belencito Corazón, Chocó Chiquito, Moravia.

Hoy al recorrer la galería Paul Bardwel del Colombo Americano nos encontramos con mis estudiantes de la licenciatura en Educación Artes Plásticas de la Universidad de Antioquia, y nos damos cuenta de que ellos están tan asombrados y encantados como yo en esos primeros laboratorios. En este ambiente es que entrevisto a Alejandro Vásquez director de la Galería y desarrollador del proyecto Desearte Paz.

Preguntamos: ¿Qué tiene Desearte Paz que vincula? ¿Cómo se vincula a la sociedad, a los jóvenes, a los artistas, a los educadores, y a la comunidad?

La propuesta no puede verse como un grupo de actividades que dan resultado, como pura diversión o técnicas artísticas; debe entenderse como un fluir comunicacional en un entorno de ciudad que produce, según sus propios reportes “menores de edad (ente 12 y 17 años) que han sido abusadas y/o explotadas por el creciente negocio del turismo sexual en Medellín” (Güel, 2018)⁶⁶. Pero lo que se puede resaltar es un proceso como el siguiente:

Las menores guían a los visitantes a través de las obras en las que el artista [Fernando Botero] representó el cuerpo femenino. Para ello, estas atípicas guías de arte moderno, se apoyan en sus experiencias personales en torno a la explotación sexual infantil y evidencian la cosificación del cuerpo femenino, mostrando los catálogos de venta de virginidades que circulan en las calles de la ciudad.... (Güel, 2018).

⁶⁶ Güel, Nuria. 2018. Catálogo Lab. 58. Nuria Güel Artista plástica de España.

Opuesto a los subsistemas de destrucción que produce la ciudad, Desearte Paz debe entenderse como un sistema, cuyo objetivo general está descrito en el libro cartilla “Currículo de 2009” orientado por Flor María Cortes Z., y es desde aquí que aporta al sistema que estamos describiendo de sensibilidad en la ciudad.

El objetivo de Desearte Paz es:

Implementar un modelo de desarrollo cultural comunitario, a través de diversas actividades y proyectos creativos y colaborativos, entre los/las artistas y el conjunto de la comunidad y sus estructuras dentro de los ámbitos culturales, sociales, políticos, académicos y educativos, que consoliden verdaderos procesos participativos, con el fin de mejorar la calidad de la vida de la sociedad en general y sobre todo de aquellos menos favorecidos, para contribuir a la construcción de una cultura de paz (Cortez. Citando Desearte Paz 2009: 15).

Hay que anotar que en el año 2005-2006, en el que emprende el camino Desearte Paz, no había ni un asomo de diálogos entre las partes en conflicto en Colombia. Por lo tanto, en medio de la confrontación armada en las ciudades y en el campo la propuesta se pregunta por la actividad artística y su condición de participación en las sociedades, cuyos flujos de comunicación se están desarticulando constantemente.

Dice Jorge Melguizo sobre el proceso de transformación de la ciudad:

“Algo está pasando en Medellín. Mucho está pasando. En medio de muchas desigualdades, en medio de muchos dolores aún, en un

contexto de conflicto armado que vive Colombia desde los años 50, Medellín es hoy el centro de atención en el país y en muchos lugares” (Melguizo, en Guido, 2007: 15).

¿Qué estructuras puede ser desarrollada como sistema en una sociedad con 50 años de guerra? Es la apuesta de Desearte Paz, ser un sistema coherente que articula artistas y comunidad como plataforma desde la que se relacionan e interactúan diversos artistas, organizaciones nacionales e internacionales, docentes y estudiantes, así como comunidad para, “consolidando redes de trabajo”, desarrollar procesos artísticos que establezcan mecanismos culturales que indiquen caminos hacia la paz.

En esta articulación lo que genera el programa, es una red de constituyentes que permiten el flujo de la comunicación, orden y desorden se complementan; en medio del desorden general, se instala un orden local simbólico, que compite con el entorno e inicia un proceso de autorregulación. Es en este entorno que se puede entender el surgimiento de un sistema de comunicación sensible que no hace parte del aparato estatal, ni de los sistemas económicos o políticos, es una emergencia de comunicación simbólica que se produce en el caos y por fluctuaciones no controladas en el entorno. En este medio, dice Vásquez que el arte tiene una labor pedagógica: permite educar las emociones, por lo tanto es un insumo del sistema.

Dice Alejandro Vásquez:

Yo creo que... el arte finalmente sí tiene una función pedagógica desde el inicio. Rodolfo Llinás dice que el cerebro está dividido

como en dos áreas... en dos partes diferentes, es decir, una es el conocimiento y la razón y la otra son las emociones, entonces las emociones se educan a través de los símbolos y ¿quiénes manejan los símbolos? Los artistas son los que estudian el significado de los símbolos y la semiótica que hay ahí; y cómo esos símbolos afectan las emociones de las personas. Entonces yo creo que el arte de entrada ya tiene una labor pedagógica, tiene que enseñar a educar las emociones, tiene que poder afectar las emociones de las personas para que el conocimiento finalmente sea absorbido por todo el cuerpo (Entrevista 2, 2019).

Y refuerza la idea en una posterior entrevista:

El arte sirve para facilitar el entendimiento de unas cosas que no se pueden comunicar a través de palabras o a través de números..., no se pueden medir, cosas que no podemos medir ni podemos describir totalmente con palabras, entonces yo creo que el solo ejercicio del arte es ya un ejercicio pedagógico (Entrevista 2, 2019).

Se está describiendo, hoy (2019-2020), es decir años después, un sistema que no inicia por consideraciones estéticas externas, sino por el mismo devenir de las relaciones sociales sistémica y de estéticas internas, dice por ejemplo la historiadora de arte Sol Astrid Giraldo, refiriéndose a los desarrollos de Desearte Paz:

Así lo expresan protagonistas como Juan Alberto Gaviria, quien recuerda cómo primero fue la acción y luego la reflexión: “Desde nuestra mirada curatorial, sabíamos que nos enrutábamos en un

camino sin retorno. Más aún, no lográbamos teorizar el por qué aparecía esta abundancia de proyectos colaborativos (Gaviria, 2010).

Varios diversos directores de la galería Paul Bardwel desarrollan el proyecto, el primero de ellos, el artista y curador de arte Juan Alberto Gaviria, había planteado la idea de este programa en compañía del pasante español coordinador del proyecto en sus primeros años, Tomás Guido Illgen. En 2006 - 2007 se había iniciado el programa con diversas intenciones, entre las cuales se resalta la pregunta por la relación entre actividades artísticas y desarrollo comunitario. Pero también, se fortalecía un ambiente que presentaba una ruptura con los conceptos modernos del arte, constituidos como poder en las academias y aun en los círculos de arte clasista burgués.

Cristina Martínez Olivé (en Guido, 2007: 24), llegada de España para trabajar con Desearte Paz, nos comunica que “no es hasta mi llegada a Colombia (Medellín) cuando entendí con más claridad cuál era el poder del arte para el desarrollo social”.

Para esta investigación tenemos el arte en sociedad como un componente agregacional, que aporta a la conformación de un sistema de la sensibilidad, un sistema que parece se manifiesta con mayores evidencias en la comunidad de Medellín en esos y en estos años.

El sistema por lo tanto no se forma en un día, ha ido desarrollando sus relaciones entre componentes por varios años, quizá 13 o 14 en el caso de Desearte Paz. Con mayor tiempo de desarrollo en el contexto de Medellín,

presentándose acciones aisladas o de colectivos en contextos de la ciudad, en los que, de diferentes maneras, se fortalece ese componente comunicacional simbólico, novedoso y autopoietico.

Para estos últimos años, las palabras del nuevo curador y director de la galería, nos dicen, refiriéndose a la vinculación de los laboratorios en su función en cuanto a la propiedad relacional:

Yo creo que (las actividades artísticas desarrolladas en el programa) establecen unas conexiones bien interesantes, ya sea con los temas que se estén trabajando, si se conecta con el entorno, con el territorio, y evidentemente al final conectan a las personas, porque nutre las conversaciones entre las personas. Yo creo que el ejercicio va por ahí, es más de nutrir conversaciones más allá de hacer cosas o de elaborar objetos, siendo los objetos muy importantes, interesantes también de analizar (Entrevista 2, 2019).

Estos niveles relacionales entre personas y las actividades artísticas propias de los proyectos como laboratorio socio artísticos, muestran cómo se puede reconocer ese sistema que emerge. Ya en palabras del director, como una continuidad simbólica expresada por el arte, ya como una condición de comunicación presentada en el transcurso de las acciones o actividades artísticas. Por lo tanto, no es una suma de hechos o de activismo desde el arte, es un sistema, que desde Mascareño (2012) se puede definir como complejización social:

Una constatación de la sociología, clásica y contemporánea, es que la sociedad moderna incrementa constantemente su complejidad, y que frente a eso reacciona de distintos modos. La división del trabajo, la racionalización de esferas de acción, el desarrollo de mecanismos de intercambio, de procedimientos de consenso, de mediaciones simbólicas, son algunas de estas respuestas. Todo eso, sin embargo, no elimina la complejidad de la sociedad, es decir, cada una de esas alternativas, a la vez que crea mecanismos para manejar tal complejidad, genera más complejidad a través de los mecanismos que produce. Contingencia es el nombre de este efecto (Mascareño, 2012: 38).

Un sistema de la sensibilidad que permite que las sociedades se piensen de otra manera, y se establezca un diálogo entre diversas capas de la sociedad misma, un dialogo entre *un alter* y *un ego* que, (en nuestra sociedad, por su prevalencia de la estratificación premoderna, que aún se expresa en la sociedad colombiana y en especial en la ciudad de Medellín), están muy lejos de comunicarse. La estratificación produce que las clases e individuos experimenten la incomunicación, y las actividades desarrolladas en el programa Desearte Paz, pueden ser una posibilidad de conectividad en la comunicación.



Foto 2 Socialización de un laboratorio con diversos estudiantes de institutos educativos.
Bernardo Bustamante Cardona, 2020

En palabras de Luhmann sobre la comunicación:

De modo que de aquí en adelante la comunicación será tratada como unidad de tres cifras. Partimos de que para generar la comunicación como acontecimiento emergente es necesario sintetizar tres selecciones...: representación, expresión, y apelación. El primer término designa la propia selectividad de la información; el segundo, la selección de su contenido; el tercero, la expectativa de éxito, es decir la expectativa de una selección de aceptación (1988: 143).

Esta construcción de la comunicación nos permite una alternativa de relacionamiento entre *alter y ego*; La comunicación está relacionada con lo incierto e indeterminado ya que la rige el principio del indeterminismo, que se presenta en los sistemas; la comunicación, en cuanto a sensibilidad, introduce la expectativa de acercamiento usando el arte, aunque esta es ambivalente.

La propiedad relacional, expresado en palabras de Alejandro Vázquez, (el cual ha estado acompañado por la coordinadora de exposiciones Clara Esther Martínez – una de las personas que ha estado desde el inicio del programa Desearte Paz.-), está marcada por relaciones nacionales, internacionales y locales; como también en los esfuerzos de los diversos integrantes del programa por procurar que los participantes mejoran las relaciones mutuas.

Puede encontrarse esta propiedad expresada en las palabras de una de las talleristas del programa, Catalina Valencia (Entrevista 3):

Yo también le abro espacio al juego, a que se integren, a que sepan que por medio del juego se logra el trabajo en equipo, entonces muchas veces empiezas con un juego, entonces, eso ya les baja a ellos como ese nivel de tensión que tienen porque saben que tienen que lograr algo (Valencia, entrevista 3, 2019).

El nivel de relaciones sociales que emerge puede describirse en red y en Desearte Paz podría describirse año tras año. Realizamos la red para el año 2009 en el que aparecen diversos nodos en la red, tanto de artistas como de instituciones, entre otros, de docentes y de asesores. Figura 35

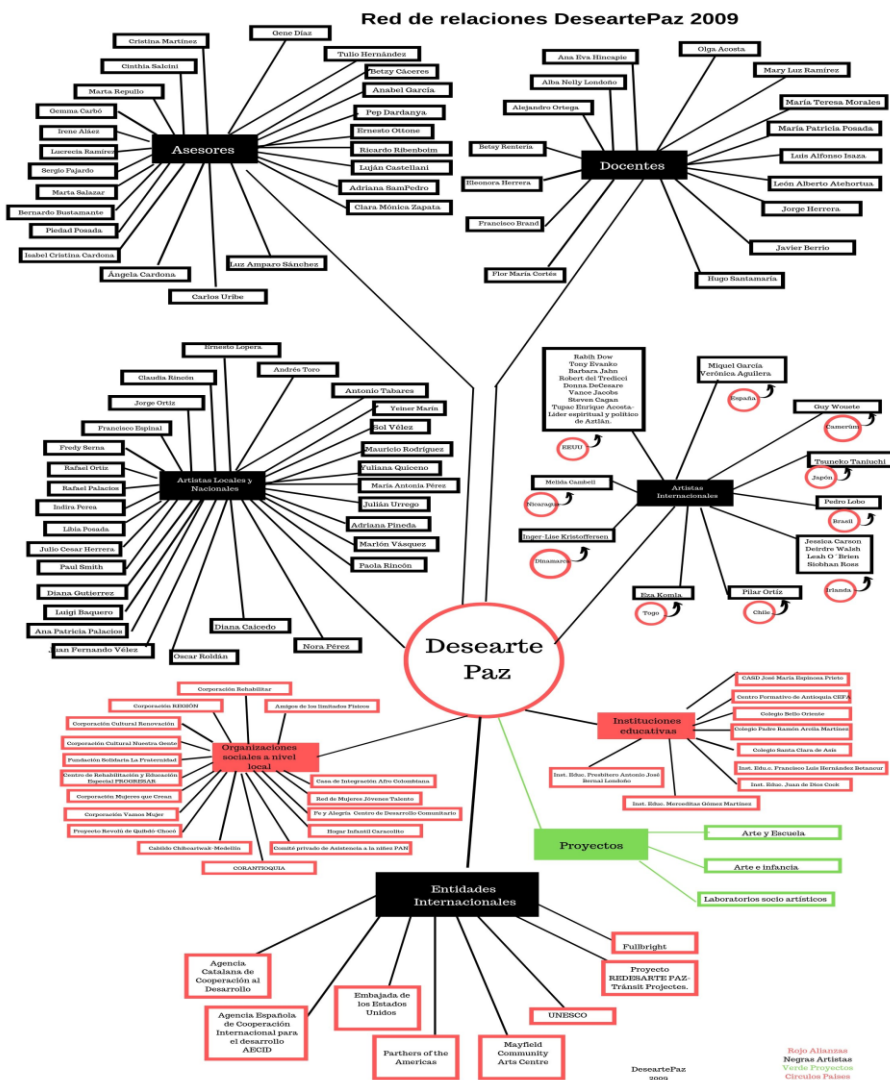


Figura 35 Red de relaciones Desearte Paz

Fuente: Elaboración propia, 2021

La práctica del juego como mecanismo para las relaciones mutuas permite introducir una pedagogía que no es la tradicional, relacionada con las artes. Como decía Alejandro Vásquez refiriéndose al festival de Arte Joven:

El festival de arte joven es un encuentro, una oportunidad y un medio para la expresión y la reflexión que en 2017 nos ha dejado grandes enseñanzas (Vásquez, 2017.).

La organización pedagógica aparece ya en el año 2007. Para el año 2019 el programa de laboratorios tiene claro sus componentes como lo dice en su página:

Cuatro artistas visitan en calidad de talleristas a las instituciones educativas de la ciudad para desarrollar espacios de creación artística enfocados en las enseñanzas de Zaku Kwariwan y Deyanira Valdez Martínez. Además, ocho artistas en formación de la universidad de Antioquia y el ITM realizan obras que exploran nociones de ancestralidad y bienestar a través de sus reflexiones y gestos simbólicos en sala. (<https://colomboworld.com/lab-60/>)

Estas operaciones van dejando ver que el problema de la sensibilidad no se centra en el sujeto, sino en las propuestas generales del sistema de comunicación sensible, que es el que describimos.

Dice en el blog de Desearte Paz⁶⁷ que “la metodología es participativa y se fundamenta en la investigación-acción-creación poética, mediante laboratorios, basados fundamentalmente en talleres de creación artística”,

Desde el LAB 01 en 2006 “LA VOZ DEL ARTE EN EL PROCESO DE SUPERACIÓN DE UNA PERDIDA”, en el que los artistas Ortiz, Espinal y Rabih con la compañía de Ernesto Lopera, combinan saberes y prácticas para trabajar con invidentes en operaciones de orden relacional y procedimientos con sustancias químicas para la fotografía. Así se estableció una

⁶⁷ Desearte paz blog <http://deseartepaz.blogspot.com.co/> Consultado 20 de abril de 2018; y <http://deseartepaz.blogspot.com/> consultado 17-09-2019

propuesta que durante muchos años recorrerá los corredores del Colombo, y desde este primer laboratorio, se puede decir que al “entrar a la Galería, de verdad que era sorprendente sentir ese fraternal encuentro entre estos grupos (...).”,⁶⁸

Varios laboratorios cumplen estas características de relacionamiento LAB 02 2006, Desplazamiento Forzado, con procesos matéricos y en el orden de las operaciones relacionales, y con documentación etnográfica en la zona, que permitió que. “Durante este proceso se desarrollará una obra artística elaborada por la población desplazada, estudiantes, profesionales, acompañados por el artista y arquitecto Tony Evanko”⁶⁹. El LAB 03 en 2006 llamado ¿Sí o qué? con el artista Miquel García, de Barcelona, y la colaboración del artista Fredy Serna en el orden de los procesos matéricos, lograron trabajar un proyecto colaborativo en que se valoran las relaciones, pero también las sustancias en los estampados en la ropa. Para ellos su objetivo era “Desarrollar un discurso plástico que sea más coherente con las necesidades a las que abogan estas políticas de transformación de una sociedad que como la nuestra está cansada de violencia y deseosa de construir y vivir bajo la palabra: cultura”⁷⁰.

El LAB 08, se pregunta por la juventud, en **2007**, con artistas como Robert Del Tredici, con el acompañamiento de Paul Smith, nos permite entender que se pueden establecer órdenes, narrativas para contar una historia sobre temáticas de problemas globales, acompañadas de procesos matéricos e intervención en el

⁶⁸ blog <http://deseartepaz.blogspot.com/p/lab-45-46-47.html> .

⁶⁹ blog <http://deseartepaz.blogspot.com/p/lab-45-46-47.html>.

⁷⁰ Ibid.

espacio, creando así una posibilidad de la interdisciplinariedad. Dice en el catálogo que “septiembre 11, 2001, en la historia contemporánea es una fecha que además de hacer referencia a palabras como terrorismo, fundamentalismo, desconfiar del otro, incluye otros dilemas como globalización vs local, calentamiento de la tierra, aparición de zonas muertas por desechos nucleares en el planeta, extinción de la capa de ozono, guerra de misiles, hambrunas, ¡sed! Ante este devenir ¿cómo fortalecer estrategias para que la juventud tenga acceso a las mesas donde se deliberan los debates globales de hoy?”⁷¹

Recorrer la ciudad, y producir lo relacional en clave de memoria, fue la estrategia desarrollada para activar miradas en diferentes laboratorios, como el LAB 34 que sirvió para acercarnos a “entornos urbanos y develar signos que permitieran expresar los trazos que marcan transformaciones en la infraestructura y el paisaje urbano de Medellín, pero también valores políticos y culturales que definen la historia reciente de la ciudad”⁷². También en el LAB 34 “Constructores de paz Medellín: Sostenibilidad y Dignidad”.

En el LAB 43, “Tipos de Violencia. Estrategias y Soluciones desde La No violencia”, en 2014, con Janhis Moore, también contribuye a las relaciones con un trabajo de procesos y materiales, que dan como resultado la obra, pero en ella su fundamento está en lo relacional. Dice la página “Bajo la guía del Maestro Janhis Moore, se manifestaron a través de la imagen, más que desde lo teórico o lo estadístico, estrategias, posibles soluciones y evidencias de cómo responder

⁷¹ Ibid.

⁷² Ibid.

desde la no violencia a la violencia o, peor, a la indiferencia ante la injusticia y la inequidad”.

Por último el LAB 59, “Sano de Mente: Prevención del consumo de sustancias psicoactivas” (SPA), en 2019, en el que trabajan Camilo Restrepo, y MFA de CalArts USA, sobre los códigos y las relaciones,(usan el collage y la pintura) pero sirve a las relaciones. Ellos acompañaron el proceso y se “aportó su visión y postura frente a temas como el consumo, la guerra contra las drogas, la violencia, y cómo el arte aporta al autoconocimiento desde el simbolismo”.

Entonces por qué no llamar estos laboratorios ¿arte de acontecimiento?, porque lo que estamos mostrando es que el acontecimiento sólo es posible en la medida en que el sistema de comunicaciones se establece como sistema autónomo, complejo, con sus características y propiedades, operaciones y códigos, y uno de los códigos está en las relaciones, aquí tan fuertemente expresada por los diversos actores y laboratorios.

En la práctica de Desearte Paz “los artistas invitados comparten un saber en técnicas artísticas y orientan todo un proceso de creación de expresiones que desde el arte den cuenta del sentir de la comunidad” (Cortez: 2009: 18). Y en el momento de la comunicación “las producciones artísticas (el producto plástico) dan cuenta de un proceso de construcción social y es este proceso el que se concibe como obra de arte”. (Cortez, 2009: 19).

En este sentido también puede decirse que Desearte Paz, no parte de la condición tradicional de la educación artística, “con su propuesta de laboratorio-

socio artístico no se inscribe bajo las concepciones de estos tres modelos [Modelo logo centrista, Modelo Expresionista, Modelo Filolingüista], sino en la propuesta que el profesor Imanol [Aguirre] sugiere como una reimaginación de la educación artística donde el papel del arte contemporáneo se hace expreso en el hecho formativo” (Cortez, 2009: 45), y el arte no se concibe desde el tradicional constructo normativo, ni como expresión de un interior estresado, como tampoco como lenguaje de comunicación, sino como un “hecho cultural”. Este giro de la concepción sobre la educación y el papel del arte como un hecho cultural permite entender cómo se presenta un giro que llamaremos el giro epistemológico sobre el arte y la educación artística.

El sistema que estamos describiendo se evidencia en la posibilidad de pensar este giro y las consecuencias de dejar de preguntarse por el ser, y las estructuras equilibradas, para preguntarse por los procesos y las funciones, por las emergencias en medio del caos. Así, describir posibles fuentes nos lleva a la consideración de bucles recursivos en los que efectos y causas se refuerzan.

Un bucle que se encuentra ya en la descripción de las funciones de Casa Tres Patios vincula: las prácticas artísticas contemporáneas con lo simbólico, las formas de resistencia con respuestas a la violencia, los códigos y operaciones emergentes, la transformación de la vida, las prácticas sociales así se presentan en Desearte Paz. El bucle emergente en medio de la sociedad caótica será la muestra de una propiedad agregacional del sistema.

En Desearte paz los laboratorios socioartísticos, son “la unidad temática-problemática que trata acerca de asuntos globales y locales que fueron pensados a partir de los objetivos del milenio, según la UNESCO...”(Cortez, 2009: 15). La metodología puede ser considerada una emergencia, una muestra de la propiedad agregacional, es decir, hace parte de la oferta del sistema y emerge en el medio de novedosas interrelaciones de la pedagogía y el arte. Los laboratorios socio-artísticos, “espacios para la reflexión social y creación artística” no fueron un modelo importado, se presentan como una metodología nacida en la práctica de la Galería en un medio propicio como la ciudad de Medellín. Es en este sentido que la investigación no crea el sistema, sino que lo describe en su emergencia en cuanto sistema de comunicación sensible.

Al respecto dice García:

El punto de partida es el reconocimiento de que hay problemáticas complejas (o situaciones complejas) determinadas por la confluencia de múltiples factores que interactúan de tal manera que no son aislables y que, por consiguiente, no pueden ser descritos y explicados “sumando” simplemente enfoques parciales de distintos especialistas que los estudien de forma independiente (García, 2011: 73).

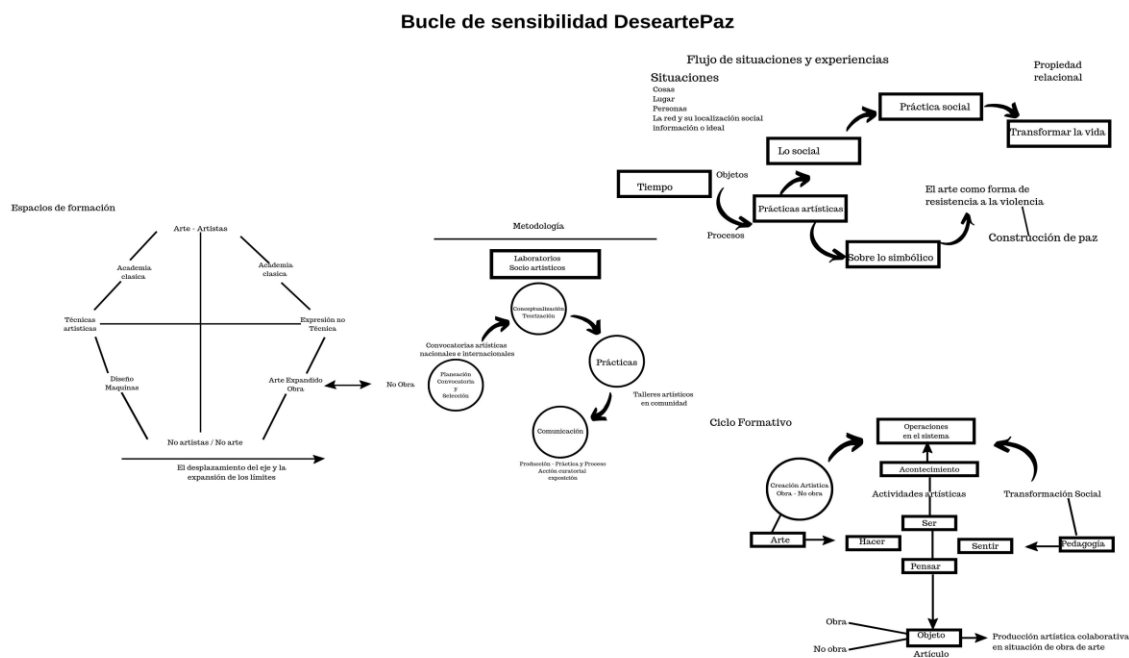


Figura 36 Bucles de sensibilidad partiendo de Desearte Paz

Fuente: Elaboración propia, 2021

Describimos dos bucles (parte izquierda baja del diagrama) uno de ellos la relación artista-no-artista, porque controvierete la lógica occidental, se es o no se es artista, pero en el pensamiento complejo se puede pensar en complementarios, y se puede ver cómo Desearte Paz integra esta dicotomía. Los ejes de arte/artistas que cruzan el bucle al no-artista/no-arte, se abren en una posibilidad de doble negación en el proyecto Desearte Paz; se cruzan con el eje de la relación técnica, no-técnica. Este bucle puede ser considerado una lectura para los efectos expandidos en el arte. Allí aparece la condición obra/no-obra. Que se encuentra en Desearte Paz.

Dice Flor María Cortez en dos páginas seguidas del Currículo:

“En estos espacios no se pretende formar artistas...” (2009: 18).

Y en la página siguiente:

“Las producciones artísticas (el producto plástico) dan cuenta de un proceso de construcción social y es este proceso el que se concibe como obra de arte” (Cortez, 2009: 19).

Esta doble afirmación es la que pone a prueba las definiciones tradicionales, y son parte de nuestro análisis para explicar cómo en el espacio expandido del arte esta condición de la obra/no-obra, refleja esta doble negación expresada en los ejes y realizada por artistas/no-artistas.

Es muy interesante frente a este bucle cómo la doble negación acaba inspirando a Desearte Paz, pues la OBRA/NO-OBRA se convierte en el fundamento de su trabajo en los laboratorios; la obra obra-no/obra es el desarrollo de un proceso con evidencias que serán expuestas como resultado y por lo tanto parece una condición paradójica.

En su momento, con la lógica clásica no se podía explicar esta contradicción, pues se estaba, a la par que, desarrollando unas estrategias para la paz, contribuyendo a una nueva perspectiva del sistema de sensibilidad aportando a propiedad agregacional del sistema.

Esta condición paradójica que se expresa en Desearte Paz, la se puede comparar con el sentido de la comunicación/no-comunicación, como un

establecimiento de lazos o aperturas comunicacionales. La comunicación no es transmisión directa de información, sino una apertura, una posibilidad.

En palabras de Luhmann (1998),

“La comunicación presupone que los comunicantes no son idénticos, así como también, por ello, la diferencia de perspectivas y la imposibilidad de una congruencia completa de sus vivencias”
(Luhmann, 1998: 104).

Se tiene en cuenta que los directivos de Desearte Paz tienen claro cómo “El arte no representa transformaciones materiales para estos colectivos” que son impactados. Dicen en el blog de Desearte Paz⁷³:

Sin embargo, abre espacios para reflexionar, repensar sus realidades con un lenguaje distinto, hacer visibles sus problemáticas y despertar conciencias. A través del arte se impacta de forma distinta en la sociedad y la cultura, se renuevan los discursos y se refuerzan los procesos de las organizaciones que trabajan sobre estos ámbitos. El arte permite a las personas que integran estos colectivos reconocerse y expresarse, permitiéndoles recuperar su dignidad como seres humanos

La propiedad de construcción aparece en el sentido de la comunicación simbólica que se da en este sistema, porque “nuestra casa es la metáfora”, dice Juan A. Gaviria (Guido , 2007: 12), “ los artistas quieren persistir desde la metáfora”. Y la metáfora es parte de una acción comunicativa que permite

⁷³ Desearte paz blog <http://deseartepaz.blogspot.com.co/>

múltiples miradas, en este sentido no se expresa como comunicación en una sola dirección como la ciencia. Un sistema comunicacional tiene una propiedad de constrictión (Archer, 2009):

Los órdenes emergentes tienen propiedades constrictivas (*constraining*) y habilitantes (*enabling*). Mediante las primeras un orden emergente ejerce poderes causales no determinísticos sobre los proyectos de los agentes; mediante los segundos, los agentes pueden movilizar sus propios poderes causales no determinísticos para influir en la transformación estructural. (Mascareño, 2009: 190).

En nuestro caso, la condición de la metáfora se presenta como un cierre y una apertura, un cierre en cuanto no produce conocimiento científico y condiciones de entendimiento cerrado; y una apertura, pues desde sí mismo inicia la posibilidad de comunicaciones diversas.

Es posible entender la propiedad de constrictión por ejemplo en el LAB 48, “Rescate del Patrimonio Cerámico 2015”, porque han centrado en la cerámica su trabajo artístico; se puede decir que las operaciones están en el orden de lo matérico y los procedimientos se realizan sobre las sustancias. Acompañados de Jorge Torres, un ceramista bumangués, el cual codirige el laboratorio 48, están Andrés Monzón, director de Campos de Gutiérrez y William Fillmore, un escultor californiano que ha trabajado con cerámica y explora su aspecto ritual.

También pueden ser consideradas restrictivas las propuestas del LAB 50 “Aves Migratorias”, con los artistas Noa Giznburg y Santiago Vélez, los cuales utilizan las

operaciones en el orden de lo matérico, pues sus procedimientos se realizan con sustancias con las que dibujan y realizan instalación, incorporan el texto y el dibujo en la galería. Es importante recordar que un sistema no puede volver a una situación exacta anterior en el tiempo, por lo que la utilización del dibujo se realiza sobre una reinterpretación o relocalización de los códigos y de novedosas formas de trabajo con las técnicas, en este caso del dibujo.

LAB 51 “Revisión Gráfica y Ciudad, 2016”, Jorge Rodríguez y David Escobar Parra proponen un diálogo entre dos modos muy diversos de usar el grabado como materia prima para el desarrollo de una propuesta artística; por un lado, tenemos la obra colectiva del Taller La Estampa, que puede presentar operaciones relacionales y, por otra parte, el artista David Escobar Parra que presenta otra faceta de los procesos de estampación a modo individual. El laboratorio trata de una reinterpretación del El Taller La Linterna de Cali que imprimió en los años setenta un afiche para reclamaba por la expulsión del poeta Gonzalo Arango de la ciudad, y este es el tema expuesto en la galería. Este trabajo como el anterior es restrictivo pues propone un límite en las técnicas y en las condiciones específicas de la expresión.

Las propiedades anteriores están acompañadas de la propiedad de habilitación, el “arte tiene que ser divertido”, nos dice Catalina Valencia, y nos refiere Alejandro Vásques:

Hay prácticas artísticas que se basan (...) en los oficios tradicionales del arte (...) desde la pintura o de la escultura, a partir de ahí se empiezan a trabajar los temas; yo creo que no es el caso

de Desearte Paz, yo pienso que es un asunto más de investigar acerca de cuál es el valor simbólico de los materiales, cual es el valor simbólico de un objeto, y que los mismos participantes traten de descifrar ese código..., lo que hacen. Que es diferente a transformar la materia..., no se trata de hacer, manipular, sino de tomar decisiones a la hora de comunicar (Entrevista 2, 2019)

Desearte Paz habilita en la disponibilidad de códigos, dispuestos para el desciframiento, es por lo tanto una posibilidad que se abre en la comunicación, en la toma de decisiones y la apertura entre alter y ego. Y más adelante nos plantea frente a la pregunta si el arte es peligroso:

Yo no creo que el arte sea peligroso, pero no es inofensivo, mucha gente cree que el arte es inofensivo, que el arte es simplemente un hobby de entretenimiento, en fin, yo creo que el arte sí puede generar grandes cambios a nivel social, no es inofensivo para nada, para nada, pero [requiere] de [otra] manera de estudiarlo o de... poderlo comunicar para que en realidad sea efectivo. (Entrevista 2, 2019).

En el sistema que estamos describiendo, como sistema de la sensibilidad se puede describir la propiedad habilitante que ofrece vías de transformación a acciones de los individuos. Al arte/pedagogía aporta desde la generación de posibilidad de cambio, es decir los efectos pueden convertirse en causa y las causas en efectos en un bucle recursivo; así, el bucle permite entender que no hay una preexistencia, sino una formación autopoietica que continúa con el ciclo

Causa-Efecto-Causa, por el cual se presenta una magnificación del fenómeno a lo largo del espacio y el tiempo en la sociedad de Medellín.

Un recurso desde el arte/pedagogía para la propiedad habilitante es el LAB 12, "I Am A Man, The Voices from the inside" (Soy un hombre. Las Voces de los de Adentro), 2007, en el que los artistas Vance Jacobs y Óscar Roldan trabajan en el orden de las relaciones a través de procesos matéricos, como pueden ser el documentar a través de la fotografía. Vance Jacobs, artista norteamericano, a través de la fotografía actúa como un activista constante, y es por medio de sus investigaciones sobre las cárceles en su país que mantiene en relación de inclusión a la sociedad. Los temas que reclama son por ejemplo la humanidad de los que habitan un centro penitenciario. Estas condiciones de trabajo apuntan a ser habilitantes por la comunicación nueva que ofrecen a los actores sociales, en este caso a los reclusos y al artista.

En cuanto al condicionamiento selectivo, esa constricción de posibilidades que mueve al individuo a la selección, puede presentarse como resultado de algunos de los laboratorios. Dice Alejandro Vásquez:

Después de los procesos de Desearte paz, los jóvenes empiezan a absorber, a leer las imágenes con más detenimiento, a que eso es una cosa también del arte que nos enseña a bajar el ritmo, no todo tiene que ser productividad y rentabilidad, y velocidad y ganancia, pues, también tenemos que parar para precisamente dejar que las emociones terminen por enseñarnos cosas, entonces estos chicos ya cuando se enfrentan a una imagen, se toman su tiempo de leer

de qué materiales está hecho, y esos materiales qué me dicen y que al final, podemos entender de qué estamos hechos nosotros mismos (Entrevista 2, 2019).

El flujo de la significación en el medio es bastante agresivo, las imágenes que los medios masivos de comunicación y las que las redes presentan cambian a gran velocidad, y el individuo se ve desbordado por la inmensa cantidad y poca profundidad de las imágenes, es decir, en los aspectos de la sensibilidad la condición icónica no tiene límites, el sistema que estamos describiendo hace de éste su medio, para hacer aportes a la comunicación como relación entre alter y ego.

También nos dice al respecto Flor María Cortez:

“El programa Desearte Paz hace un importante aporte al plan de estudio escolar, fortaleciendo el área de educación artística, la cual se encuentra seriamente amenazada por las condiciones técnico académicas, que la consideran inútil para la formación académica de los estudiantes” (2009: 40).

Se encuentra que es desde el sistema de sensibilidad que se aporta a la pedagogía y al arte, así como es el arte y la pedagogía las que aportan al sistema desde diversas interacciones.

Existen límites en esta condición, la indeterminación afecta al sistema complejo como a otros sistemas sociales, determinismo e indeterminismo se complementan.

Nos dice Wagensberg:

Resulta pues interesante resaltar aquí la reconciliación entre azar y determinismo. La descripción de un sistema con bifurcaciones implica la coexistencia de ambos: entre dos bifurcaciones reinan las leyes deterministas, pero en la inmediata vecindad de tales puntos críticos reina el azar. Esta rara colaboración entre azar y determinismo es el nuevo concepto de historia que propone la termodinámica moderna, lo que hemos de llamar de ahora en adelante: *la esencia del cambio* (1994: 44).

Asistimos pues a la condición de la aleatoriedad y la irreversibilidad en los sistemas de complejidad creciente, en este sistema que estamos describiendo estos efectos del azar, la probabilidad, la disipación, el no equilibrio, deberán ocurrir en cualquier momento. Y no se puede determinar con antelación.

Deberemos denominar a nuestro sistema un sistema abierto, lejos de la teoría clásica del equilibrio, es un sistema alejado del equilibrio, las soluciones se *bifurcan*, no se puede determinar con antelación cuál es el futuro del sistema: “la mínima fluctuación (antes irrelevante) decide ahora el futuro del sistema macroscópico” (Wagensberg, 1994: 42). Las condiciones de un sistema de comunicación simbólico altamente generalizado está afectado por estas bifurcaciones en su devenir, y estamos tratando de describirlo bajo estos conceptos. Por esto hemos dicho que los sistemas sociales son altamente sensibles a las condiciones iniciales o como lo dice Hilbert (2013), sensibles al camino.

Entre los laboratorios que aportan al condicionamiento selectivo está el LAB 44, “El Ritual de la Performance”, 2014, en el cual los artistas Jorge Torres y Ángela Chaverra a través del orden de las acciones, implicando el cuerpo como sustancia, trabajan una obra colaborativa. Dice la galería que el perfil del artista de hoy es el de alguien que tiene capacidad para producir obra individual y a la vez que obra colaborativa, el colectivo el “Cuerpo Habla” sobresale en estas características. Es condicionamiento selectivo para el sistema de la sensibilidad ya que el cuerpo no se muestra como limitación, sino como alternativa entre múltiples posibilidades.

El acoplamiento motivacional como propiedad aparece en los objetivos generales de Desearte Paz ya que expresan su interés de

“Generar espacios de encuentro y participación donde las y los participantes, a través de actividades artísticas, reflexionen y fortalezcan su ser, hacer y sentir, como personas autónomas e indispensables en la construcción social (Cortez, 2009: 23).

Ofrece el sistema sensible una serie de condiciones de acoplamiento motivacional para que los individuos vinculen sus vivencias y acciones a través de la participación artística; esta conjugación de acontecimientos y realizaciones en las prácticas artísticas contemporáneas se presenta después de la expansión de las fronteras de las artes, pero se comprende aquí como posibilidad ofrecida por la sensibilidad como sistema de comunicación. Un sistema como éste no es reduccionista. Produce el ofrecimiento de diversas motivaciones, estas

motivaciones estratégicas aparecen claramente expresadas en la entrevista con Alejandro Vásquez, hablando de la estrategia motivacional en Desearte Paz:

Es cuando la gente se está haciendo las preguntas más difíciles de la vida y que sabemos que el arte puede facilitar la entrada a acercarse a muchas de las respuestas que están buscando, (...) cuando hablamos de los laboratorios nos vamos a los colegios a trabajar con arte, ya no como una materia más, ya no es como un ejercicio o una actividad más extra clase, sino que se trata de transversalizar todos los conocimientos a través de un medio, ese medio es el arte (Entrevista 2, 2019).

Es en este sentido, la participación en el sistema de sensibilidad se consolida a través de motivaciones, el individuo se acopla porque el sistema le ofrece las calidades y los medios para interesarse; así dice Vásquez en la primera entrevista:

El Colombo Americano tiene una galería dedicada a la promoción del [arte] contemporáneo que me parece que es de rescatar y aparte de esto (...), vamos hacia los colegios, trabajamos con los jóvenes y hemos visto que ellos mismos le botan el miedo a ese asunto del arte contemporáneo y [en general] tenemos mucho miedo a afrontar el arte contemporáneo porque es muy distante a lo que generalmente entendemos como arte (Vásquez, entrevista 2, 2019).

El LAB 05 de 2006 aporta a la propiedad relacional, pero también al acoplamiento motivacional. Con el nombre de Identidad Afrocolombiana, los artistas de Sankofa como Rafael Palacio nos llevan a vivenciar las narraciones de

una parte de la sociedad, acompañado con Guy Woutte (Camerún, África) introducen una ruptura de códigos y presentan un trabajo interdisciplinario el cual permite entendernos y “...construir espacios de diálogo intercultural y reivindicarnos en el arte, [esto] tiene ciertamente sus méritos, a la vez que augura un destino promisorio y esperanzador de quienes tenemos la grata fortuna de colocar un grano de arena en la consolidación de espacios de participación” (Desearte Paz)⁷⁴. El LAB es un aporte a la propiedad de acoplamiento motivacional en el que el sistema permite la circulación de motivos adecuados para vincular las vivencias.

Con el LAB 18 “Levantando el Espíritu de las Tradiciones Ancestrales”, en 2008, liderado por Tupac Enrique, líder espiritual y político de Aztlan (Norteamérica), y por la artista plástica Paola Rincón, se trabaja una serie de códigos artísticos y culturales desde una propuesta interdisciplinar. La interdisciplinariedad no es solo con los mismos diálogos de las artes, la obra es una performance que se sale de lo habitual y ocurre en diversos espacios; así se presenta el laboratorio: “Mientras esto ocurre, bajo la dirección de Paola Rincón y un grupo de jóvenes aborígenes, incluyendo tres mujeres de la comunidad Arahua, engalanarán la sala de exposiciones, antesala al recinto donde los bastones reposarán”. Es una propiedad motivacional tanto en el sentido de la plástica como en el sentido del arte como cultura. En el Lab 18 se quiebran los

⁷⁴ el blog <http://deseartepaz.blogspot.com/p/lab-45-46-47.html>

límites de lo tradicional y se instauran nuevos códigos que no pertenecen a una disciplina en especial, ni siquiera al arte, es aquí en donde se entiende el esquema arte/no-arte como vínculo con los laboratorios, y el sentido de un sistema de sensibilidad.

LAB 19 “El Agua Fuente de Vida” (“Water for Life”), en 2009, los artistas Komla Eza y Adriana Pineda, acompañados por Marlon Vázquez, trabajan el código relacional y narrativo, en otra de las acciones interdisciplinarias, ya que “Komla Eza en su discurso plástico, en la instalación de la Galería recopila todas estas experiencias. Su obra nos habla de esta gran marcha que está ocurriendo, que recoge adherentes, es una marcha que reúne a la humanidad a ser consciente. Se centra y se guía por la responsabilidad de toda la humanidad hacia nosotros mismos y la vida en el planeta. No hay vida en la tierra sin agua”. Las estrategias artísticas motivan a la acción plástica pero también a la acción en el mundo de hoy.

El bucle (de la derecha arriba en la figura 36) que se refiere a las prácticas artísticas, que reúne lo simbólico, lo social, las prácticas sociales, la transformación de la vida, el arte como resistencia a la violencia, no se puede leer en una sola dirección; este bucle es importante en el desarrollo de Desearte Paz ya que se encuentra una fuerza para desarticular los discursos de la violencia y entender las prácticas artísticas, en una dirección que cubre no solo lo objetual del arte sino las profundas huellas de lo simbólico, en las condiciones de

comunicación sensible y social que establecemos, por esto se puede decir es un aporte al acoplamiento motivacional.

La propiedad evolutiva se presenta en los cambios y las diferenciadas que, en el tiempo y por la condición de sistema complejo, se dan. En este sistema no se puede determinar con precisión las diversas fluctuaciones que se presentaron, las cuales con sus diversas fuerzas permiten la estabilidad dinámica del sistema. No se puede conocer a fondo y/o controlar las diversas fuerzas que desde el arte y la pedagogía y los otros sistemas penetran o irritan el sistema. Pero sí se encuentran algunos momentos en el sistema evolutivo que Desearte Paz aporta; dice el director:

La gran evolución es la constancia, digamos en los últimos años, últimos 3 años, hemos venido haciendo una estrategia distinta, entonces [antes] se hacían laboratorios de temas distintos durante el año, entonces [había] 4 temas distintos en un solo año, ... lo que estamos haciendo ahorita es un tema "sombrilla" para todo el año, y ya dividiendo en laboratorios que son maneras de abordar estas mismas temáticas. Vemos que los chicos tienen más oportunidad de digerir lo que se está estudiando, lo que se está trabajando, y al final van más armados con un discurso más poderoso que se valida cada vez que presentan su trabajo en la galería (Entrevista 2, 2019)

La evolución no es en sí una constante o un cambio que pueda desarticular un sistema, es un cambio que puede ser interior y que repercute en los diversos componentes. Para Luhmann, según el análisis de los Doctores Rodríguez y

Torres Nafarrate (2008),⁷⁵ se debe hacer una diferenciación entre evolución e historia:

...Para los historiadores parece ser que se trata de un relato que debe tener explicaciones causales y que deben encontrar confirmación a través de las fuentes. En cambio, la manera de entender la evolución en la sociología es muy distinta: el esquema general no contiene afirmaciones causales. A lo más que se puede llegar es que la variación es la causa de la selección y la selección la causa de la re-estabilización y, en todo caso, al hecho de que hay componentes causales que se intercalan al azar en distintos planos (Rodríguez y Torres, 2008: 393).

El sistema de sensibilidad no pertenece a uno solo de sus componentes, se está alimentando en sus operaciones y esta es una operación posible, el manejo de los temas, el introducir temas diversos y en diversas épocas, y no técnicas como se consideraba hace apenas unas décadas. El mismo circuito ser-sentir-comprender-hacer que propone Desearte Paz es un aporte a la evolución del sistema, pues parte de ejes temáticos que convidan a una motivación de sensibilidad sobre los entornos, sobre lo que sucede en diversos sistemas sociales, y está acompañado con las actividades de enseñanza aprendizaje que comprende el programa.

Cortez (2007: 25) nos habla de estos circuitos, que nosotros vemos como bucles de información acción. Figura 37

75

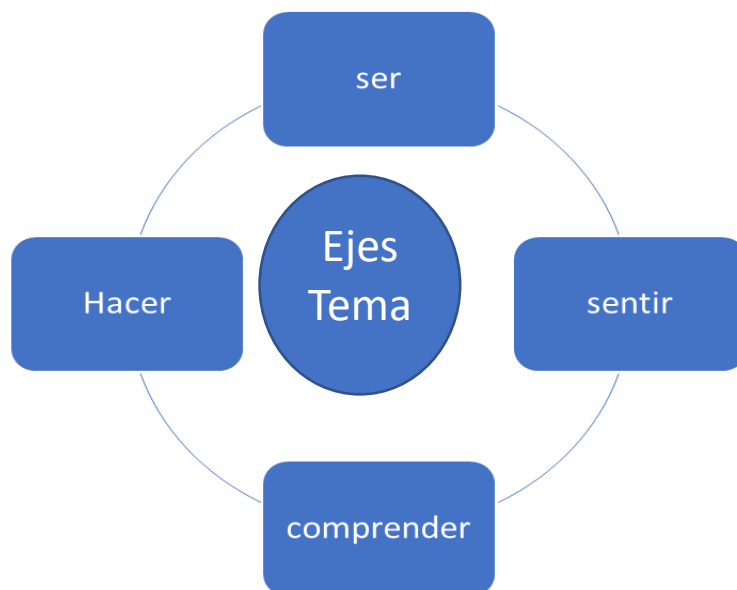


Figura 37 Bucle Desearte Paz.

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Algunas fechas en la evolución de Desearte Paz son: 2004, se inicia el proyecto; 2005, realización de los primeros laboratorios; 2006, segundo programa de laboratorios y consolidación de la metodología, así como puesta en marcha de los programas Arte y Escuela y Arte e Infancia; 2007, tercer programa de laboratorios y lanzamiento de la primera convocatoria de postgrado de Especialización de Artes en Producción Plástica en el Contexto Social de la Universidad de Antioquia: el programa se ha mantenido desde estas fechas y en 2019 trabajó los laboratorios 59, “Sano de Mente”, y el 60, “Medicinas Ancestrales”.

Los elementos que estamos describiendo nos sirven de piso para la emergencia operacional del sistema de sensibilidad, que pensamos está funcionando en la

ciudad; sus operaciones conducen a una mayor probabilidad de comunicación, es en este sentido que el desorden de los entornos permite el orden del sistema emergente; esto lo seguiremos mostrando en la descripción de los siguientes componentes.

4.1.2 Instituciones de Básica y Media

- ***Institución Educativa Fe y Alegría La Cima.***

Las experiencias en los barrios de Medellín son todas diversas. En este barrio alto la Cima, conocido por su nacimiento en las laderas, pero sobre todo por estar en la antigua vía a Guarne, se encuentra la institución FE y Alegría la Cima, que tiene dentro de sus docentes a la profesora Edith Tobar, la cual es artista plástica y educadora; ella consintió en participar de la investigación y darnos la entrevista.

En estos territorios se construyeron casas en lugares empinados y semi rurales; hoy es un barrio de ciudad habitado por jóvenes con muchas ideas diferentes a las de sus padres, y con visiones sobre su futuro aun no resueltas, de habitantes de la ciudad hiperconectada por redes de comunicación, pero con pobreza económica.



Foto 3 Institución Educativa Colegio Fe y Alegría la Cima
Bernardo Bustamente Cardona, 2020

Llegamos a la Institución Educativa Fe y Alegría la Cima, que queda junto a la Iglesia Parroquia de San Blas, ella sí conocida por todos, hasta por el taxista que nos arrimó al lugar. Hubo que esperar en la portería, como en toda institución hoy en Medellín las reglas son muy estrictas, se debe tener un protocolo de seguridad que en esta institución exige que uno de los docentes venga a acompañar al invitado. Nos encontramos con Edith Tobar, la docente de artes que ya habíamos conocido en la Universidad de Antioquia por sus estudios de Maestría en Educación. Ese día conocí la institución, sus salones y sus recursos de Educación Artística y Cultural.

Días después realizamos la entrevista⁷⁶ y en ella plasmó los ideales de un área de Educación Artística que venían desarrollando con el equipo de docentes; nos dice aquí que las líneas de fortalecimiento de vínculos, -la propiedad relacional-, inicia desde su propia docencia : “desde mi hacer docente lo que hago es, primero, generar un encuentro desde la sensibilidad” (...) “partiendo de que el arte primero está dirigido a hacer un reconocimiento y un descubrimiento de mundo de manera esencial”, para después comunicarnos cómo “el vínculo se manifiesta cuando el arte se propone como un puente, como una posibilidad de comunicación”; y su estrategia, “digamos que la estrategia para nosotros primero, para sensibilizar en torno al arte, ha sido a través de los proyectos”.

Estas ideas pueden considerarse el insumo del sistema de sensibilidad; entender el arte como un mediador para descubrir el mundo y un mediador comunicacional. Recordemos que según Mascareño los sistemas simbólicos altamente generalizados orientan las relaciones mutuas entre los agentes.

En tensiones sociales como las que se viven en los barrios de Medellín, la respuesta pudo ser la apertura del sistema hacia las relaciones con otros grupos culturales, como el que comenta la docente, al vincularse a procesos colectivos de ciudad como el desarrollado por Desearte Paz. Nos dice:

Nosotros nos vinculamos a través de *Espacios de Ciudad*, que es uno de los centros de interés del proyecto [institucional], a un proyecto hermoso de ciudad que vincula, no solamente, lo que es el

⁷⁶ La entrevista con la maestra Edita Tobar se realizó el 14 de julio de 2019 y se encuentra en: https://www.youtube.com/watch?v=nGcxR_PDPx8

arte desde la visión contemporánea, sino que lo pone en diálogo con lo social, con lo educativo y lo pedagógico, y genera unas problematizaciones del arte, que pone también a los chicos a cuestionarse y a cuestionar..., este proyecto está enmarcado en el Centro Colombo Americano y el proyecto se llama Desearte Paz (Tobar, entrevista 3, 2019).

Los vínculos relacionales del proyecto educativo se extienden más allá de la institución, a la ciudad y a otras comunidades; por lo tanto, el desarrollo del arte y la pedagogía encuentran vías para relacionar a las personas. Así complementa:

Entonces, ellos han encontrado otras maneras de dialogar con otras instituciones, porque el proyecto ha permitido esos diálogos, imagínate un colegio de la periferia enmarcado en unos estratos 1, 2 y 3, que le permite el arte decir, tú puedes estar en cualquiera de los escenarios, todos los escenarios pueden ser acercados a ti, eso ha posibilitado el arte a través del proyecto de Desearte Paz, y nos ha permitido dialogar con colegios privados, colegios que obedecen a otros estratos (Entrevista 3, 2019).

Esta propiedad relacional que se despliega, nos lleva a entender cómo se pueden describir las características de un sistema social desde la conectividad. Así se definen redes de relaciones como las que se encuentran entre Desearte Paz y el área de Educación Artística de esta Institución. Dice Tobar:

...ellos [los estudiantes] han aprendido que ese, ese espacio de concepto de galería les permite hacer interconexiones, porque ellos se han conectado con otras instituciones, [nos] hemos permitido

conocer artistas nacionales e internacionales que vienen a compartir sus experiencias. (Entrevista 3,2019)

En el plano más abstracto se describen operaciones compartidas partiendo de un conjunto de operaciones posibles, que serían componentes de la propiedad agregacional. En ésta aparecen los aportes del grupo de docentes del Área de Artística de esta institución; dichos aportes no están exentos de dificultades, como tampoco de autorregulaciones; para este punto desplegamos una primera tensión entre diversos elementos relacionados con el arte y la pedagogía. Dice la educadora:

...desde la institución inclusive hay unas distancias que hacen que la pedagogía vaya como que por un lado solamente, en el cumplimiento de unas metas curriculares, y el arte vaya en una apuesta netamente de cumplimiento de los contenidos, en cambio para nosotros es la relación de ese concepto de pedagogía esencial que nutre a la vez ese concepto esencial del arte para nosotros, y en esa relación es que se establece la vinculación que queremos (2019).

La búsqueda de vínculos entre arte y pedagogía que aportan al sistema de operaciones generales entra en tensión con los procesos de una pedagogía clásica. Se puede graficarla de la siguiente manera. Figura 38

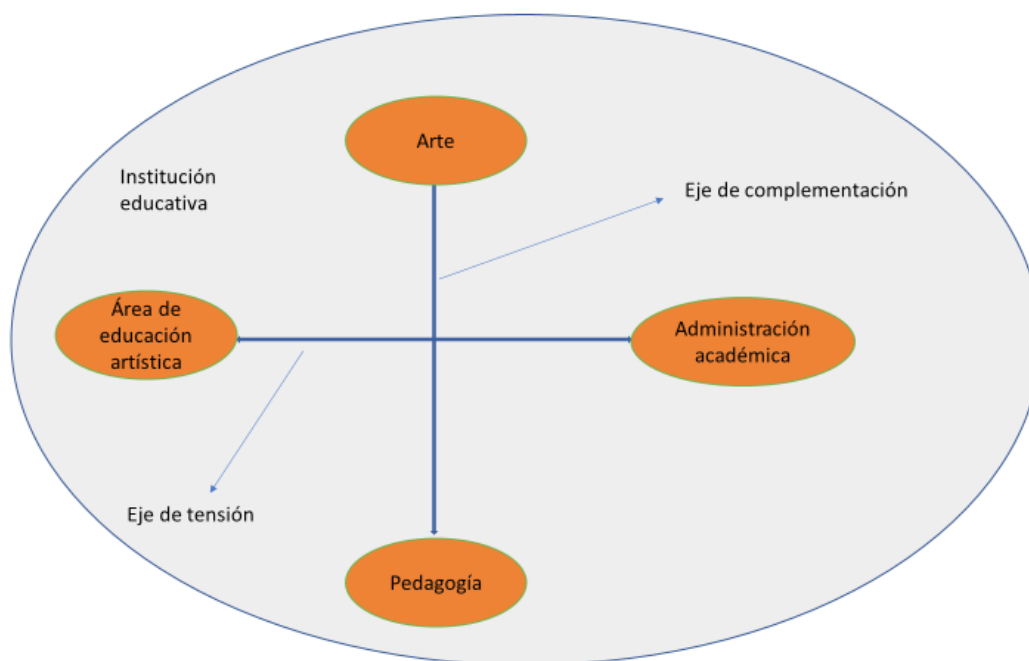


Figura 38 Tensiones desplegadas en una primera aproximación, según entrevista 3.

Fuente: Elaboración propia, 2021

La propuesta de complementación entre arte y pedagogía no es frecuente, tampoco es fortuito, ya que la docente cuenta con una experiencia anterior en la que ha reconocido la “**pedagogía vivencial**”, cuando años atrás trabajó con la Corporación Combos⁷⁷.

...primero tenía una resistencia, porque yo decía y siempre tenía en el imaginario, que las corporaciones cumplen en un tema solamente asistencial y, que de alguna manera desdibujan todo lo que significan los principios del arte y sus distintas disciplinas. Pero me encontré sorpresivamente y gratamente con un proceso que se

⁷⁷ Corporación Combos la cual vela por los derechos humanos, la niñez y la mujer, y recurre a la actividad artística como estrategia para comunicar y educar. Dirección web: <https://combosconvoz.org/>

llamaba pedagogía vivencial, y pedagogía vivencial lo que hacía era a través del arte y sus distintas disciplinas vivenciar la pedagogía desde eso que es tan nutrido como hecho, un hecho expresivo, un hecho de conocimientos, pero también un hecho esencial del ser, entonces pedagogía vivencial fue mi formación, fue una escuela que como docente, hoy agradezco muchísimo, porque me permite a mí generar esa vinculación de pedagogía, arte y educación, pero siempre teniendo en cuenta el contexto, porque nosotros trabajábamos en los territorios (Tobar, 2019).

Este es una de los ejemplos de la propiedad de condicionamiento del sistema sensible que se describe en esta tesis; se ejemplifica con un sujeto, la profesora Tobar, que viene de otra ciudad, de otra educación y se encuentra con una serie de propuestas en las que arte y pedagogía se relacionan creando un sistema sensible de comunicación simbólica altamente generalizada, que le hace cambiar de punto de vista; describe entonces una operación, e incluso un nuevo código en el sistema, determinando un cambio de esta posición que tenía:

En este sentido el sistema de sensibilidad funciona con diversos atractores que se refuerzan en bucles de significación positivos y negativos. Un código afecta el bucle y produce un alejamiento de una ruta tradicional hacia una ruptura o reconstitución del sistema según los cambios o fluctuaciones de entorno, y esto puede verse en esta operación que se describe por parte de la profesora Tobar. Pero además el código se lleva a una institución diferente, lo que nos permite

entender que hay un intercambio de información en la red que transforman los sistemas de comunicación e impactan en el comportamiento general.

Se propone el siguiente gráfico que puede remitir a la experiencia de Casa Tres Patios. C3P. Figura 39

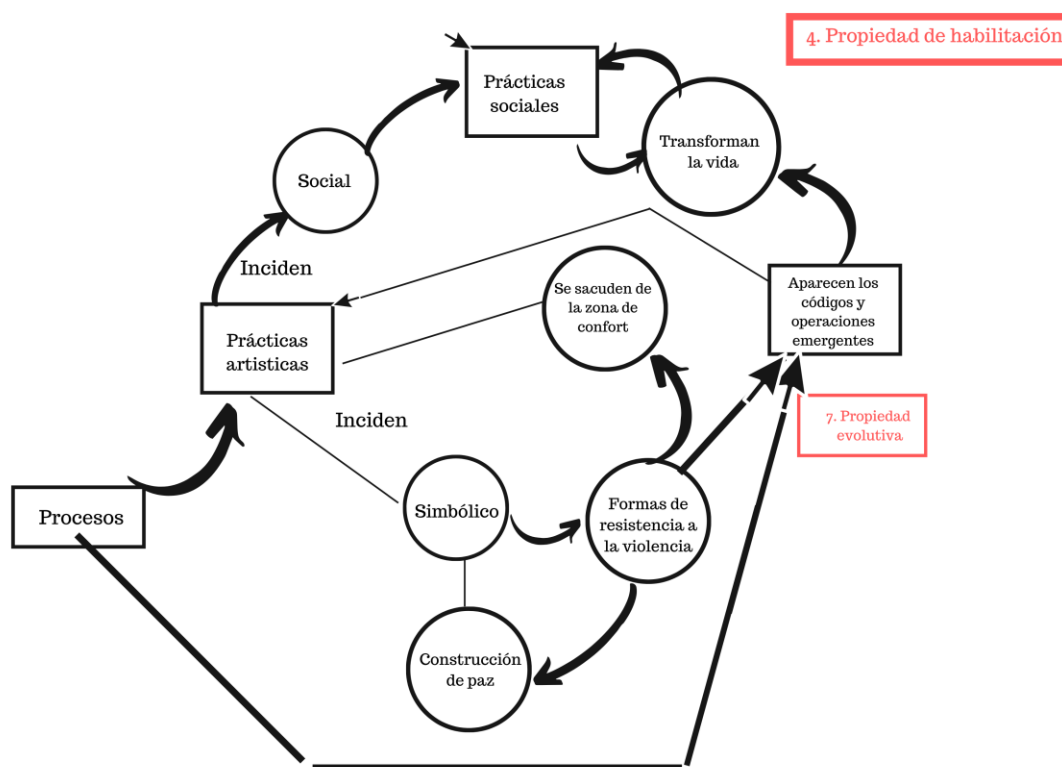


Figura 39 Bucle de procesos que producen transformaciones en el sistema, confluyen propiedades evolutiva y habilitante.

Fuente: Elaboración propia, 2021

En cuanto al orden emergente agregacional, las operaciones del arte afectan las prácticas sociales y estas a su vez transforman la vida. Y en este sentido, Tobar afirma:

Nos empezamos a dar cuenta, que posiblemente desde la institución no íbamos a tener tanta libertad de poder manejar los distintos componentes que queríamos, pero nos dimos cuenta que desde el proyecto que se llama “Centros de interés creativo” empezamos a hacer una articulación..., de conceptos, técnicas, expresiones, y empezamos a generar unas apuestas muy puntuales, entonces, nuestra malla curricular primero está fundamentada en aprendizaje con proyectos (2019).

Se puede decir que el sistema funciona como un conjunto de operaciones que constituyen un código, los cuales producen cambios en el comportamiento y en las propuestas sobre la concepción de la sensibilidad y, por lo tanto, los códigos nuevos fluyen desde una estructura organizativa colectiva a otra estructura como la escuela.

Aquí es importante aclarar que se diferencian diversos niveles sistémicos, uno es el nivel de las estructuras institucionales, y otro diferente el nivel de las operaciones del sistema de comunicación.

Según Mascareño (2009: 175), el sistema complejo presenta “la imposibilidad de ejercer un control centralizado de relación entre elementos”. En este sentido, entender los sistemas de comunicación emergentes implica que no hay un poder central para la sensibilidad, así se entiende que las diversas estructuras

organizativas integren operaciones tradicionales o propongan y ofertan al sistema de comunicación operaciones novedosas.

Eso nos ha permitido también defender y posicionar el arte de una manera digna, porque el arte siempre ha estado justificado como, yo lo he nombrado así como “el costurero” mediático de las instituciones y a través de esta apuesta que hemos liderado junto con el equipo de artes, se ha vuelto realmente casi que también una proyección a una formación mucho más sólida (Tobar, 2019).

En este cambio de eje de interés desde el arte como “costurero” al arte como posibilidad formadora, se entiende la propiedad agregacional, unas dinámicas propias que posibilitan diversos proyectos, dice Tobar:

...nos han permitido esos proyectos, articular el programa curricular desde la plástica a otras apuestas que están acompañadas desde la danza, desde el teatro experimental, desde unas apuestas objetuales también, como intervenciones o ensambles, o unas expresiones que permiten conectar la institución desde su fisicalidad y desde su entorno relacional de otra manera, a través de performance, de happenings, donde los chicos hacen intervenciones inclusive digitales (Tobar, 2019).

Tomamos ésta como una propuesta de nuevas operaciones que pueden ser consideradas en el sistema; desde la institución educativa se proponen integrar en la relación arte y pedagogía no solo la significación de educación artística como disciplina de artes visuales, sino una serie de experiencias que permiten conectar con el entorno, consolidar relaciones y nuevas alternativas.

El párrafo siguiente se refiere a lo que dice el blog del Área de la Institución Fe y Alegría la Cima, lo cual aporta en la comprensión de la propiedad del condicionamiento selectivo, ya que implica una apertura de la sensibilidad hacia las diversas disciplinas:

El arte a través de la educación artística y cultural busca una formación integral en el ser, el hacer y el sentir del estudiante, entendiendo el arte como elemento socializador y dinamizador. Asimismo, el área pretende establecer puentes entre la investigación y los procesos de creación que posibiliten la reflexión a través del reconocimiento y la apropiación de las diferentes disciplinas artísticas: artes plásticas y visuales, las artes escénicas y las artes musicales; siendo estas un medio para alcanzar las habilidades cognitivas-creativas para fortalecer la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación.⁷⁸

En cuanto a la propiedad habilitante, entendida como códigos de transformación estructural de la acción, el arte aporta a la sensibilidad en cuenta forma a los sujetos. Se propone el arte como una serie de códigos que posibilitan la expresión y la liberación de las condiciones mentales y emocionales de los estudiantes. Se debería especificar más sobre cuáles son las operaciones que se realizan, y cuáles las condiciones que permiten esta transformación. Apunta la profesora Edith Tobar:

⁷⁸ Página del Área de la institución educativa Fe y Alegría la Cima. En <https://sentidosenescena.blogspot.com/>.

[el arte es] liberador porque permite dialogar de manera inclusiva, es multidiverso, experimental, esencial, con eso que inclusive desde lo verbal no lo podemos hacer, porque muchas veces lo verbal condiciona, predispone; en cambio, esto desinhibe, y esa desinhibición puede llegar a connotarse como peligroso para ciertos escenarios (Tobar, 2019).

Lo llamamos propiedad habilitante porque, esta formación es una oportunidad cuando se compromete al sujeto. Dice Tobar: “tú no puedes ser formado si no estás tocado desde adentro”.

Se pueden describir diversas maneras en las que aportan los agentes al sistema, cuando comparamos las Instituciones Educativas y las corporaciones; en este sentido, la I. E. es parte de un proyecto formativo, la propiedad habilitante se dirige a una amplia gama de comportamientos, lo mismo la propiedad de constrictión. Para esto, la sensibilidad ofrecida por el sistema sensible contribuye desde otro aspecto, el acoplamiento motivacional. Figura 40

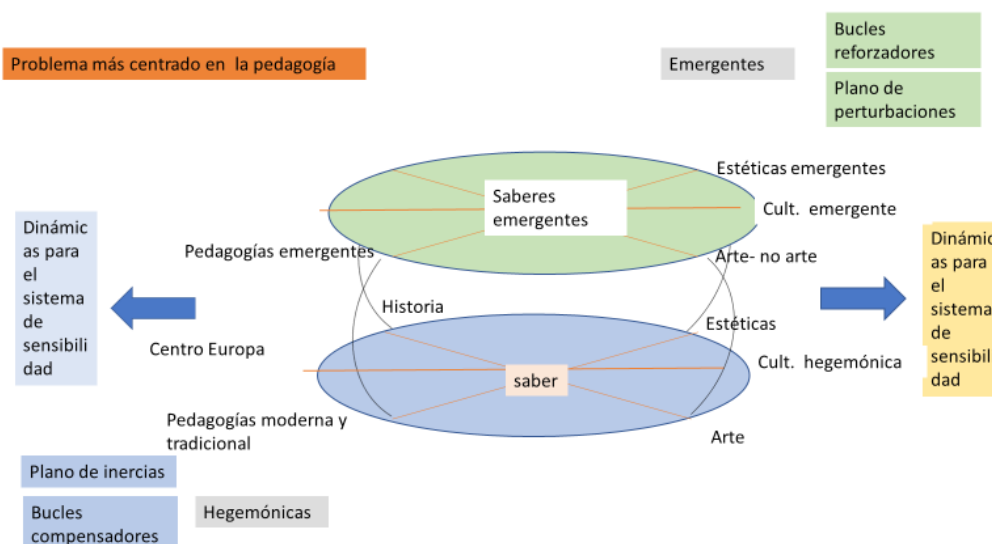


Figura 40 El posible aporte de la I. E. al conjunto del sistema de comunicación simbólica de la sensibilidad.

Fuente: Elaboración propia, 2021.

En el diagrama se diferencia dos planos, el de las pedagogías y saberes hegemónicos, y el de las pedagogías y saberes emergentes, se observa una permanente lucha y complementariedad entre los dos. Para el caso de la I.E. Fe y Alegría se puede ver como proponen pedagogías basadas en el cambio de paradigma, teniendo en cuenta la formación del individuo y estéticas novedosas, pueden integrar las artes, con estas propuestas alimentan el sistema de sensibilidad general.

Y desde la I. E. La Cima vemos cómo se aporta al **sistema de sensibilidad como medio de comunicación simbólico**, siendo un aporte a las opciones de sensibilidad en las comunidades de Medellín, y por lo tanto, en cuanto a comunicación, un aporte a la estabilización de la sociedad.

En cuanto a la propiedad de condicionamiento selectivo dice Tobar que “el arte no se concibe como disciplinas fragmentadas”, sino que, como se decía anteriormente, se posibilitan las intervenciones, ensambles y otro tipo de expresiones, presentándose una apertura en los condicionamientos operacionales y códigos clásicos. Entiéndase que cuando se habla de condicionamiento selectivo no se refiere a una negación, sino a un ofrecimiento de rutas para la sensibilidad; en un momento dado del sistema ofrece oportunidades de tipo clásico, como hemos mostrado en el devenir del sistema en Medellín, con el maestro Cano y con Eladio Vélez y muy recientemente aun en los años 80 en Bellas Artes. Lo que se puede observar es la ampliación de ofrecimientos del sistema por diversos canales cuanto a lo sensible. En la educación media, se ofrece oportunidad en la experiencia del performance, del Happening, intervenciones espaciales, entre otros.

Para comprender el acoplamiento motivacional se puede citar una entrevista anterior en la que nos dice la docente:

...que estamos trabajando toda la parte de debilidades, hoy por ejemplo, hicimos este laboratorio que está ahí señalado, fortalecimiento de la creatividad, estuvimos trabajando con la figura técnica de analogías, citándolos desde sus saberes previos, que entienden por analogía y porqué una analogía puede llegar a desarrollar un pensamiento creativo o la creatividad. Entonces, trabajamos con esta analogía que es de lo familiar a lo extraño y lo extraño a lo familiar...(Tobar, 12 de febrero, 2019))

El acoplamiento motivacional requiere de presentar los motivos adecuados para que los individuos vinculen sus vivencias, como lo habíamos referido en el marco conceptual; aquí se encuentra una motivación desde la creatividad, vinculada a la enseñanza del arte.

Las estrategias de motivación, como la enseñanza por proyectos, permite para la docente “generar inclusive una sensibilidad en estas poblaciones que no era solamente las familias, sino también los docentes”. Encontrar en las I. E. un interés por generar a diversas poblaciones inquietudes sobre la sensibilidad y el arte, es un aporte al sistema, al conjunto de posibilidades comunicativas, y su valoración, por esto se establece un punto posible de vínculo comunicativo de valor, añade:

...porque ellos todavía no han desarrollado un pensamiento crítico, y nosotros tenemos una apuesta que es que el arte y la educación artística debe posibilitar pensamiento crítico, capacidad de que ellos argumenten lo que piensan, lo que sienten, lo que los atraviesa, si, como experiencia de vida, y nos damos cuenta que esa capacidad de argumentar no solo lo que pasa por conocimiento, que esta nombrado como cognitivo, sino en esa relación de emociones, de afectividad, de sociabilidad, de relaciones con el mundo (Tobar, 2019)

La idea de vincular arte y vida como posibilidad motivacional en la enseñanza del arte en la que, “ellos [los estudiantes] puedan de alguna manera vivenciar y que eso que vivencian se vuelva vida, y que eso que se llaman vida sea puesto

frente al otro y frente al mundo”, es una estrategia para el sentir, por lo tanto, una posibilidad para poner en juego el sistema de sensibilidad que estamos definiendo.

Por último, los cambios que influyen en el sistema educativo y el sistema de sensibilidad se pueden describir como propiedad evolutiva del sistema, en la cual la selección hace parte de un juego de adaptación y transformaciones. En este proceso los cambios provienen de experiencias en un ámbito que se trasladan a otro, el educador formado o el artista con intenciones pedagógicas inician una serie de cambios en el currículo de la escuela, para adaptarlo a los cambios del sistema de comunicación sensible.

Quando yo llego a la institución, yo estoy vinculándome en Fe y Alegría La Cima en el 2016, me encuentro con una programación de la educación artística bastante fragmentada..., entonces, empezamos a hacer toda una revisión y esa revisión permitió hacer un ordenamiento, una organización, y la organización empezó a ser transversalizada también con el proyecto de artes (Tobar, 2019).

El encuentro con nuevos códigos requiere adaptación en las instituciones que los expresan. Códigos en el orden de las acciones permiten extender las performances en las prácticas escolares, como procesos sonoros, espaciales, corporales. Ya lo había referido la docente cuando habla de los proyectos.

También los códigos relacionales se expresan en la educación artística, cuando se establece una construcción colectiva con los procesos de Desearte Paz, formulando proyectos colaborativos con diversas entidades sociales y educativas.

Para cerrar esta parte, se puede argumentar que, al relacionar arte y pedagogía, se observa como en diversas instituciones se presenta esta interpenetración de sistemas, al darse esta interpenetración surge un sistema complejo de comunicación como el sensible, que crea códigos y operaciones para producir otra posibilidad de entendimiento entre alter y ego.

Como dice Luhmann, la comunicación es lo más improbable,

Luhmann no considera solo el acto de comunicar (una acción) como un darla a conocer, sino que se pregunta también la información que se comunica y el proceso de entenderla. Se debe tener en cuenta el otro que está en el lugar de la recepción o de emisión. Se debe tener en cuenta el otro involucrado en la comunicación. La comunicación es una relación entre alter y ego (Rodríguez y Torres, 2008: 177).

Por lo tanto, en las Instituciones educativas de enseñanza básica y media las expectativas sobre la comunicación pasan por aumentar el número de posibilidades de diálogo social.

- ***Colegio Alfred Binet***

El desarrollo de la educación artística en Medellín no puede dejar de pensarse como un logro colectivo, una acción de defensa de la posibilidad, una reivindicación de la expresión humana, pero también una evidencia de las operaciones del sistema de comunicación simbólica de la sensibilidad, que ha emergido en la ciudad en medio del caos y las fluctuaciones. En este caso, lo que se encuentra es un cambio de paradigma, no sólo en una dirección pedagógica sino en la relación arte pedagogía, tanto en el proceso interno de la institución

como en el aporte al proceso colectivo del sistema de ciudad, en el cual se presentan nuevas vertientes de la sensibilidad.



Foto 4

Foto 4 Instalaciones del Colegio Alfred Binet.
Bernardo Bustamente Cardona, 2020

Se puede llegar al colegio Alfred Binet de dos maneras, la primera la experiencia de las muestras anuales de trabajo artístico realizada en el Teatro Pablo Tobón Uribe de la ciudad de Medellín, y la segunda por la puerta de su sede en el Barrio Buenos Aires, sede que puede describirse como un espacio arquitectónico rescatado del tiempo en que por estas calles empinadas caminaban en los años 50 los ciudadanos de una urbe que se debatía entre lo urbano y lo rural. Los colores brillantes están en la fachada pintada de amarillo y azul, y el aún queda un espacio de ante jardín que recibe al visitante.

La otra bienvenida, es la sala del teatro Pablo Tobón Uribe, en la que se siente tanto la alegría de los padres e invitados como la tensión de los niños que van a salir al escenario. En el centro de toda esta labor está una invitación a la vida, porque reúne arte y pedagogía con el objetivo de una transformación en dimensiones diversas. Se impacta la comunicación, la sensibilidad, lo político-social, la cultura de los participantes como también de los que somos espectadores activos. Foto 5



Foto 5 Presentación de los trabajos finales del colegio Alfred Binet en el teatro Pablo Tobón Uribe de Medellín.

Bernardo Bustamente Cardona, 2020

A través de estas experiencias surgen entonces preguntas como las siguientes:
¿Cómo entender los cambios en una propuesta pedagógica en un colegio como el Alfred Binet, con pocos estudiantes, pero que muestra una alta calidad en sus productos? ¿Qué tipo de conexiones con el sistema de comunicación de la sensibilidad se despliegan, en una propuesta de una institución que acoge el arte como proceso transversal para toda la educación?

Nos adentramos en la presentación general de sus logros y sus expectativas, la página Web del Colegio, dice (2019):

Ya son más de 35 años de labor educativa, donde se han obtenido múltiples reconocimientos y el amor incondicional de los estudiantes

y padres de familia, quienes han confiado firmemente en esta institución. Pero la historia no termina ahí, seguiremos apostándole a una educación más incluyente, a una propuesta formativa abierta, basada en el arte y los valores familiares, la cual nos permite educar seres humanos mentalmente hábiles y emocionalmente seguros⁷⁹.

Para llevar a cabo estos objetivos la directora del colegio, la Maestra Gloria Elena Puerta González, se propuso, según nos contó en una entrevista,⁸⁰ acciones diversas para el logro de la inclusión, y entre las estrategias fueron accediendo a la transformación pedagógicas que apuntaba al arte.

En la entrevista a la profesora Viviana Marcela Alzate, docente de la institución, se puede encontrar una idea que aporta a nuestra reflexión, y puede ser quizá un camino para comprender los aportes al sistema general de lo sensible, y es la idea de los docentes que piensan que lo sensible hace parte del ser humano.

Teniendo en cuenta lo anterior vemos el aporte del Colegio Alfred Binet en las palabras de Viviana que dice cómo se puede contribuir a la propiedad relacional en el sistema:

“...el mismo relacionamiento propio del ser humano [es] el que hace que el arte haga parte de él..., entonces (...) el arte trabaja en lo

⁷⁹ Pagina del Colegio Alfred Binet: <https://www.colegioalfredbinet.edu.co/>

⁸⁰ Según la página: La historia del Colegio Alfred Binet se remonta hasta 1983, cuando Gloria Elena Puerta González, su esposo Héctor Arias y su hermano Diego Luis, deciden asociarse y llevar a cabo el sueño de esta mujer: crear un Jardín Infantil para educar a niños y niñas entre los 0 y 5 años de edad.

sensible, que es lo que nosotros buscamos.” (Alzate, 2019, entrevista 4)

En esta frase se introduce una diferencia, el arte trabaja en lo sensible, pero no se agota en lo sensible, igual lo sensible no se agota en el arte, pues se presenta como posibilidad en diversas direcciones.

Para reforzar las relaciones aparece el papel de la pedagogía

“...se construyen esos relacionamientos entre los seres humanos, se construye entre el docente, entre los estudiantes, entre la comunidad en sí..., esa pedagogía trae en sí misma esos relacionamientos que tiene espontáneamente el ser humano” (Alzate, 2019, entrevista 4).

Se deberá profundizar más en la importancia de las redes de acompañamiento y, cómo las personas, y docentes inciden en la comprensión de la sensibilidad, después reflejada en el sujeto.

Pasando a la propiedad agregacional se debe entender los aportes al sistema desde diversos énfasis y cambios que se proponen en sus prácticas pedagógicas, y su articulación con el arte:

“...ese proyecto incluso nos fue llevando en el camino del arte como el énfasis pedagógico de nuestra institución, pero fue primero la inclusión antes del énfasis artístico, porque fueron ellos en ese desarrollo en el aula de clase quienes nos enseñaron que ese era el camino” (Alzate, 2019, entrevista 4).

Más adelante nos dice que el objetivo es la formación en lo sensible:

Cuando yo hablo de la sensibilidad, para nosotros en el proceso de énfasis artístico debemos [entender] que nuestro primer objetivo con el énfasis artístico es tocar lo sensible, más allá si hay técnicas artísticas, si el chico va a ser bailarín (...), lo que nos interesa en primer lugar es la formación de lo sensible (Alzate, 2019, entrevista 4).

Este es un aporte en la construcción de una de las propiedades del sistema, lo agregacional que lo hemos definido como órdenes emergentes, más allá de los individuos y de las acciones.

Recordemos las palabras de un sociólogo al respecto de las acciones como categoría fundamental opuesto a la comunicación:

Si la sociología del siglo XIX a partir de los trabajos de Max Weber coloca a la “acción” como la categoría fundamental que da vida a la sociedad moderna y desde la cual la sociología adquiere su formalismo científico, ya que con dicha explicación se articulan los cimientos de una explicación base, la cual centra sus argumentos a partir de que toda manifestación de la sociedad inicia como punto de arranque en la idea de la acción. Así, con Niklas Luhmann [llegamos] a un nivel de análisis mucho más particular, es decir, penetramos en un horizonte epistemológico de mayor profundidad; para nuestro pensador la comunicación es previa a la acción (Jiménez Vivas, 2013: 191).

Pasar de la acción como fundamento de la sociedad a la comunicación como definición primera, nos conduce a revisar el concepto de prácticas artísticas tan

utilizado hoy, y nos lleva a la comunicación sensible como posibilidad de una pedagogía de las artes, se requiere por lo tanto verbalizar y exponer los códigos y no enseñar o repetir las prácticas.

Expresa la profesora Alzate lo que se puede decir es un código de formación en lo sensible:

“Lo que estamos es tratando de construir con los mismos chicos (...) [pensar], cómo el arte puede vincularse desde cualquier área y desde cualquier proceso de conocimiento.”(Alzate, 2019, entrevista 4).

La propiedad agregacional nos remite a estructuras emergentes que pueden ser tomadas como códigos o como operaciones; en cuanto a la sensibilidad esta realiza ofrecimiento de múltiples posibilidades, que permitirían al sujeto mejorar sus estrategias de apertura para encontrarse con el mundo, para tener nuevas posibilidades. Actúan para que los sistemas externos y el caos que rodean al sujeto psíquico pueda ser sentido y asimilado. No son operaciones de la razón o la lógica, que estaría en el proceso cognitivo, en los razonamientos, sino que las operaciones de la sensibilidad se ofrecen para la apertura operacional, para poder captar la información del entorno. Los sistemas psíquicos deben sentir la presencia del entorno, y ajustarse en un acoplamiento estructural; para poder captar la comunicación debe estar en relación con otros. Como dice Jiménez Vivas,

...la idea que se expresa en un concepto como el de acoplamiento estructural, deja en claro que existe una constante comunicación

entre el sistema y el entorno, situación que no puede ser omitida, ya que la operación general de la sociedad se produce a partir de la comunicación. Sin embargo, dicha comunicación encuentra límites que se colocan a partir de la operación del propio sistema; dicho de otra manera, el sistema no puede introducir comunicaciones que no sea capaz de procesar, es decir, de comprender. Así, la comunicación entre el sistema y el entorno se debe acoplar, de lo contrario se desataría una suerte de constantes conflictos, lo que a la postre produciría la inestabilidad del sistema social (Jiménez Vivas, 2012: 174).

Por esto, pensamos en esta investigación que la posibilidad de existencia del sistema de sensibilidad está en las redes de operaciones estratégicas que se ofrecen a la comunicación entre alter y ego.

Es esta la oportunidad, para introducir la diferencia entre lo micro social y lo macro social, (en términos de Bourdieu, campo y hábitos); en términos de Luhmann, dos sistemas diferentes, el sistema de comunicación y el de psiquis humana; el sistema psicológico tiene como rasgos vivir, pensar y hablar. Somos sistemas conscientes de nuestros actos, pero somos al decir de Luhmann el entorno del sistema social que es la comunicación.

Recordemos el gráfico de la Teoría de Luhmann. Figura 41

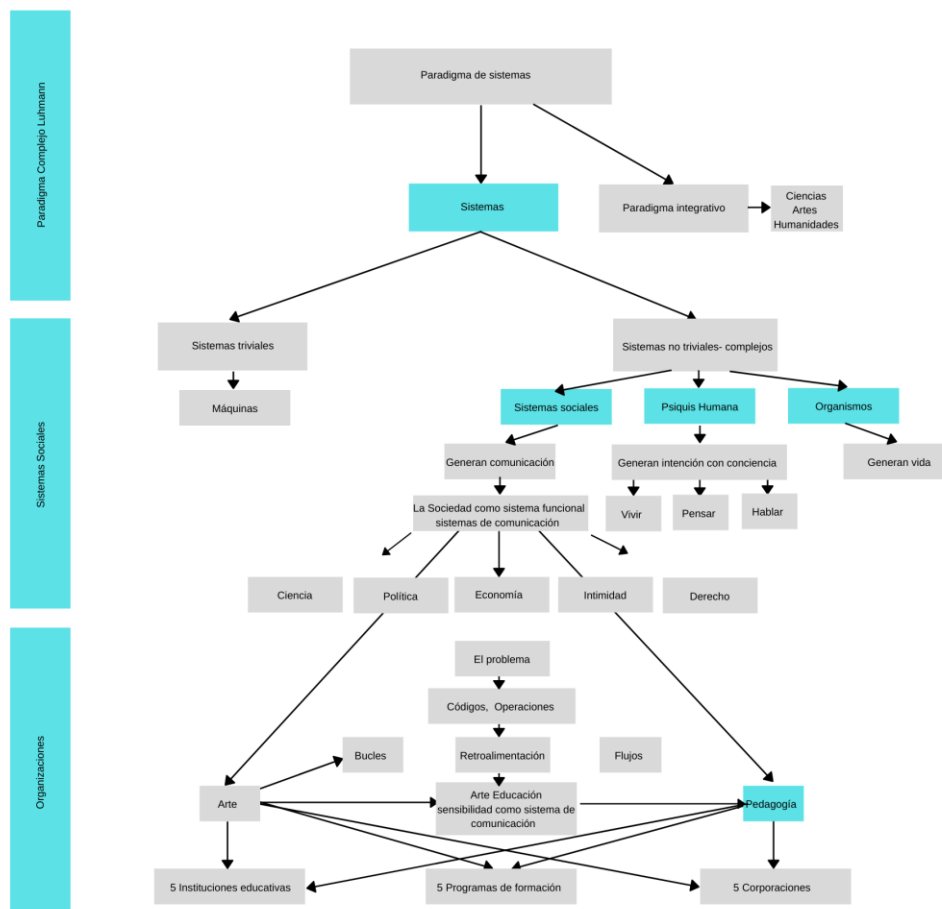


Figura 41 El lugar del sistema de comunicación como sociedad.

Fuente: elaboración propia, 2021

Por lo anterior, se puede decir que pasando a la propiedad de constricción y la propiedad habilitante, estas son la expresión de reglas, opciones operativas para el desarrollo de la sensibilidad. No pueden confundirse con indicaciones conductistas o fuerzas deterministas. En el caso del colegio Alfred Binet la profesora nos dice que los estudiantes tienen la posibilidad de escoger entre las

cuatro disciplinas, ya que tienen talleres de danza, de música, de teatro y de artes plásticas. Es una habilitación múltiple.

Dice la profesora Alzate que los estudiantes “(...) porque lo ideal es que cada estudiante, dentro de ese abordar las 4 disciplinas, elija cuál es la de mayor interés... [teniendo en cuenta que], en primaria ellos igual ven las 4 disciplinas”. En este sentido la habilitación es la apertura, para la experiencia, si se quiere en diversos lenguajes, disciplinas dice ella, operaciones sensibles en nuestro enfoque.

(Alzate, 2019, entrevista 4)

Aquí el poder se entiende como una oportunidad; el sistema de comunicación sensible es el conjunto de probables operaciones que se ofrecen: si en la propiedad de constricción se ha experimentado la relación con un solo lenguaje o con una disciplina, en esta educación se abren en primaria las experiencias a diversas maneras de hacer, de crear y de pensar, en secundaria se exige una especialización. Por lo tanto, se puede pensar que, como dice Dockendorff (2006), “al delimitar el ámbito de posibilidades, las estructuras aportan la dirección al proceso continuo en el que se pasa de operación en operación”.

El sistema de sensibilidad se diferencia del sistema de derecho, el cual establece un orden social dado, determina medidas, formula juicios sobre cuestiones relevantes y resuelve controversias; así mismo el derecho actúa como jefe o guía para el orden social. Muy diferente el sistema sensible por su apertura a novedosas experiencias como códigos y operaciones que pueden ser

interiorizadas. Como en estas dos posibilidades de expresión que se ven en la Foto 6 y en la Foto 7.



Foto 6 Fotograma. Presentación del trabajo final del Alfred Binet en el patio de la Institución, 2019.

Bernardo Bustamente Cardona, 2020

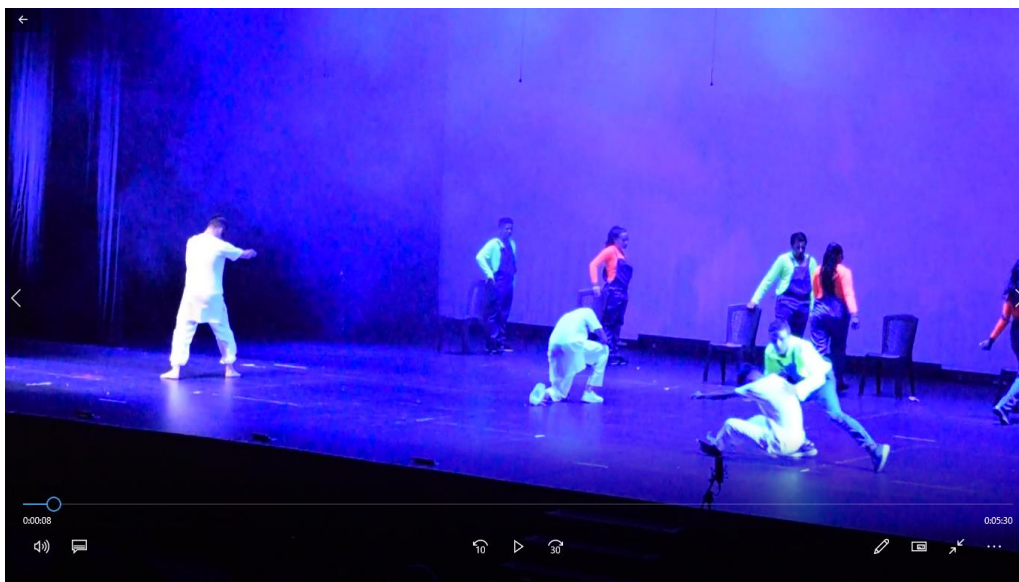


Foto 7 Presentación del trabajo final del Alfred Binet en el teatro Pablo Tobón Uribe, 2019.

Bernardo Bustamente Cardona, 2020

La expresión corporal se puede comprender en el orden de las acciones, y permite las operaciones relacionales y la sustancia corporal. Se muestra aquí como indicador del aporte de una institución al sistema de sensibilidad; además el trabajo del collage mostrado en las fotos ejemplifica el trabajo con códigos de procedimientos matéricos que permite operaciones espaciales e interdisciplinarias, y son los jóvenes los que están considerando estas acciones e interiorizando los códigos y la apertura comunicacional.

Dice la docente al respecto de nuevas experiencias sensibles:

...hace más o menos 5 años que iniciamos con el tema más profundo en música porque ellos mismos lo buscaban; también hemos encontrado mucho interés en ese campo, pero continúa siendo la danza y el teatro como lo más fuerte, sin embargo muchos de ellos han encontrado por ejemplo en las artes plásticas... el medio para llegar a esa construcción final de producción artística desde lo escenográfico, desde el vestuario, el maquillaje, que también aporta porque finalmente en la parte escénica de pronto no se sienten tan seguros, pero aportan desde su producción artística (Alzate, 2019, entrevista 4).

En cuanto a las diferentes alternativas que les ofrecen en la institución, que dan muestra de la propiedad de condicionamiento selectivo,

Tenemos muchos casos en que quieren estar en las 4 disciplinas al mismo tiempo porque las 4 les interesa, cierto; hay otros que definitivamente [en] las artes escénicas no son buenos, aunque el fuerte del colegio siempre ha sido la danza y el teatro. Desde que

iniciamos el proceso artístico los chicos, la mayoría de ellos, se inclinan más hacia las artes escénicas... (Alzate, 2019, entrevista 4).

Estas disciplinas ofrecen diversas experiencias sensibles; si nos remitimos a la condición de la percepción, nos referimos a diversos transductores de información para que esta le llegue al cerebro, pero en la condición de la sensibilidad son diversas operaciones no reducibles a lenguaje.

En cuanto a la propiedad de acoplamiento motivacional, la cual provee de motivos adecuados para que las personas se vinculen a esta selectividad social, es importante resaltar que en el Alfred Binet los estudiantes responden a una formación que les habilita para tomar decisiones y realizar la escogencia de sus actividades,

...pero hace más o menos 5 años hacia acá (...) ellos mismos proponen los temas, y en ese proponer los temas ha estado vinculado todo el tiempo el tema de la realidad social de su entorno cercano y también del entorno nacional y global. Entonces han contado historias muy interesantes que tienen que ver mucho con eso, con las realidades de las diferencias étnicas, han hablado sobre la realidad social del país, sobre la guerra, sobre la paz, cierto; entonces todo eso ha llevado digamos que espontáneamente a que ellos tengan que consultar, investigar, informarse, pero sobre todo [a] dialogar y socializar acerca de esas realidades [con] todo lo que tiene que ver con lo cultural y lo étnico; ahora, siempre nuestras producciones artísticas deben tener inmerso un tema desde lo

cultural y patrimonio de nuestro país, entonces digamos que esa parte no es negociable con ellos... (Alzate, 2019, entrevista 4).

Añaden a esto la vinculación de los padres a sus proyectos pedagógicos, por lo que es importante tener en cuenta las redes de conocidos, como también, y a través de ese mecanismo pueden lograr que los adultos, padres o responsables “también le encuentren sentido” a las actividades artísticas.

Quizá este sistema es diferente a los sistemas de economía o de derecho porque este debe justificarse; este que es un sistema de sensibilidad, no se puede intercambiar con el dinero, pero se puede entender desde su participación en la apertura hacia la realidad, por lo que seguramente debe sustentarse y argumentarse con mayor énfasis en el entorno educativo.

Para terminar en cuanto a la propiedad evolutiva, aportando en este momento lo que dice Dockendorff, y que se aplicaría a todos los sistemas:

Hoy disponemos de una teoría de la evolución que no es una teoría del progreso, que admite, por consiguiente, tanto la emergencia de sistemas como su destrucción. De la misma manera, la teoría de la evolución actual no aporta ninguna interpretación del futuro, no presupone ninguna direccionalidad de la historia ni la perspectiva de un fin determinado; no se trata de un proceso orientado a un fin. De este modo, Luhmann da por superada la concepción de la evolución como un proceso unilineal y propone para la sociedad, en cambio, una teoría de la evolución como el resultado de un proceso autorreferente. Tal teoría de la evolución no puede ni pretende

llegar a formular ninguna ley de los movimientos históricos. En efecto, las distinciones de la teoría de la evolución apuntan a diferencias que procesan diferencias, lo que hace irrelevante aducir un objetivo final de la evolución o una ley de los movimientos históricos (Dockendorff, 2006: 52).

La profesora Alzate nos cuenta sobre este proceso evolutivo lo siguiente:

Entre el 2007 y el 2011, hicimos un proceso de investigación orientado por la Universidad Pontificia Bolivariana en mi proyecto de grado; durante esos años estuvimos construyendo, reconstruyendo el PEI, y en esa reconstrucción del PEI... buscamos un modelo pedagógico con un enfoque curricular acorde a lo que queríamos formar en nuestros chicos... después de esa etapa(...), se estructura muy bien el programa de inclusión como programa Amor, y en la siguiente etapa, más o menos en el 2012, 2013, (...), el camino aquí es el arte. (Alzate, 2019, entrevista 4).

En esta evolución entran parámetros para considerar cómo se articulan las diversas experiencias y se articulan el arte y la pedagogía y se va desarrollando una novedad que implica cambios en la sensibilidad general de la ciudad.

Para terminar, se puede argumentar que existe en la ciudad una serie de mecanismos articuladores, que orientan operaciones en el sistema de la sensibilidad, es en él y a partir de él que se puede entender cómo la ciudad pasa de un estado en el que se priorizaba la producción de objetos en el arte, a un sistema de comunicación más abstracto. Este sistema se particulariza de diversas maneras, entre ellas en los cambios de procesos en la Educación Artística, como

es el caso del colegio Alfred Binet; este proceso, aunque individual, no es una coincidencia, sino un reflejo de la evolución del sistema general en la ciudad. Entendida esta evolución no como un telos o una teleología, sino diferencias que procesan diferencias.

4.1.3 Instituciones y Programas de Formación Docente

- ***Licenciatura Educación Artes Plásticas y Licenciatura en Artes Plásticas***⁸¹

Entre los corredores de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia se pueden ver decenas de chicos y chicas atendiendo a sus intereses y encontrándose con novedosas unas y clásicas miradas otras sobre la enseñanza, sobre el arte, sobre su historia, condiciones que se van añadiendo, como si fueran mentes modulares para “formar”, ya sea que su perfil sea el de licenciado o el de artista.

En este ambiente de concepción disciplinar que se despliega en la Facultad, es que nos movemos desde hace más de veinte años, y por esto la tesis propone ver la situación de una forma diferente, no centrada sólo en los documentos de los

⁸¹ Entrevista realizada el 29 de abril de 2019 al Dr. Bernardo Barragán C., en ese momento jefe del Departamento de Artes Visuales de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia; la misma se encuentra publicada para la consulta general en YouTube en <https://www.youtube.com/watch?v=ZjDjmDi1EYk>.

El Jefe de Departamento ejerce como director de dos programas de Licenciatura, Licenciatura en educación Artes Plásticas y Licenciatura en Artes Plásticas y del programa de Artes Plásticas.

programas, en este caso el de Licenciatura en Artes Plásticas, sino también en sus entornos, ya que la Facultad presenta espacios alternos para las diversas manifestaciones teóricas sobre el arte y la pedagogía, que se evidencian en las memorias de los seminarios de Teoría e Historia del Arte, en Artes la Revista, y memorias de eventos, de Encuentros de experiencias, y el Congreso de Educación Artística. También abre espacios de exposiciones para estudiantes y actividades de extensión que permiten la relación con las comunidades.

En estos ambientes pueden hallarse los aportes a las diversas propiedades del sistema de sensibilidad. Diferentes mecanismos dicen de las relaciones mutuas, como también de los órdenes emergentes, institucionalizados y no institucionalizados; las relaciones institucionales están trazadas por el ambiente académico, las no institucionales, por las relaciones de contexto;

Se encuentra en los textos y en la entrevista dos direcciones que luchan, pues están centradas por su misma concepción en lo que denominan tensiones, una de ellas es la teoría de campo, o sea la teoría de opuestos en lucha permanente; la otra es una tendencia conservadora moderna y disciplinar. Se propone una tercera, que está emergiendo, y está centrada en la teoría de la complejidad, que es la que desarrollamos en esta investigación, la cual no se basa en tensiones irreconciliables, sino en opuestos complementarios y en la ruptura del pensamiento veteroeuropeo. El pensamiento sobre los sistemas complejos parte de la posibilidad de la complementariedad y el cambio (Morin, 1993):

La explicación [de un proceso] ya no puede ser un esquema racionalizador. El orden, el desorden, la potencialidad organizadora

deben pensarse en conjunto, a la vez en sus caracteres antagonistas bien conocidos y sus caracteres complementarios desconocidos. Estos términos se remiten uno al otro y forman como un bucle en movimiento (Morin, 1993: 63).

Así entendemos que “lo que está en proceso se ve afectado por el mero hecho de estar inmerso en el mismo proceso” (López y Rodríguez, 2002:13). Así, esta idea de complementarios empieza a aparecer en los discursos de los entrevistados.

La intención de esta investigación, en la primera pregunta de la entrevista, está en saber cómo el arte vincula a las personas; se puede decir que se está preguntando cómo el sistema permite estas formaciones de redes y las redes la circulación de la información; no se pregunta por cómo las instituciones vinculan a las personas, ya que a los sujetos individuales y las instituciones las consideramos el entorno del sistema. Se busca la base de las relaciones y de las redes que se forjan, pero lo que emerge no son propuestas institucionales o institucionalizadas, son un sistema independiente, autopoietico abierto, con estructuras disipativas propias que hemos nombrado **sistema de comunicación simbólico altamente generalizado**, que opera **las dinámicas de la sensibilidad**.

Un sistema complejo tiene comportamientos emergentes con respecto al entorno interno y externo; en este sentido nos dice Johnson:

Son sistemas ascendentes, no descendentes. Extraen la inteligencia de la base. En lenguaje más técnico, son sistemas complejos de adaptación que despliegan comportamientos

emergentes. En estos sistemas, los agentes que residen en una escala comienzan a producir comportamientos que yacen en una escala superior a la suya... La evolución de reglas simples a complejas es lo que llamamos “emergencia” (Johnson 2003: 19).

Pensando en los sistemas complejos, se entiende que son permeables al entorno interno y externo, y esto se puede expresar como una relación permanente entre el sistema de sensibilidad que estamos describiendo y el sistema educativo que representan los diversos programas de una Facultad. Se puede decir, partiendo de la complejidad, que, a través de la experiencia, a través de un proceso de abstracción, **obtenemos un modelo** que permite tratar este sistema.⁸² Como dice Delgado (2002) ⁸³

Un modelo es una imagen simplificada de un sistema real. Necesariamente implica acudir al reduccionismo, es decir, de todas las múltiples variables que componen un sistema real, seleccionamos aquellas que son responsables de su comportamiento, asumiendo que en realidad existen otras muchas variables que apenas influyen de modo significativo en el comportamiento global (Delgado, 2002: 124).

Por lo que se propone en este primer modelo gráfico describir la relación entre los sistemas de arte y de pedagogía de las artes, centrada en la Facultad de Artes

⁸² Para comunicar la realidad necesitamos construirla previamente de acuerdo a unas determinadas reglas, esto nos posibilita proponer un modelo, pero a la vez este limita el alcance de las conclusiones, nos dicen López y Rodríguez (2002:17).

y la formación de artistas en la Universidad de Antioquia. Lo que describimos en la Figura 42, es un modelo de posibilidades de conexión entre entidades e individuos que como sistema plantea una serie de relaciones entre la enseñanza y formación de artistas y sus maneras de integrarse a los sistemas de circulación de sus productos artísticos o sus actividades culturales. Aquí se observa en el centro la **producción artística** como fin, y con ello la relación con los circuitos de gestión cultural, como también los circuitos de curaduría y circulación de la obra, sea esta objetual, conceptual o relacional. Por último, se tiene en cuenta la formación de públicos.

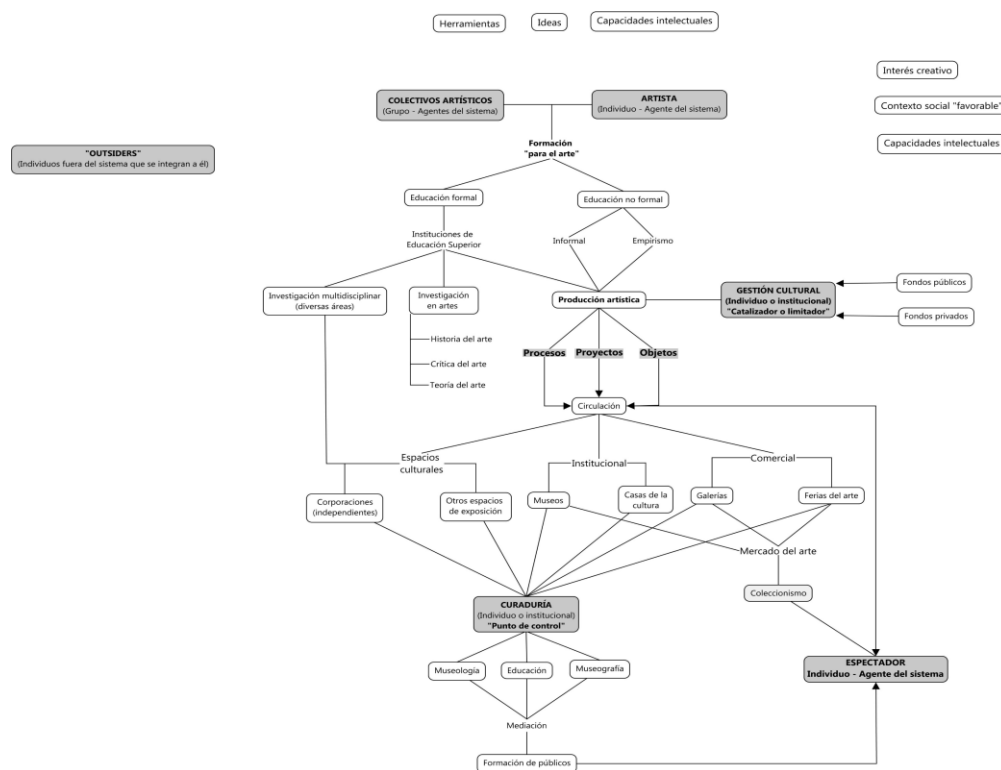


Figura 42 Sistema que integra la formación de artistas, galería y formación de públicos.

Fuente: Elaboración propia, 2021.

En la figura se considera la conformación de redes de servicios, en la que se incluyen diversos grupos como estudiantes, docentes, galeristas, gestores culturales, como los diversos procesos de creación y expresión, lo cual permite pensar en la propiedad relacional; estos serían mecanismos que orientan las relaciones mutuas.

El trabajo presentado aquí está relacionado con los aportes que por su experiencia y conceptos realiza cada programa, como el de Licenciatura en Artes Plásticas y Licenciatura en Educación Artes Plásticas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia

Teniendo en cuenta lo anterior hacemos la pregunta ¿cuál es el aporte del programa de formación de docentes al sistema de sensibilidad que estamos describiendo?

El primer sistema comprende la formación de los artistas, en todos los niveles, para lo cual se propone una gráfica que muestra los componentes del proceso y sus interacciones, y luego su integración con el mundo de la circulación de la obra.

Figura 43

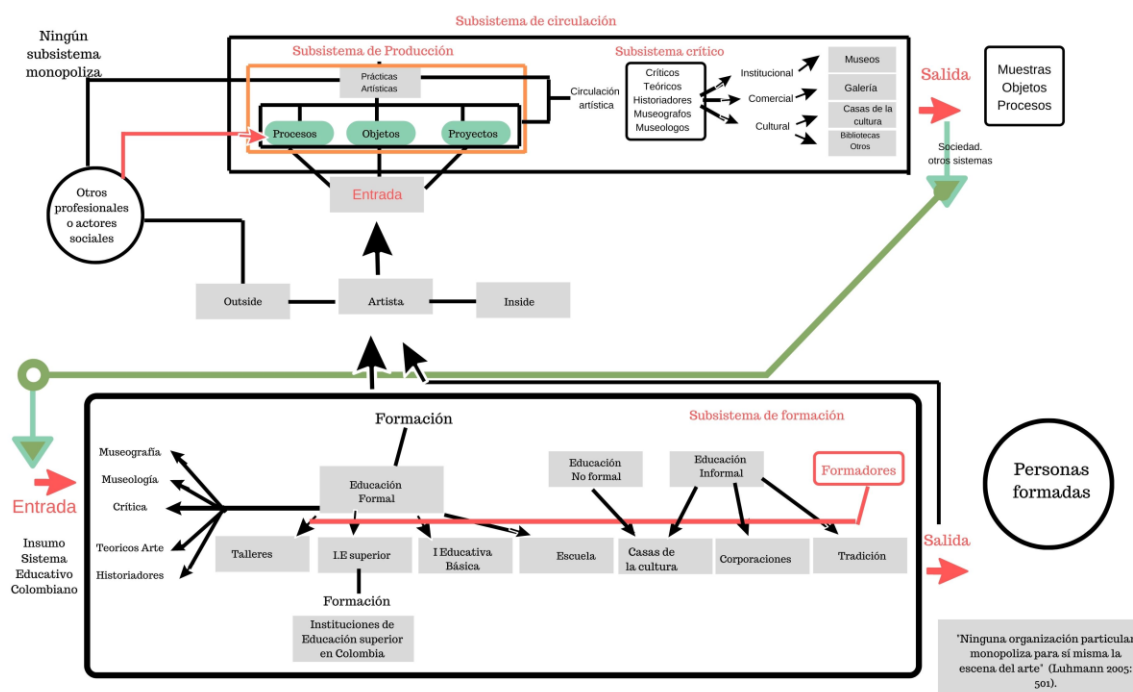


Figura 43 Sistema que integra la formación de artistas y docentes y la circulación de la obra.

Fuente: Elaboración propia, 2021.

La segunda aproximación es al programa en sí mismo que integra las actividades de extensión del Departamento de Artes Visuales, que influyen en éste, como son las conferencias y textos que se producen en la Facultad de Artes. Estas ideas producidas en los seminarios y encuentros afectan al sistema,⁸⁴ no

⁸⁴ Recordar los niveles del sistema:

1. Una región espacio ecológica social que comprende la ciudad de Medellín y sus comunas.
2. Un cierto tipo de producción, que en este caso será la cultural, que puede ser experimentada por el investigador, “percibida” y documentada.
3. Una población con determinada conformación socio-cultural y económica que es el sustento social del sistema. Diríamos el entorno de la población de Medellín.
4. Una infraestructura o arquitectura que permite la experiencia en y de los lugares físicos, que son los visitados en los recorridos realizados por el investigador.
5. Un conjunto de políticas culturales, educativas y propuestas estatales y no estatales, que permiten o dificultan el hacer de los grupos conformados para la gestión de la cultura y el arte,

solo a la Facultad. Afectan al sistema de comunicación en cuanto agregan diferencias en las propiedades del sistema, lo afecta como un todo, porque en los sistemas complejos, como dicen López y Rodríguez (2002: 13), “las condiciones iniciales no son invariantes: ni las variables, ni el sujeto o sujetos que son su entorno” son invariantes. En ese sentido no consideramos solo los aspectos pedagógicos de la licenciatura, sino aquellos productos que también son publicados y producidos por los docentes, como teorías estéticas, problemas históricos, posiciones sobre lo pedagógicas y teoría del arte.

Teniendo en cuenta lo anterior, nos referimos a la entrevista con el Jefe de Departamento de Artes Visuales (2019): en su opinión sobre diversos aspectos que consideramos claves en el sistema. Ante la pregunta sobre cómo puede vincular el arte y la pedagogía a los diversos estudiantes, el director del programa enfocó su respuesta a la divulgación del arte, por lo que es en la propiedad agregacional que vemos significativas sus respuestas. Así dice:

Yo creo que tradicionalmente ha habido dos formas de divulgar el arte (...): una manera es lo que podemos denominar a través del arte objetual, que ha producido unas instituciones que vinculan las personas a ellas, a los museos, a las galerías, a las salas de exposiciones, pero es una vinculación que puede ser discutida o no, pero ha sido una forma tradicional de vinculación. La otra forma más de vinculación, que yo estimo distinta, incluso es más

que permite la acción de las corporaciones y los sujetos, pero que no es el sistema que describimos sino su entorno.

6. Un sistema que emerge como sistema de comunicación simbólica altamente generalizado

interesante, es la vinculación participativa, y es cuando las artes trabajan en comunidad, cuando se trabaja en los territorios, cuando se trabaja con otras personas, esa perspectiva de vinculación participativa genera unas dinámicas absolutamente distintas (Barragán,2019, entrevista 5).

Para aclarar cómo funcionan los procesos en la propiedad agregacional, diferenciamos esta doble operación que se propone, en relación a los aspectos artísticos y pedagógicos. Se observa como primero se diferencian los campos del saber artístico, luego se amplían los análisis del saber pedagógico.

La primera parte de la operación se refiere al arte, y participa en una paradoja en los discursos del programa: por una parte, deifican el significado de los objetos artísticos y por otra proponen un análisis basado en la teoría de campos. Traemos para aclarar a Víctor Manuel Rodríguez (2003) :

El Arte, según esta perspectiva, es un campo que articula instituciones, profesiones, disciplinas académicas, públicos, en torno a prácticas de formación, investigación, creación y circulación, así como apropiación. La concepción previa, que no desaparece, sino que compite con otras concepciones, centraba su análisis en las condiciones formales o sociales que rodeaban la valoración o la producción de un objeto artístico, haciendo énfasis en las formas como el objeto expresaba o aludía a dichas condiciones. El análisis contemporáneo aborda el campo como una red de significados en conflicto que al nombrar, valorar, clasificar y distinguir objetos o procesos como artísticos o no artísticos, da lugar a dinámicas

sociales y políticas que movilizan relaciones de poder. El campo del arte es entonces un territorio de conflicto social y cultural donde tienen lugar disputas por la producción y acumulación de capital cultural entre los distintos sectores sociales (Rodríguez 2003, s.p.).

Entonces aparece una oposición, objetual/campo, y el Director -el docente- trata de expresar esta oposición, pero a la vez propone vincular arte y pedagogía en el contexto de la formación en el programa. Dice el profesor Barragán:

yo creo que en la primera condición de vinculación..., en el arte objetual, las obras son para ser miradas, para ser admiradas, para ser vistas. Es en el arte participativo cuando las obras son puestas para ser pensadas en relación con el tema de territorio, de la comunidad, de esa sociedad, es cuando aparece la pedagogía (Barragán,2019, entrevista 5).

La segunda operación es sobre la pedagogía, se puede decir que existen dos programas, uno orientado al enfoque disciplinar otro al enfoque de campo, y por el momento conviven. Para los docentes, las disputas o tensiones de hoy en la pedagogía están enmarcadas para unos en lo disciplinar y para otros en el pensamiento de **campo**, en el cual las partes se mantienen enfrentadas sobre el criterio de poder y de fuerza.

Para entender esta situación se puede rastrear la estructura de los programas que ofrece el departamento de Artes, el cual organizó su currículo 1998-2014, según cuatro disciplinas: Talleres artísticos -que preferimos nombrar como prácticas de saber específico-; reflexiones de la estética; historias del arte; y para

los estudiantes de licenciatura se añaden los saberes pedagógicos. Por lo tanto, el programa no respondía solo a un saber pedagógico sino a diversos enfoques sobre las artes y la pedagogía de las artes.

Esta estructura disciplinar refleja un modelo de educación artística como el propuesto por DBAE, que en los años 70 instaura la disciplinariedad como una ruta de fortalecimiento de la enseñanza de las artes en la escuela. El objetivo de la educación artística como disciplina es desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el arte. Esto implica un conocimiento de las teorías y concepciones del arte, y la habilidad para reaccionar ante el arte y para crearlo. Dice Aguirre.

Esta orientación educativa recupera en cierto modo la concepción academicista del arte, entendido como saber. Aunque en su ensayo reconstructivo, y a diferencia del monolitismo academicista, concibe más bien el arte como el crisol donde se funden varios saberes: la estética, la crítica, la historia y la producción artística (Aguirre, 2005: 263).

Por lo tanto, se tiene en cuenta que por esta vía de la doble operación se pueden ver algunos logros alcanzados en anteriores reformas y en la concepción de la formación de artistas en los años 90. Ante la propuesta de trabajar por campos entendemos el retardo ya que los cambios en el sistema pueden crear resistencias, o ser desarrollados por élites y no necesariamente son compartidos por la comunidad de docentes.

Aunque otros analistas -según hemos visto en el marco de referencia- han propuesto diversas tendencias en la educación artística de los años 90 y principios de 2000, como la educación en el arte posmoderno, estos movimientos no se reflejan en la estructura curricular de los programas del Departamento. Se propone en la Figura 44 un gráfico para explicar la emergencia de tendencias en Medellín.

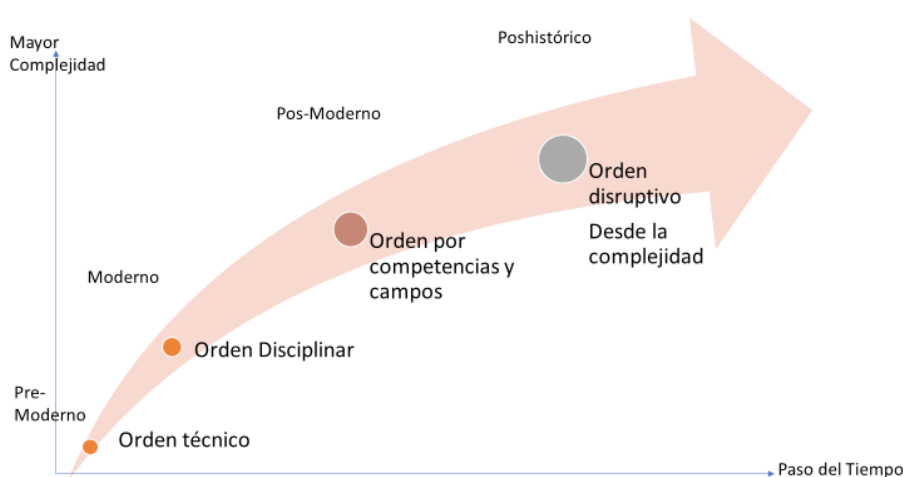


Figura 44 Gráfico que da cuenta de una evolución (en una visión integradora), que muestra cómo el sistema tiende a la complejidad de las relaciones entre arte y pedagogía.

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Estos componentes son operaciones de la propiedad agregacional; se puede observar en la gráfica la relación entre arte y pedagogía desde lo técnico, luego lo disciplinar; en el tercer momento la propuesta desde la concepción de campo y, por último, las tendencias emergentes como enfoque desde la complejidad (que es la propuesta de esta investigación).

El aspecto novedoso de la propiedad agregacional que vincula arte y pedagogía es la aparición de la complementariedad. Así lo hace saber el profesor Barragán:

“Hay trabajos en esa perspectiva que, sin la pedagogía, me parece, no sería posible generar un arte participativo porque el arte ahí no es para ser visto, no es para ser admirado o mirado, sino para enfrentar problemáticas sociales muy sentidas” (Barragán, 2019, entrevista 5).

Romero Sánchez (2014), piensa desde la pedagogía y su relación con el arte, que el *giro pedagógico* del campo artístico, “entendido este como la mirada de la institucionalidad artística hacia la educación (Rogóff, 2008), o el *arte como práctica social* (Helgera y Hoff, 2011), o alguna otra denominación” (2014: 126), puede estar relacionado con un punto de giro en las relaciones tanto del artista como del pedagogo. Y añade que “Este entramado, expuesto en líneas muy generales, invita a pensar la práctica artística en diálogo con la práctica pedagógica, a mi modo de ver, como maneras de resistencia poética” (2014: 143).

Esta doble operación: el arte como objeto deificado/arte procesual-, la enseñanza del arte como disciplina/como campo, se desarrolla en los planteamientos del entrevistado, y contrasta con el aporte al sistema que sería el giro pedagógico, que parte de un diálogo entre arte y pedagogía. La emergencia de códigos, entre ellos el de la “resistencia poética” que “invita a pensar la práctica artística en diálogo con la práctica pedagógica”, es una novedosa alternativa operativa en el sistema sensible.

Un orden emergente actúa como condicionamientos selectivos ya que contiene dinámicas operativas que en última instancia impactan en los sujetos, pueden tener componentes para “la transformación de los sujetos, no en el sentido del sujeto como un espectador, sino en el sentido sujeto, un sujeto actuante, dinámico en los procesos artísticos mismos, en los procesos artísticos relacionados especialmente con comunidad” (Barragán 2019). Generan dominios de la sensibilidad acordes con el tiempo y el espacio que nos toca vivir.

Según lo encontrado tenemos dos bucles de operaciones vinculados al programa de Licenciatura en Artes Plásticas y Licenciatura en Educación Artes Plásticas que se oponen como propuestas de operaciones para el sistema de sensibilidad, un bucle de retroalimentación positiva -bucle de refuerzo-, en el plano de las perturbaciones y un plano de inercia compuesto de bucles compensadores.

Se encuentra por lo tanto unos órdenes emergentes, en oposición a unos establecidos, por lo tanto aparecen concepciones opuestas entre la historia del arte tradicional y crítica decolonial; entre la teoría de la sensibilidad de la modernidad y la posmodernidad; la historia del arte clásica y la teoría crítica que propone la poshistoria; por último, el conocimiento pedagógico tradicional y la deconstrucción del conocimiento pedagógico. Los anteriores tópicos se encuentran en dos bucles de retroalimentación del sistema que vamos diferenciando.

Estos tópicos emergentes son posibles por dos razones, la permanente organización de eventos académicos, como también la constante relación con el entorno en las prácticas de extensión a la comunidad.

Para ejemplificar esta controversia se describe como una de las primeras operaciones que se relocalizan en la propiedad agregacional del sistema sensible, es la periodización histórica que es reelaborada críticamente por la Dra. Guasch (2008). Según ésta, se puede diferenciar el momento premoderno o precolonial, el momento moderno o colonial, por último, el período postcolonial y posmoderno⁸⁵:

Se podría decir que el planteamiento de Guasch (2008) sobre fases, daría lugar a entender de otra manera el arte y la cultura del siglo XXI Sus planteamientos dan pie para consolidar en la Tabla 22, en un comparativo como el siguiente:

<i>Tabla 22 Propuesta de definición de momentos de la cultura.</i>	
Fases Diferentes momentos culturales	Definición
Premoderno o precolonial	“Donde la cuestión de la identidad es algo dado, incuestionable para la intervención de otras realidades culturales, fase que enlazaría con el edénico mito del origen y se correspondería con la sociedad y manifestaciones artísticas llamadas “tradicionales” (2008: 50).
Moderno o colonial	“La idea de la identidad cultural se convierte en una estrategia usada por los colonizadores para, al mismo tiempo, afianzar su propio poder y garantizar la autoconfianza del colonizado”. (2008:50)

⁸⁵ Guash (2008) propone la trilogía precolonial, colonial y poscolonial en la cual traduce las iniciativas artístico culturales de las últimas décadas participándonos de esa propuesta:

La historia cultural e identitaria (no lingüística, ni de género, ni política) del arte de las dos últimas décadas va a centrarse en diferentes momentos “culturales”: El momento poscolonial posmoderno que tienen su parangón en la ideología multiculturalista, el momento global en su constante tensión e interacción con lo local, para acabar con lo que denominaremos momento post-político que, a partir de una reactualización de las formas de compromiso y de pensamiento crítico, tiene su equivalente en el interculturalismo. (Guasch 2008:49)

<i>Tabla 22 Propuesta de definición de momentos de la cultura.</i>	
Fases Diferentes momentos culturales	Definición
	“Una tercera fase dentro del período colonial corresponde a episodios de “resistencia” por parte del individuo colonizado que redirige su atención hacia el restablecimiento de su propia identidad abandonada”. (2008: 50).
	En la cuarta fase los artistas aceptan, tras el reconocimiento de las diferencias, la hibridación, así como el mestizaje, y una impureza anticipadora de la ulterior cultura global (2008: 50).
	“Y finalmente, en el quinto estadio, la cuestión es como las nuevas y múltiples identidades “locales” (...), pueden coexistir dentro de la transnacional expansión de nuevo mapa cognitivo global y del capitalismo multinacional” (2008: 50).
Posmoderno poscolonial	“El momento poscolonial posmoderno que tiene su parangón en la ideología multiculturalista, el momento global en su constante tensión e interacción con lo local para acabar con el que denominaremos momento pos-político, que a partir de una reactualización de las formas de compromiso y de pensamiento crítico, tiene su equivalente en el interculturalismo.” (2008: 49).

Fuente: Elaboración Propia 2021, basado en el texto de Guash 2008. Construcción propia.

Esta diferenciación precolonial, colonial, poscolonial, es un aporte en cuanto a operaciones del sistema (propiedad agregacional), como condición de ruptura, ya que nos permite ver de otra manera las dinámicas propias del sistema que estamos describiendo. El **código propuesto sería el pensamiento decolonial**, que puede contener diversas operaciones en la relación arte y pedagogía.

Por lo general estas propuestas no cambian el sistema pues los sistemas tienden a reaccionar para equilibrar las perturbaciones internas o externas. Esto ocurre en los programas de licenciatura, en los cuales se encuentran, fuerzas de retroalimentación que redirigen permanentemente las propuestas hacia la

estabilidad, por ejemplo, en cuanto a operaciones en la propiedad de construcción se puede visualizar tensiones:

[Prevalece una] intención de desarrollo objetual desde el arte, y una muestra de esto es que el “taller de integrado” reproduce un poco la galería, reproduce un poco el museo, y la “exposición de grado” se comporta de esa manera, es un arte para ir a ser visto, no es un arte para ir a ser pensado, no es un arte para ser intervenido, etcétera, etcétera, así se sea un “performance”, así sea la “instalación” (Barragán, 2019, entrevista 5).

Pero aparece la contraparte como posibilidad de cambio:

...pero es la Licenciatura, incluso en la nueva versión cuando ya plantea asuntos como los Laboratorios Integrados de Educación Artística y las Prácticas Pedagógicas Investigativas, donde aparece ya una intención distinta de trabajar en esa perspectiva, que relaciona arte y pedagogía en el arte participativo, comunitario, social, político que es de nosotros. (Barragán, 2019, entrevista 5).

Operaciones de tipo constrictivas aparecen en el programa haciendo una propuesta moderna sobre el papel del arte y de la obra, según el Director, las operaciones de producción, valoración y exposición de la obra del estudiante están orientadas según parámetros conservadores; se encuentra pues la diferencia entre el sistema de retroalimentación negativa que dirige las expectativas y las operaciones a los objetivos previstos, y unas operaciones emergentes de retroalimentación positiva que tiende al cambio, un bucle de

refuerzo que puede orientar al sistema lejos de su equilibrio, por lo tanto es perturbador y es rechazado.

Para aclarar los dos bucles se propone en la Figura 45 como modelo general del sistema de los programas, el cual puede ser el siguiente:

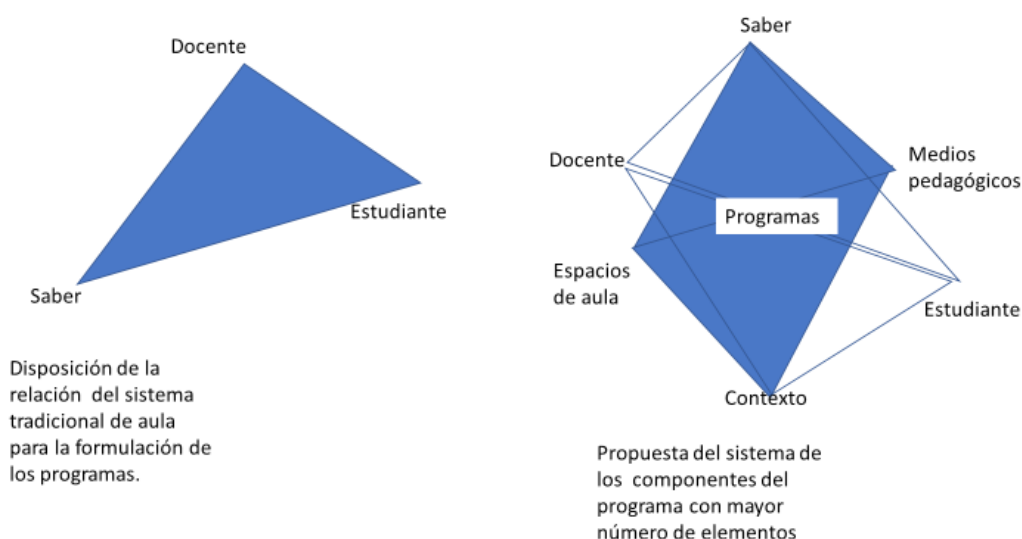


Figura 45 Gráfica de la organización de elementos para la formulación de los programas.
Fuente Elaboración propia, 2021

Por lo tanto, las diversas operaciones que se refuerzan y dirigen cambios en el sistema de sensibilidad desde los saberes académicos novedosos, presentan dinámicas opuestas y desarrollan operaciones que pueden emerger o permanecer bajo bucles compensadores en el tiempo, es lo que llamaremos retardos. Por lo que el sentido del gráfico total de las relaciones entre el programa y las fuerzas dinámicas, en este aspecto de operación de sentido, pueden presentarse de esta manera. Figura 46

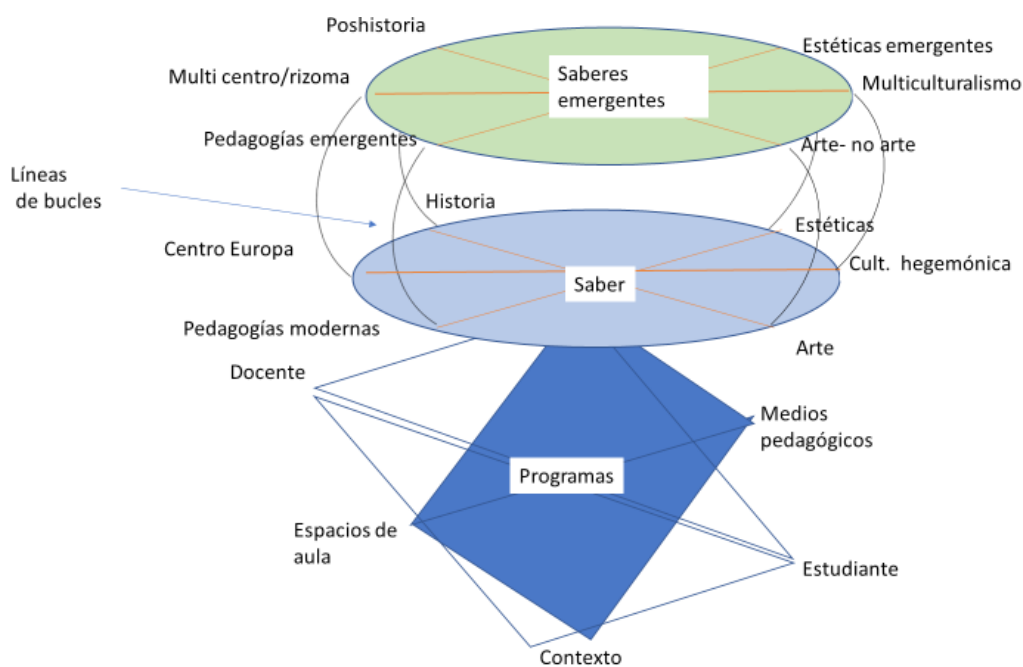


Figura 46 Sentido en que las dinámicas se comportan e interfieren en el sistema de sensibilidad con fuerzas de inercia o fuerzas de perturbación (en verde el saber disruptivo o emergente)

Fuente Elaboración propia, 2021

En el eje de los saberes se está describiendo la generación de posibles bucles de perturbación en el sistema de la sensibilidad; es allí donde se presentan las emergencias en cuanto a fuerzas que afectan el cambio de propiedades del sistema; aquí se propone esta gráfica. Figura 47

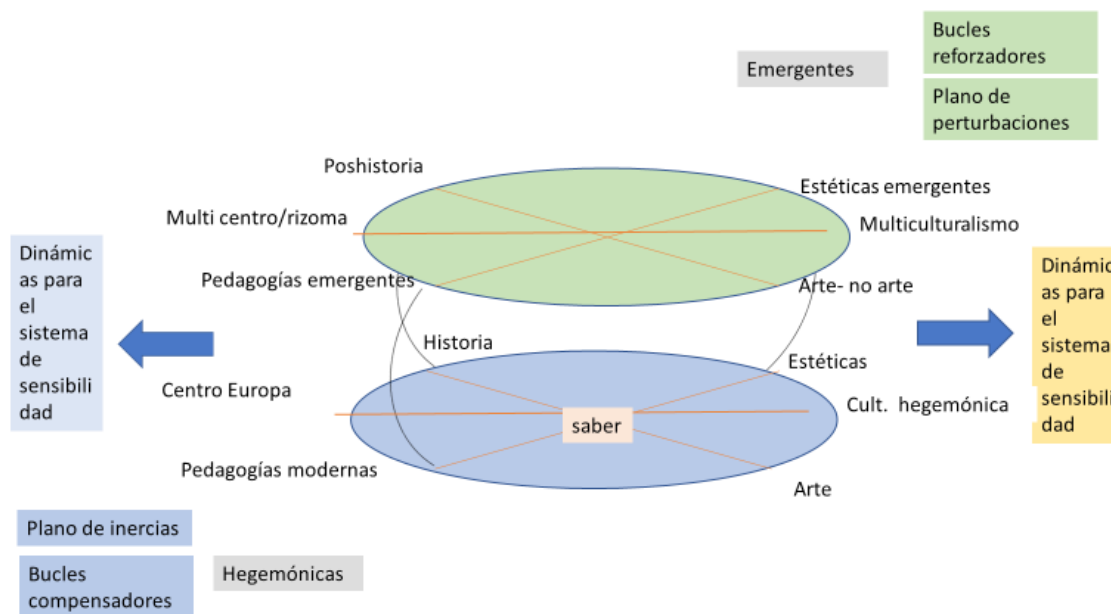


Figura 47 Procesos dinámicos en dos planos que inciden en el sistema de sensibilidad.

Fuente Elaboración propia, 2021

En ella se describen los planos de bucles compensadores y de los bucles de refuerzo, entendiendo que ellos se integran en un sistema complejo de realimentaciones mutuas y de rechazo a la vez; además permiten desarrollar paralelamente unos aportes diferentes a cada una de las propiedades del sistema sensible general.

Refiriéndonos al **sistema de comunicación simbólico altamente generalizado que opera las dinámicas de la sensibilidad**, el programa tiene esta doble operación que se exponía anteriormente, un eje que conlleva a la permanencia hacia los objetivos con las propuestas hegemónicas y un eje de transformación con bucles de refuerzo que lleva al cambio, con propuestas emergentes, pero el cambio es perturbación y presenta reacciones adversas.

Estos órdenes emergentes y órdenes hegemónicos, en lo constrictivo, se presentan en diversas direcciones, pero no se limitan o se destruyen, sino que compiten y se actualizan en el tiempo, convirtiéndose en operaciones posibles del sistema. Dice el profesor Bernardo Barragán:

...yo creo que hay un arte que es un arte... que es el más hegemónico, que es el arte objetual, que de liberador no tiene nada, porque a mi manera de ver... es un arte que se pone al servicio del mercado, y se ha puesto al servicio del mercado. De hecho, las obras son importantes por el precio que tienen no por el valor artístico; ese arte no intenta liberar a nadie de nada. ...Hay unas obras como híbridas, mixtas, que en lo objetual aparecen como con una expresión de resistencia, pero todavía no es suficiente porque la comunidad resulta expresada por el artista, pero no es la comunidad misma la que expresa (Barragán, 2019, entrevista 5).

Una de las operaciones que surgen en el programa está relacionada con la transformación estructural de la acción; cuando “el arte participativo involucra la comunidad como productora de la obra misma, de una obra, pero para resolver problemas de la comunidad...”; esta es una opción de ofrecer posibles acciones novedosas a los artistas y estudiantes del programa, así afirma Barragán:

“...pero la otra perspectiva del arte participativo, eso sí intenta liberar de esas formas hegemónicas, cómo piensa en los problemas de la comunidad, los problemas del territorio, entonces van apareciendo estos seres que son interesantes.” (2019).

Estos aspectos hacen parte de la propiedad habilitante en cuanto la propuesta busca transformar estructuralmente la acción, pues el educador y el artista dirige sus acciones, sus intenciones a un cambio operacional, en cuanto pasa de trabajar con materiales en el sentido del orden de procesos matéricos al orden relacional, con operación sobre las relaciones sociales entre otras.

Propiedad de condicionamiento selectivo, es una constricción sobre una o parte de las expresiones sensibles o sus significados, como disciplinas o emociones que se reiteran en el discurso. Sobre aspectos que se pueden relacionar con este condicionamiento referido a un cambio operacional sobre las artes y sus límites demarcados en la modernidad. Está relacionado con la pregunta por lo disciplinar o interdisciplinar en las artes. Como entender este cambio operacional que remite a trasgredir los códigos o a respetarlos. Es una propuesta, como dice el profesor Barragán:

“...la idea de integración está en efecto en Integrado [taller de trabajo artístico para los estudiantes] para las plásticas, y ahora en los laboratorios para la licenciatura, pero más que yo lo haga, son los profesores los que proponen eventos, trabajos donde se integran muchas cosas.”

Y más adelante,

...se van sensibilizando, se van borrando cada vez más [las fronteras] y es un asunto que ha surgido de las artes visuales, las artes plásticas, porque en las artes plásticas ... esas fronteras se han difuminado más rápido que en otros saberes, entonces le ha

permitido ... movilizar hacia otros lugares, porque en la música pues es más complicado, es más dura, las fronteras en la música y la danza, le cuesta mucho movilizar y flexibilizar sus contenidos. (Barragán, 2019).

Se podría concluir que un cambio en la operación interna de los códigos modifica el código, es desde dentro, ya que solo la información significativa para el sistema perturba el sistema.

En otro de los aspectos en esta propiedad de condicionamiento selectivo se encuentra la posibilidad de cambio cultural, cuando el medio da la oportunidad de integrar culturas no hegemónicas, actividades populares o ancestrales, ya que estas proponen un cambio de código, y de operaciones a la vez, llevando al sistema hegemónico a replantearse profundamente, a entrar en crisis. Con respecto a esto se puede entender que la academia no lo hace y sigue en los condicionamientos clásicos, no asume las perspectivas posmodernas o poscoloniales. Dice el profesor Barragán, cuando se pregunta sobre la integración de otras culturas, como las indígenas colombianas o afro:

“...yo creo que muy poco realmente, lo único es que aquí se reciben estudiantes indígenas y afros (sic), por orden constitucional, pero realmente que se integren esas propuestas no son muy visibles la verdad, la verdad no las tenemos como muy visibles” (Barragán, 2019, entrevista 5).

En la relación con el entorno, el sujeto puede tener alternativas, en el sentido de los códigos para el acoplamiento motivacional. Desde la academia, se

reconoce que se realizan actividades tanto para la sensibilización de los públicos como para acercar la experiencia de los estudiantes a las prácticas sociales y culturales.

Dice el profesor Barragán:

...la experiencia del “Cuerpo Habla”, la experiencia de “la paz es una obra de arte”, la experiencia de las prácticas artísticas y culturales, la experiencia de las prácticas pedagógicas, en lo disciplinar son formas de acercarse al público, yo creo que eso es fundamental, de traer a la gente, de darle esa oportunidad a la gente y decirle el arte no es tan extraño, no es tan difícil... y ese mensaje es muy importante para una comunidad (Barragán, 2019, entrevista 5).

En su opinión, el arte ha servido para mejorar el entorno social, incide en la sociedad modificando sus aspectos de violencia o de tejido sociales, por lo que se puede entender que se está refiriendo a códigos sensibles, aportados desde las prácticas arte-pedagogía, en la sociedad de Medellín. En esta ciudad se puede experimentar como diversas operaciones modifican las relaciones sociales, y esto ha servido de motivación para realizar acciones que no se pueden estudiar o investigar desde una sola disciplina. El profesor Barragán incluso piensa que: “... muchos de los problemas que tenemos hoy nacen [de no habernos] sensibilizado con las formas visuales, sonoras, corporales y la metáfora que genera”

Por esto, una de las operaciones que resalta, en la propiedad motivacional, es la dinámica vital que refleja la condición del arte. La relación arte-vida es potente

motivador; el docente dice lo siguiente: “pero realmente esa debería ser la intención del arte, acercarse a la vida de las personas, a las comunidades, esa, constituir una dinámica vital porque eso sí estabilizaría una sociedad” (Barragán, 2019).



Foto 8 Docentes en reunión del área pedagógica.

Bernardo Bustamente Cardona, 2020

En cuanto a la propiedad evolutiva, se puede entender que los cambios en la propuesta que emerge en la academia son también un reto de doble operación, por un lado, está la relación con la institución o los bucles positivos de confluencia de los criterios hegemónicos, y por otro, los bucles relacionados con los cambios que impulsan nuevas alternativas. Así se encuentra que en la relación arte y

pedagogía se puede entender cómo en unos momentos evolutivos los esquemas adaptativos establecen propuestas en la que priman las disciplinas y sus vínculos diferenciados, luego pueden priorizarse la concepción sobre los campos de saber, con sus tensiones inscritas en cada uno de ellos y considerar en este momento la posibilidad de compartir problemas, y en otro momento pensar en lo interdisciplinar.

Según el profesor Barragán, en cuanto la relación arte y pedagogía dice:

... yo creo que en algún momento nos hemos equivocado todos, incluido yo, y es que creíamos que el problema de esa relación habría que resolverlo por la vía del desconocimiento, de la invisibilidad de uno de los dos saberes, porque también son prácticas o saberes, tanto el arte como la pedagogía, entonces, [unos sostenían], ¡no!, es que la pedagogía no es importante para el arte, u otros decían: ¡no!, es que el arte no es importante para la pedagogía. Yo creo que ahí nos equivocamos. Pero yo creo que ya hemos dado el paso, ya transitamos a entender realmente que es un problema de las relaciones entre saberes y prácticas de la pedagogía y de las artes, y contemporáneamente esa relación aparece de una manera muy interesante en lo que la profesora Claire Bishop ha denominado “el arte participativo” (Barragán, 2019, entrevista 5)

En este sentido la relación arte pedagogía ha evolucionado, pero no es que las formas anteriores hayan desaparecido, sino que conviven. Es el proceso de la evolución en el cual muchas formas conviven, algunas de manera manifiesta,

otras latentes, es decir en el concierto de ofertas del sistema de las operaciones y las prácticas docentes y artísticas unas se presentan hegemónicas y otras emergentes, pero en la línea evolutiva siguen sobreviviendo y adaptándose.

En palabras del entrevistado y para terminar, se funden algunos conceptos o transitan por otra definición. Así dice el profesor Barragán:

...insisto [en esto] es arte en territorio, es arte en comunidad, esa forma de lo artístico solamente se puede hacer si se comprende claramente cuál es la relación arte pedagogía, pero no la pedagogía como una forma instrumental o didáctica, o como una forma simplemente de unas fórmulas para enseñar, sino la pedagogía más bien como un acto de mediación estética, o sea la pedagogía como una forma de la obra visual, es decir, la clase como una obra de arte (Barragán, 2019, entrevista 5).

Si describimos el proceso se puede decir que por un momento se dan por sentadas las operaciones fundamentales, por ejemplo, se justifica y prioriza la tarea de la pedagogía con respecto a las artes. Luego se revisa esta relación, por lo que es posible que la operación “*variación/selección y selección /reestabilización*” (según Rodríguez y Torres 2008: 305), se presente, y se alcance un punto que sirve de arranque para nuevas variaciones. Por lo tanto, el sistema mantiene propuestas variadas y diversas.

Una de las conclusiones parciales posibles es la capacidad de entender la resistencia y el retardo que presenta la educación en la Facultad, en cuanto sistema, ya que la concepción pedagógica y estética que la dirige pretende el

equilibrio, pues la Facultad y sus programas están centrados en la administración, en el orden y en el pasado, en la “deificación” de la obra y no en la sensibilidad como sistema de comunicación. Siendo entendida la deificación como la concepción que pretende que la obra de arte es un objeto del que emana como encanto el halo del arte, acompañada con la postura de lo disciplinar.

En segundo lugar, se encuentra la posición estructural, en la cual la obra significa según el sistema de relaciones, y la pedagogía se valora en términos de campo. Pero mantiene la postura tradicional de la historia como historia centro europea. Como tercera posición se presentan las teorías emergentes que permiten una mirada desde los sistemas complejos, que es la propuesta de la investigación; en ella la interdisciplinariedad se produce por el surgimiento de problemas, y la tensión que se describe en el campo se entiende como opuestos y a la vez complementarios, en una convergencia de religar desde la dialógica propuesta por Morin.

Se observa que en el sistema los roles de los agentes pueden variar en el tiempo y espacio y se diferencian de los establecidas por la concepción disciplinar que reparte actividades específicas, es decir, que no varían en función de las emergencias de nuevos subsistemas.

Teniendo en cuenta los procesos hacia una organización compleja, se entiende cómo el trabajo artístico está cada vez más relacionado con grupos sociales o comunidades culturales las cuales se han venido integrando a la experiencia conjunta entre arte y pedagogía. Por este motivo se puede comprender el

llamado, cada vez con mayor énfasis, al trabajo interdisciplinar, que permite el ingreso de otra información que complementa la relación entre el arte y la pedagogía, lo cual se evidencia en una generación de productos, códigos y operaciones que se pueden mover a través de redes que son base de los sistemas de comunicación sensible de la ciudad de Medellín.

Cuando se encuentra la doble operación que permite la evolución y la diferenciación entre lo hegemónico y las propuestas emergentes se puede decir que hay una tendencia a la organización, incluso desde los procesos internos de carácter institucional; aunque la evolución de la institución es diferente al sistema de comunicaciones simbólico de la sensibilidad, los dos se encuentran interconectados – inter penetrados-.

Se debe comprender que en los procesos evolutivos los cambios que se producen en la academia son también un reto de doble operación, en este sentido la relación arte pedagogía ha evolucionado, pero no en el sentido lineal de superación de vanguardias o de procesos metafísicos, sino en estados en los cuales formas anteriores, estructuras estables, conviven con propuestas emergentes.

- ***Licenciatura en Educación Artística Universidad San Buenaventura***

Iniciamos la entrevista con la Doctora Teresita Ospina, que ha trabajado en este programa como docente y es profesora del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura, (Medellín, Colombia).

Investigadora de la línea en Estudios culturales y lenguajes contemporáneos del Grupo de investigación ESINED.

En el sistema que estamos describiendo en Medellín se entrelazan diversos agentes y por lo tanto se encuentran redes que unen personas e instituciones. Este fenómeno permite diversas maneras de comunicarse, el surgimiento de operaciones posibles, y aumenta la capacidad relacional que puede experimentarse.

La Dra. Ospina es un ejemplo y en la entrevista nos comenta:

“Yo trabajé 14 años en una editorial de Educación Artística en el departamento de Investigación y desarrollo..., haciendo unas propuestas para la formación de profesores de artes en Colombia, en México y en Venezuela” (Ospina, 2020, entrevista 6).

El alcance de las relaciones entre agentes en el sistema -propiedad relacional-, permite el flujo de información y consolida una serie de posibilidades para que se establezcan unos códigos y operaciones, así un agente puede ser el nodo central para correlacionar diversas redes de interés. Es lo que sucede con la Dra. Ospina al poder trabajar con grupos de empresas, estudiantes y proyectos.

También es interesante la propuesta que se realiza en la Universidad San Buenaventura, en la cual un grupo de investigación y su trabajo es parte activa y relaciona diversos momentos formativos: “Estoy en una línea de investigación que trabaja con artes, con literatura y con lenguajes contemporáneos de las artes, se

llama “Estudios culturales y lenguajes contemporáneos”, es una línea transversal que va de Doctorado a la Maestría, hasta el pregrado.” (Ospina, 2020).

Las relaciones del Programa se extienden a lo internacional, como se decía en el artículo de Bustamante (2018), las relaciones con los investigadores de Brasil han enriquecido el sistema de la sensibilidad en Medellín. Ante la pregunta sobre los logros en la Licenciatura para establecer relaciones internacionales, la profesora nos dice que realizaron “un laboratorio taller con un profesor que vino a hacer una estancia académica, él es de la Universidad de Campinas (Brasil)” (Ospina, 2020). Otro de los ejemplos lo expone más adelante cuando habla de “una investigadora muy bella con la que hemos trabajado en Brasil con Cynthia Farina”, así la red de relaciones es amplia, y en diversos escenarios.

Pero también se reconocen aspectos de los procesos internos del sistema como cuando se une la Licenciatura a la realización de los Encuentros de Experiencias Significativas en Educación Artística y Cultural (EESEAC); dice la Dra. Ospina:

[los EESEAC], nos da mucho a nosotros como investigadores, además algo muy bello, es esa posibilidad de trabajar en equipo interinstitucionalmente, porque nos alimentamos todos cierto. Puede que trabajemos distinto, pero eso es como un alimento muy bello para el trabajo en colectivo interinstitucional” (2020).

Se valora un evento que sirvió de enlace a diversos agentes del sistema. En los EESEAC convergieron actores diversos, y se establecieron relaciones que

permitían el flujo de la información nacional e internacional. Nos permitieron un aprendizaje que hoy lo entendemos como una serie de dinámicas habilitantes y motivacionales que se despliegan en el sistema de comunicación que estamos describiendo.

Otro de los vínculos que se crean en esta red es con respecto instituciones educativas de básica y media. Nos dice la Dra. Ospina que reconoce entre varias el trabajo del Colegio Alfred Binet, por lo tanto, se puede decir, que estas redes vinculan desde hace años diferentes experiencias:

“...conocí muy de cerca su currículo basado en las artes, sus maneras como de gestionar con las artes y la pedagogía, realmente es maravilloso el trabajo que ellos hacen (2020).

El programa se relaciona también con aspectos sociales por ejemplo los estudiantes van a los barrios y se, “acercan también la comunidad educativa a la comunidad del afuera, (...), a la vida cotidiana”.

El grupo de operaciones y códigos y sus interrelaciones se vinculan en la llamada propiedad agregacional, en cuanto son emergentes no pertenecen a las personas en su individualidad, ni es la suma de las cualidades o deseos de cada uno; principio de la teoría de sistemas. Así, en la entrevista se puede encontrar que uno de los códigos es considerar el arte como una forma de conocimiento; ya según diversas publicaciones parece estar establecida como una operación propia del sistema, -por lo menos en este momento evolutivo-. Al respecto dice la Dra. Ospina: “Esa proximidad que tengo con las artes [está relacionada] con la

producción de la vida, como esa relación también del arte como una forma de conocimiento que va produciendo un cambio en nosotros” (2020).

Una de las operaciones que se inscribe en la propiedad agregacional en este sistema, y lo hemos visto en otros casos, es la idea de la relación entre arte y vida; parece que en Medellín este rasgo, que se encuentra desde las tendencias de mediados del siglo XX, se comprende de múltiples maneras; así la Dra. Ospina lo propone:

El arte se vincula directamente con la vida, como que esa relación está ahí latente, solo que nosotros a veces no la hemos descubierto o no se nos ha despertado la curiosidad por vincularnos en esa relación de arte y vida, desde la sensibilidad. (2020).

Los argumentos sobre la relación arte y pedagogía tienen también sustento en diversos trabajos que se realizan en la Universidad San Buenaventura, como dice la Dra. Ospina sobre los colaboradores de Brasil:

Cynthia que tiene un texto muy bello sobre arte, cuerpo y subjetividad, eso lo conversábamos con ella, y ella ahí se pregunta (...), qué le pueden decir las artes contemporáneas a la pedagogía, o sea cómo conversan, no es solamente qué le puede decir la pedagogía a las artes, cierto, no ponernos como unos saberes disciplinares rígidos, estáticos, sino ser capaces de ponerlos en común en conversación (2020).

Este punto nos conecta con el problema de la formación de educadores en la especialidad de Licenciatura en Educación Artística o semejantes. En Colombia se ofrecen diversas licenciaturas en las que se articulan arte y pedagogía con diversos objetivos; se destacan las licenciaturas que definen el perfil desde un saber específico, como la que se observó con anterioridad, Licenciatura en Artes Plásticas (con el nombre anterior Licenciatura en Educación Artes Plásticas), y las que tienen el perfil integrador como ésta de la Universidad San Buenaventura, Licenciatura en Educación Artística. Revisando los datos tenemos 15 programas con el carácter de Licenciaturas en Educación Artística activas para 2020 y 11 inactivas;⁸⁶ estas licenciaturas se identifican con un perfil profesional en el cual los estudiantes recorren los lenguajes artísticos y se preparan en la pedagogía para las artes en educación básica y media.

Esta lucha en los dos perfiles, uno relacionado con un lenguaje específico, ya sea danza, música, teatro o artes plásticas, y otra serie de programas que recurren a la diversidad de lenguajes, produce contradicciones en el sistema, siendo una de las más argumentadas, en el caso de las generalistas, la dificultad de profundizar en una disciplina. Dice Sánchez Beltrán:

Una de estas (coacciones), se evidencia en las generalizaciones y reduccionismos, a los que ha sido sometido el arte en el ámbito educativo, perdiendo de vista que cada forma de expresión artística,

⁸⁶ Ver Mineducación 2020. En: <https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/programas>. Revisado 25-10-2020

define posiciones conceptuales que determinan límites y expansiones epistemológicas y metodológicas (2015: 106).

Otra mirada argumenta que las licenciaturas se adaptan a las condiciones de la región y la necesidad de las instituciones de llevar a cabo los objetivos de la Ley de Educación, y los textos que la apoyan como Lineamientos para la Educación Artística (2000) y Orientaciones para la Educación Artística y Cultural (2010), ya analizados anteriormente. La Universidad San Buenaventura acogió este modelo de generalista disciplinar, pero hace un esfuerzo por integrar a los estudiantes adaptando diversas estrategias de formación profesional como el seminario “Pensar es siempre pensar por otros medios- laboratorio de pensamiento cinematográfico”

Llegamos aquí a una propuesta específica como operación en el sistema, y es la consideración de formación multidisciplinaria. Quizá ya experimentada en otros países, pero nueva en este, con pocos años y a la vez rechazada por varios analistas. Esta experiencia no se puede considerar un código nuevo sino una operación dentro de los límites de la pedagogía, pues es en las Facultades de Educación que se presenta con mayor frecuencia. Aun así, se debe tomar en cuenta que permite a las artes una experiencia de multidisciplinaridad que no se experimenta en las Facultades de Artes, en la cuales las disciplinas se separan desde el comienzo, caso la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, con sus diversos programas diferenciados por disciplinas.

Como se puede mostrar al leer sus páginas web, las la Universidades con mayor tradición en las artes han tomado el camino de crear licenciaturas centradas en una la disciplina específica y no comparten el criterio de las licenciaturas generalistas. Ya analizamos el caso del Departamento de Artes Visuales.

Estas dos operaciones se ofrecen en el sistema y da cuenta de un principio de diversidad dentro de los sistemas complejos, M. Hilber (2013) nos decía :

Estamos frente a la existencia de distintos modelos de medición: **tradicionales (agregados) y diversos** (37:14) pero medir con el primero, representa una limitación (38:11) por lo que el modelo que escogemos es el de la **diversidad** que permitiría entender mucho mejor lo que sucede (38:17); esto proviene de una ley de la cibernética -ley de la variedad requerida- (38:25); se necesitan diversos controles para controlar (38:55); lo mejor es absorber la variedad.

El sistema que describimos contiene propicia la variedad requerida para lograr sus sinergias y su homeóstasis.

En cuanto a la propiedad de habilitación y de constricción, que, aunque opuestas se complementan, la propuesta de la Universidad San Buenaventura desde este grupo de investigación, trabaja una serie de líneas de transformación en las operaciones que se traducen en acciones con respecto al arte contemporáneo. Así dice la Dra. Ospina:

En las reuniones del grupo y de la línea ... leemos autores contemporáneos y trabajamos con artistas contemporáneos. Tratamos de traer a los seminarios de Línea... esas lecturas y estos artistas para mover un poco la investigación, creemos que en una investigación doctoral es muy importante mover, mover la estructura de investigación, mover los métodos de investigación y pues nos ocupamos... de leer y de trabajar un poco con autores y artistas pos estructuralistas -por decirlo de alguna manera-, entonces trabajamos mucho con la filosofía, con la filosofía de la educación, autores de la filosofía como Gilles Deleuze. (2020).

Las condiciones cambiantes requieren de una nueva organización en los subsistemas; aquí se dan los cambios necesarios para ubicarse en un ambiente cambiante, además, adoptar los códigos y en este caso operaciones que estaba ofreciendo el sistema.

El sistema de sensibilidad por lo tanto funciona desde estos aspectos como posibilitadora de comunicaciones, con cambios en las operaciones, como son las nuevas organizaciones curriculares. Dice la Dra. Ospina:

...con los estudiantes del pregrado a nivel curricular, hubo un cambio el año pasado en la Licenciatura en Educación Artística, y empezaron a aparecer unos cursos más del lado del taller y del laboratorio..., aquí lo que hacemos es [establecer] unas relaciones muy sutiles y también que van fluyendo entre las artes, vemos danza, música, teatro, un poquito de cine, cortometrajes, algunas

propuestas literarias adaptadas al cine, sabiendo que son dos lenguajes distintos (2020).

Esta interdisciplinaridad se ofrece como novedad en el sistema de la sensibilidad que había estado regido por las disciplinas separadas desde la fundación de las Facultades de Artes –caso ya estudiado-. Estos cambios presentados, veremos si se estabilizan en el tiempo o si el sistema retorna a lo disciplinar.

Se propone entonces entender el programa de Licenciatura en Educación Artística considerando los diversos componentes docente-estudiante, espacios de aula, medios pedagógicos, saber y contexto, expresados en la Figura 48.

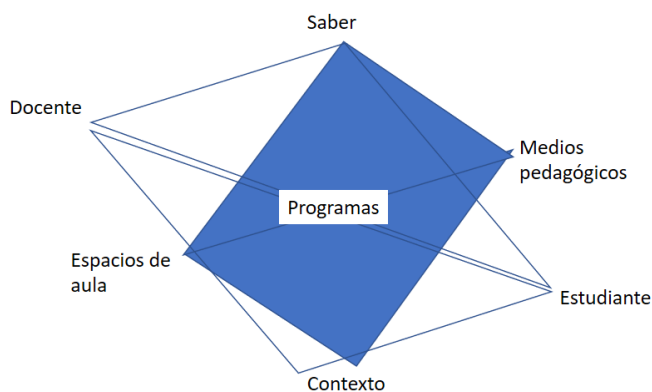


Figura 48 Organización de elementos para la formulación de los programas, que puede usarse también para esta licenciatura.

Fuente Elaboración propia, 2021

Al detenernos en los planos de los saberes, se observa una lucha entre el plano hegemónico y el plano emergente en la Licenciatura en Educación Artística.

En el plano hegemónico se encuentran los conceptos tradicionales que se despliegan en los contenidos pedagógicos,⁸⁷ como se expresa en la Tabla 23

<i>Tabla 23 Diversas disciplinas que se imparten en la Licenciatura en Educación Artística de la U. San Buenaventura.</i>			
Semestre	Total, materias pedagógicas	Total, materias humanísticas	Total, materias artísticas
1	Historia de la educación y la pedagogía Proyecto pedagógico como proyecto de vida	Competencias Comunicativas Formación humana I	Taller de expresión: imagen Introducción a las artes
2	Pedagogía y formación	Fundamentos de	Taller de expresión

⁸⁷ Puede estudiarse el plan de estudios en la página específica:

<https://www.usbmed.edu.co/Programas/Pregrados/Licenciatura-en-Educacion-Artistica-y-Cultural/Plan-de-estudio>

Tabla 23 Diversas disciplinas que se imparten en la Licenciatura en Educación Artística de la U. San Buenaventura.

Semestre	Total, materias pedagógicas	Total, materias humanísticas	Total, materias artísticas
	Proyecto pedagógico y formación del maestro	investigación Formación humana II	sonoridades Artes sonoras
3	Tradiciones y tendencias pedagógicas Psicología del desarrollo Proyecto pedagógico y contextos educativos	Formación humana III	Taller de expresión: cuerpo y movimiento Artes Visuales
4	Tradiciones y tendencias didácticas Proyecto pedagógico y modalidades educativas Fundamentos de la educación artística y cultural	Formación humana IV Semiótica de las artes	Taller de expresión integrado
5	Proyecto y saber pedagógico Razonamiento lógico matemático Las TIC en el proceso educativo Electiva I	Formación humana V	Taller de creación: lenguajes artísticos Artes literarias
6	Geopolítica y legislación Pedagogías sociales y comunitarias Proyecto pedagógico y saber específico Arte y didáctica Electiva II		Taller de creación: lenguaje y mediación tecnológica Artes representativas
7	Tradiciones y tendencias curriculares Proyecto pedagógico I Gestión cultural Electiva III		Taller de creación prácticas curatoriales
8	Neuropsicológicas del aprendizaje Gestión educativa escolar Proyecto pedagógico II Electiva IV	Ética y estética	Taller de creación estéticas expandidas
9	Evaluación formativa Proyecto pedagógico III		Artes objetuales

Tabla 23 Diversas disciplinas que se imparten en la Licenciatura en Educación Artística de la U. San Buenaventura.

Semestre	Total, materias pedagógicas	Total, materias humanísticas	Total, materias artísticas
	docente Trabajo de grado línea Electiva V		
10	Proyecto pedagógico IV Trabajo de grado informe Electiva VI		Producción y montaje Lenguajes museográficos

Fuente Elaboración propia, 2021

En el plano emergente el programa se presenta como un “encuentro para pensar las artes en clave de la enseñanza, la investigación y la creación desde múltiples lenguajes, reconociendo de ellas su potencial transformador y sensibilizador en las formas de mirar el mundo y tomar una posición como sujeto ético y político”, ⁸⁸ pero debe referirse a lo pedagógico en una cantidad muy grande de horas y créditos, comparándolo con lo artístico, para poder cumplir con un estándar exigido por la ley colombiana.

Se expresan en la Figura 49 las tensiones en el sistema, saberes emergentes que reúne la propuesta del grupo de investigación en el programa estudiado y los saberes hegemónicos. Así se puede entender que, en el plano de lo teórico del saber, este programa propone otras operaciones que son novedosas para el sistema.

⁸⁸ Universidad San Buenaventura página de la Licenciatura en Educación Artística.
<https://www.usbmed.edu.co/programas/pregrados/licenciatura-en-educacion-artistica>

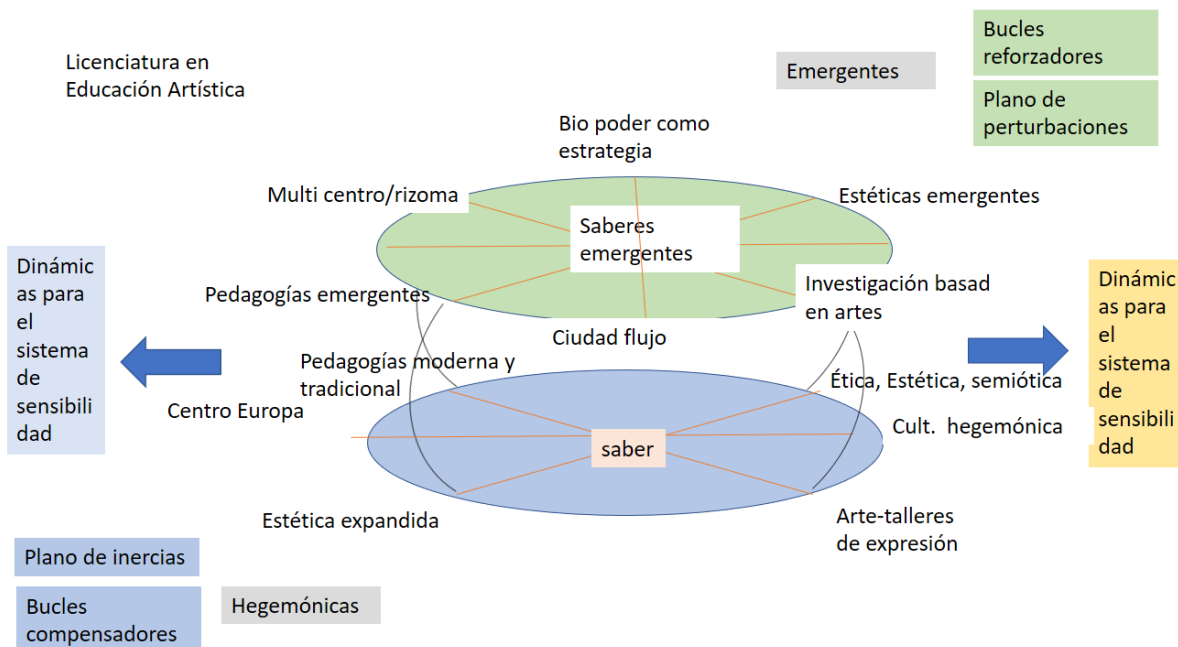


Figura 49 Gráfica de la organización de los planos de saber, que propone operaciones desde la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad San Buenaventura.

Fuente Elaboración propia, 2021

Como propiedad habilitante se puede encontrar el trabajo sobre el cuerpo, este que se asume de forma nueva en el final del siglo XX, así dice la Dra. Farina:

“Fue inevitable que la filosofía y el arte asumieran la experiencia del sujeto como algo que pasa necesariamente por el cuerpo y no sólo por su conciencia. La formación del cuerpo pasa a asumir un lugar destacado en tales replanteamientos” (2008: 2).

En el pregrado de Educación Artística se incursiona en el concepto de bio-poder de Foucault como potenciador para la creatividad, por lo tanto, estamos aquí frente a otro de los aportes operacionales para el sistema, el concepto de bio-poder de Foucault operando para potenciar procesos de formación. Dice la profesora Teresita Ospina:

“Creo que el arte lo que propicia son cambios, muchos cambios en los procesos de pensamiento como en el crecimiento de cierta sensibilidad, en la creación de otras maneras y otras rutas de la vida, poderse pensar a sí mismo, en poder transformarse en [otra] realidad” (2020).

La profesora Ospina dice que estos conceptos de Foucault son apropiados por los estudiantes; así, comentó que “en la resistencia que el cuerpo pone también [se propone] crear a partir de allí”. Y vincula estas consideraciones con la formación pretendida en el programa:

“Entonces, las artes son un proceso para formarse o para autoformarse, no como una técnica... de saber pintar..., sino como esa posibilidad de conectarnos con el mundo, con el contexto en el que vivimos, y hacer algo con él” (Ospina, 2020).

Cuando la Dra. Ospina prepara su trabajo desde la sensibilidad en los cursos, se encuentra un condicionamiento selectivo, partiendo del arte fuera de los museos y Ospina nos dice que no es una política del programa el acercamiento a las artes populares, sino una opción individual:

“[en] su trabajo de grado de múltiples maneras, con obras artísticas, con puesta en escena, con texto escrito..., se acercan algunos en esos intereses de la carrera por asuntos más de las artes populares.” (2020).

En las artes populares los códigos que se crean en las comunidades no siempre se identifican con la parte académica, por lo que no se dan a conocer. La experiencia en los programas es dejar su acercamiento a una decisión personal.

Así dice la Dra. Ospina:

...los chicos si se acercan desde sus intereses investigativos, y hacen algunas propuestas de creación, salen también a la calle, se ponen... cierto, ejercicios artísticos y académicos en el contexto de la calle y la ciudad, eso... lo hacen para trabajo de grado, pero que haya un curso directamente de artes populares, creo que no (Ospina, 2020).

El para acoplamiento motivacional utiliza el recurso de seminario taller con diversos temas y considera necesaria la expansión del interés en las artes por lo que se invita a los padres de familia a las sustentaciones de trabajo de grado; en este sentido se vincula tratando de llegar a mayor público.

Se registra en el sistema también un cambio evolutivo; la profesora Ospina siente que lo más sobresaliente ha sido el proceso relacionado con el cine y es de resaltar este punto que no se había tocado en la investigación. Se tiene la experiencia de este cambio en las arquitecturas y la experiencia del observador del cine. En los amantes del cine y en la ciudad se registra un cambio:

... Añoro los cines..., los escenarios cinematográficos que han desaparecido, y que se han transformado en otra cosa, ..., por ejemplo, *el Cine Libia... El Odeón* ... tenían unas películas

interesantes, cines que ya desaparecieron ..., pero también he visto que se han transformado otros. El cinema las Américas, por ejemplo, que ya es distinto, (...) ofrece también esas posibilidades culturales a la ciudad (Ospina, 2020).

Es interesante que el cine lleve a los profesores de los programas a preguntarse por su pertinencia, su vida cultural, y cómo puede ser que se vinculen en este sentido las nuevas maneras del ver y las artes visuales en su expansión

La experiencia de este programa puede ser diversa y diferente con respecto a otros programas ofrecidos por la Universidad de Antioquia, pero se han logrado establecer varias figuras que los relacionan, como sus planos de saberes hegemónicos y emergentes y la lucha que se presenta entre estas ofertas operacionales. Pero lo más importante, el aporte a la sensibilidad como sistema de comunicación simbólico altamente generalizado en aspectos como el bio-poder, las estéticas emergentes, las pedagogías emergentes, la ciudad flujo y la investigación basada en artes.

4.2 Conclusiones

4.2.1 Conceptos Emergentes

En la investigación sobre la relación entre arte y pedagogía se puede escoger entre varios enfoques y tendencias teóricas. Se encontró en la ciudad de Medellín,

una tendencia disciplinar, una tendencia de campos y se propone un enfoque de sistemas. La investigación se basa en un enfoque sobre sistemas por varias razones. La macro de cambios globales, nacional que se refiere a cambios en el aspecto político, y la regional que se centra en las condiciones de desarrollo de la cultura, el arte y la pedagogía.

La primera, se refiere a los cambios que ha tenido en los últimos cincuenta años el mundo, en palabras de Castells (2016), se destacan tres: el aspecto del paradigma tecnológico relacionado con la información y la comunicación; el aspecto relacionado con la transformación organizativa, y la profundización en las conexiones comunicativas de las redes; y un tercer aspecto está relacionado con los procesos de transformación de lo económico-político en cuanto a la liberalización y privatización de sectores de la economía ligada con los estados.

Como segunda razón tenemos que, en Colombia, en el último siglo, se acentúan dos procesos de transformación, que también son ventanas de oportunidad. El político-social que se evidencia en los diálogos de Paz, que pretende ser un proyecto de estado (hoy en riesgo por las políticas del partido en el gobierno), que se concreta en unos convenios para el desarme y la vinculación política de movimientos sociales excluidos por décadas del poder; el segundo proceso está relacionado con las palabras de Castells, y señala una transformación económica, al entrar el país de lleno a la cuarta revolución industrial, la sociedad en red, la sociedad del conocimiento y el neo liberalismo económico.

Por lo tanto, para comprender esta sociedad que está cambiando es necesario revisar teorías y métodos que den cuenta de estos fenómenos; a nuestro entender la epistemología y teorías de la complejidad permiten ampliar nuestra percepción de los fenómenos sociales y los conceptos de Luhmann, Prigogine, Waguesver y Morin, Mascareño, García, Maldonado, aportan a las ciencias sociales en esta dirección.

La teoría nos permite comprender la sociedad como un sistema así diferenciamos lo interno (procesos organizados dentro de sus límites), y el entorno que lo rodea (el contexto caótico y de otros sistemas), pero además comprender que lo contenido en el sistema es más o menos complejo que su entorno.

Acompañando lo anterior se puede sustentar que es a través de las operaciones del sistema que se genera el sistema mismo (autopoiesis y emergencia de los sistemas). Teóricamente, la anterior definición que decía que el sistema es más o menos que la suma de sus partes, es criticado por Luhmann (2007), y Morin (1993), entre otros, ya que parte de una condición sustancialista que puede tener implícito el concepto ontologizante de sistema. Por lo que según Luhmann, acogemos la definición de diferenciación de sistema y entorno.

Como se sustentó en el marco teórico, para Luhmann:

“Ahora la distinción ser/no-ser como distinción fundante (*primary distinction*) se reemplaza-- y a decir verdad se reemplaza sin ninguna plausibilidad ontológica-- por la distinción dentro/fuera (o autorreferencia/heteroreferencia) del observador” (2007: 722).

Si acogemos la propuesta de la complejidad, entendiendo que un sistema se puede diferenciar del entorno como un conjunto interdefinible de partes (García, 2011: 67), de las cuales el observador puede diferenciar una frontera entre el adentro y el afuera.

Pero el sistema opera, y es en el conjunto de códigos y operaciones en las que se detendrá el observador, para describir tanto las operaciones que lo componen como la influencia de las operaciones del sistema hacia su entorno.

El segundo concepto básico es el de la sociedad como sistema de comunicación (Luhmann), por lo cual se puede entender que a la sociedad la componen diversos sistemas que se complementan, pero se diferencian según sus códigos; así, los sistemas que propone Luhmann son sistemas de comunicación simbólicos altamente generalizados; intuitivamente los entendemos, y los nombramos como: el sistema de la economía, el de la religión o del arte y el de la pedagogía entre otros. Partiendo de esta comprensión, la investigación se enfoca en un el espacio vincular –de interpenetración- entre sistemas, que forman otro nuevo sistema, como es el caso de la interpenetración del sistema de artes y el de pedagogía en la ciudad de Medellín.

La pregunta nace mediada por la experiencia y la reflexión del autor en cada uno de los sistemas, el sistema del arte que “es un sistema clausurado sobre la base operativa de la comunicación” (Luhmann, 2005:137), y el sistema de la pedagogía, que regula y reflexiona las bases de la educación. En la primera década del siglo, la experiencia de talleres y laboratorios socio artísticos

producían, tanto prácticas artísticas, como transformaciones pedagógicas, pero sobre todo un ambiente de intercambio dialógico simbólico que no estaba explicado en o por la teoría vigente. Por lo tanto, surgen preguntas: ¿cómo pensar y comprender los procesos de intercambio simbólico relacionados con la sensibilidad?, ¿desde qué marcos teóricos se pueden explicar las interacciones entre arte y pedagogía? Fueron la pregunta inicial para referirse a los proyectos de intervención socio artísticos, como el de Desearte Paz del Colombo Americano de Medellín.

En la investigación partimos de una premisa amplia que se aleja de los primeros enfoques teóricos que se manejaban en Colombia, ya que se considera que no profundizaban en el horizonte de significación y experiencia educativa que tiene el arte en la sociedad.

Las primeras rupturas epistemológicas permitieron considerar que cuando aparece una emergencia, intercambio o una ruptura en la comunicación social, no se puede investigar desde los enfoques de la educación artística como campo de saber o disciplina, ya que se pierde la posibilidad de comprender la totalidad de las condiciones de operación y códigos, que se presentaban en la sociedad. Estos enfoques tienen el efecto de cerrar y ontologizar el problema frente al observador y por lo tanto ofrecen significados establecidos, hegemónicos, para la educación formal, fundamentalmente centrada en la enseñanza básica y media.

Por lo tanto, desde el inicio de la investigación, cuando se preguntó por la relación entre arte y pedagogía, se extendió la significación para cubrir una serie

de propuestas que se experimentaban en la ciudad. Así, se entendió el sistema como un conjunto más amplio de códigos que podría funcionar en diversas experiencias sociales, y no sólo centrarse en las propuestas didácticas o en las prácticas educativas formales en las escuelas. Este giro epistémico no refleja solo el cambio de la experiencia en la disciplina hacia la condición de reflexión sistémica, sino que permitió preguntarse por la posible complejidad del sistema de comunicación, y de sus propiedades como sistema autónomo.

Al anclar la investigación en la epistemología compleja exigió la lectura de los documentos que reflejaban el contexto de la educación artística, consolidando el concepto de tópicos, para esclarecer la diversidad de puntos de vista de los investigadores con respecto al objeto y el paradigma epistemológico.

Se puede decir que este es el giro más inesperado pero que es el centro de la investigación, entender la sensibilidad como un sistema de comunicación y no sólo como una especie de capacidad del ser humano –que incluso en algunos análisis se extiende a los animales-, y realizar el giro copernicano distanciándose de las teorías que consideran como único centro el ser humano, y así proponer un desplazamiento de la mirada del observador hacia el sistema.

La investigación doctoral propone, por lo tanto, el direccionamiento del observador hacia la descripción de los códigos y operaciones que señalan la dirección de la sensibilidad y ampliando la posibilidad de comunicación entre alter y ego, al proponer códigos y operaciones que pueden ser establecidas como puntos de convergencia.

El sistema **de comunicación simbólica altamente generalizado que despliega las operaciones posibles de la sensibilidad.**, es por lo tanto un conjunto de operaciones y códigos que se realizan en una práctica que cubre los aspectos de arte y pedagogía, sin ser arte ni ser pedagogía, y un observador puede leerlas desde cada sistema y se comprenderán sus operaciones desde este sistema.

Al desprender la sensibilidad del sujeto, tenemos un objeto de estudio de la teoría de la educación artística que permite desarrollar una serie de instrumentos para su investigación, descripción y efectos sociales no relacionados con el sujeto, no dependientes de las variaciones de cada situación o de cada sistema subjetivo; puede estudiarse como modelos complejos de comunicación, y darles valor desde las propiedades como sistema de comunicación simbólica altamente generalizada.

- ***Contribución a la educación artística y a los diversos componentes estudiados***

Nos referiremos a algunos de los encuentros significativos como son las tensiones generadoras en la formación y graficadas como planos en tensión.

Figura 50

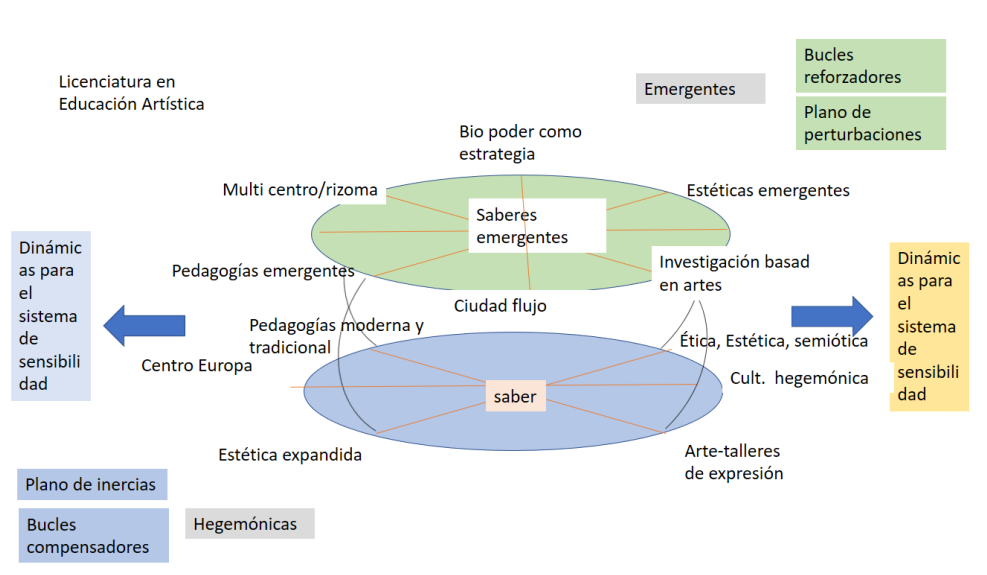


Figura 50 Gráfica de la organización de los planos de saber, que propone operaciones desde la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad San Buenaventura; muestra las tensiones motoras generadoras de cambio

Fuente Elaboración propia, 2021

También se observa otra muestra de permanentes tensiones generadoras en la formación en la Licenciatura en Artes Plásticas de la U de A. Figura 51

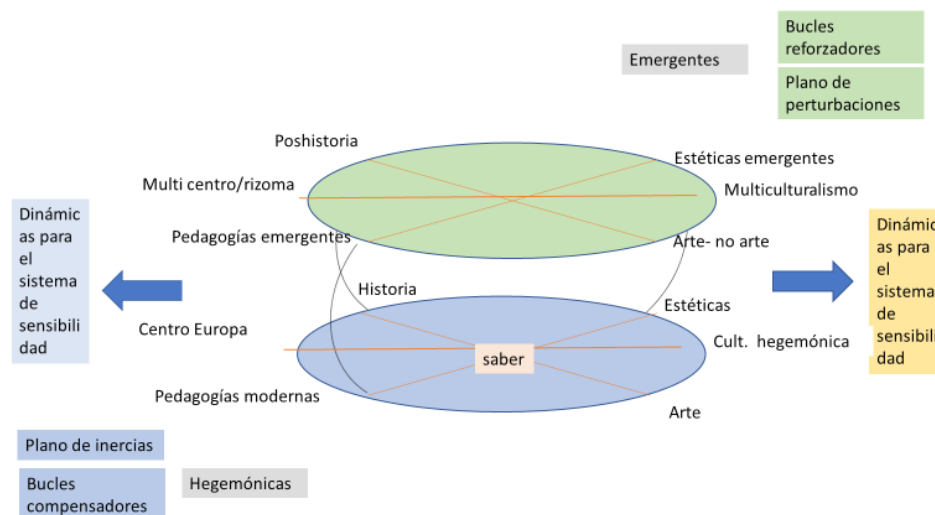


Figura 51 Procesos dinámicos en dos planos que inciden en el sistema de sensibilidad. Mostrando las tensiones generadoras como la de arte-no arte.

Fuente Elaboración propia, 2021

Lo definido anteriormente permite proponer una vía de aproximación al plano de la educación y de la educación artística, en especial al referirse al cambio epistemológico y proceder desde la complejidad; pero en el caso de la educación artística se remite a las posibilidades que se tienen dentro de los objetivos de ésta, siendo la comprensión del sistema de sensibilidad una necesidad, para poder recrear estrategias que amplíen la sensibilidad como disposición en el sujeto.

La sensibilidad como sistema de comunicación requiere de una autonomía de comunicación simbólica altamente generalizado, que dirige sus operaciones al plano de la sensibilidad y lo vemos en la Figura 52.

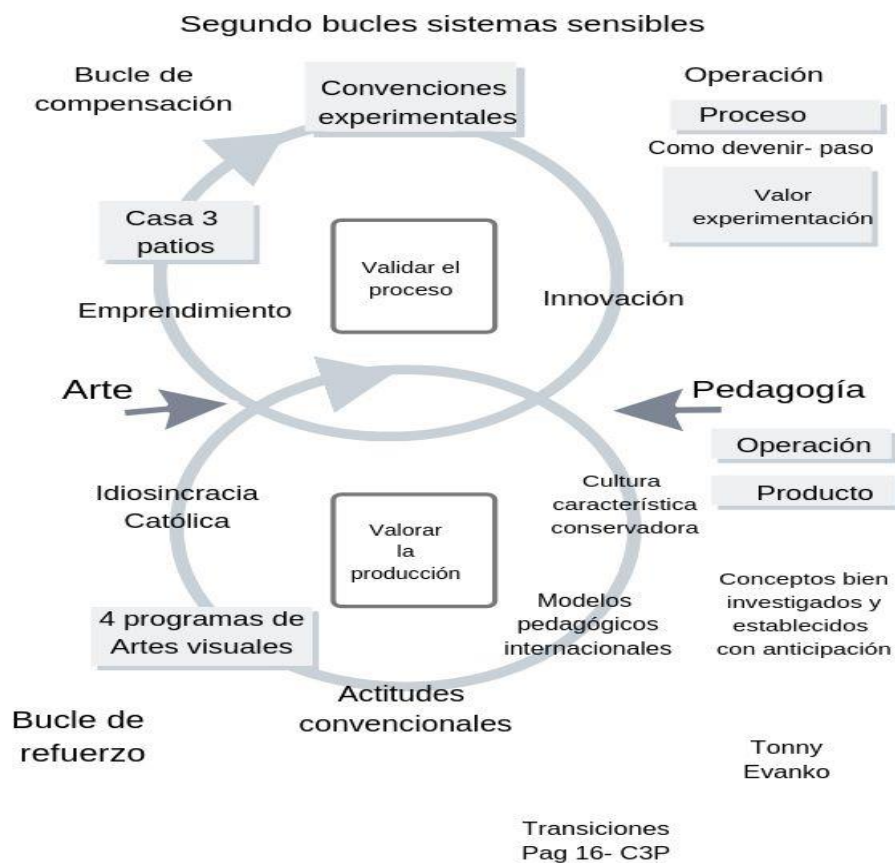


Figura 52 Gráfica que da cuenta de un bucle de retroalimentación positiva y negativa relacionada con las condiciones de trabajo de la casa C3P.

Fuente Elaboración propia, 2021

No son las propuestas pedagógicas o artísticas extranjeras las que darán pie al cambio social y estético en los barrios; es el cambio en la comunicación lo que posibilitará la expansión del sistema de lo sensible en Medellín, y dicha expansión se puede ver en procesos como los que ejemplificar en Casa Tres Patios, Desearte Paz, colegio Alfred Binet o Licenciatura en Artes, etc.

4.2.3 Figuras emergentes

- **Figuras de artistas pedagogos**

Resaltaremos, entre las muchas figuras, algunas de maestros y de maestras:

El maestro muralista Pedro Nel Gómez, la maestra Flor Maria Bouhot, el maestro Tonny Evanko, la maestra Yamile Bedoya, el maestro fotógrafo Jorge Ortiz, y el galerista Juan Alberto Gaviria, y la Red de Artistas Mujeres de Medellín, para iniciar un trabajo de biografías de los artistas educadores en Medellín.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPITULO IV

- Aguirre, I. (2005). Teoría y práctica en la educación artística. España: Octaedro.
- Bustamante, B. (2018). O enriquecimento do espaço controverso entre arte e pedagogia a partir do intercâmbio de conhecimento entre Brasil e Colômbia no sistema complexo arte e pedagogia. Revista GEARTE, v.5 (3). Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/88112>
- Castells, M. (2016). La red global de la sociedad el cambio sociocultural contra la crisis [Video] CESA CDMX. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=7DGO-k7FVQ>.
- Cortez, F. (2009). Currículo, Arte e Infancia- Arte y Escuela. Desearte Paz. Centro Colombo Americano y Alcaldía de Medellín. Medellín.
- Deacon, T. (2013). Naturaleza incompleta. Barcelona: Tusquets.
- Delgado, J. A. (2002). Análisis sistémico. Su aplicación a las comunidades humanas. Ed. Dossat. Madrid.
- Dockendorff, C. (2006). Evolución de la cultura: la deriva semántica del cambio estructural. En Persona y Sociedad / Universidad Alberto Hurtado, v. XX (1), pp. 45-73.
- Farina, C. (2006). Arte, Cuerpo y Subjetividad: Experiencia Estética y Pedagogía. Educación Física y Ciencia, v. 8, pp. 1-14. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. En: <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/>
- García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. En Revista

latinoamericana de metodología de las ciencias sociales, v. 1, (1), pp. 65-101. Recuperado de: [file:///D:/Usuario/Descargas/Dialnet-InterdisciplinariadYSistemasComplejos-3869767%20\(3\).pdf](file:///D:/Usuario/Descargas/Dialnet-InterdisciplinariadYSistemasComplejos-3869767%20(3).pdf).

Giraldo, S. (2019). Desde la región. Corporación Región. Recuperado de: <https://www.region.org.co/index.php/revista58/editorial/item/271-las-formas-que-inventamos-para-estar-juntos>.

Guash, A. (2008). Una historia cultural de la posmodernidad y del poscolonialismo: Lo intercultural entre lo global y lo local. En Arango, D., Domínguez, J. y Fernández, C. (2008). La crítica de arte. Entre el multiculturalismo y la globalización. (Seminario nacional de teoría e historia del arte 2004) Medellín: Carreta del Arte.

Guido, T. (2007). Desearte Paz. Medellín: Centro Colombo Americano.

Hilbert, M. (2013). N° 1 CCSSCS: Introducción y Características de los Sistemas Complejos Sociales [Video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=c6_K_t0LLww

Hilbert, M. (2015). ¿Qué son los Sistemas Complejos? [Video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=TNLINCrVw9E&list=PLtjBSCvWCU3pmokBCJlJB5xvbLPwxMFLK>.

Izuzquiza, I. (1990). La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo. Barcelona: Anthropos.

Jiménez, P. (2013). El léxico sociopolítico en Niklas Luhmann. En: Política y Cultura (n. 39), pp. 167-197.

- Johnson, S. (2003). *Sistemas Emergentes. O qué tienen en común hormigas, neuronas, ciudades y software*. México: Fondo de cultura Económica.
- López, M., Rodríguez, L. (abril-junio, 2002). Aplicación del enfoque cognitivo a la metodología contable. *Revista española de financiación y contabilidad*. V. XXXI (n. 12),. 461-496. Disponible en:
https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=L%C3%B3pez+y+Rodr%C3%ADguez+APLICACI%C3%93N+DEL+ENFOQUE+COGNITIVO+A+LA+METODOLOG%C3%8DA+CONTABLE+&btnG=
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad. De la unidad a la Diferencia*. Madrid: Ed. Trotta.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Luhmann, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. México: Ed. Herder.
- Mascareño, A. (2009). Medios simbólicamente generalizados y el problema de la emergencia. En *Revista Cinta Moebio* 36:174-197. Recuperado de:
<http://www.moebio.uchile.cl/36/mascareno.html>
- Mascareño, A. (2012). Auto-caotización en la sociedad mundial. Lineamientos para una teoría de la diferenciación contextual. En *Revista Cinta Moebio* (n. 44), pp. 61-105 www.moebio.uchile.cl/44/mascareno.html revisado 24-09-2019
- Morin, E. (1993). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1999). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.

- O'Connor, J., McDermott, I. (1998). Introducción al pensamiento sistémico. Barcelona: Urano.
- Rodríguez, D., Torres, J. (2008). Introducción a la teoría de la sociedad de Niklas Luhmann. México: Herder.
- Rodríguez, V. (2003). El arte como campo. Elementos acerca de la discursividad de la práctica artística. Recuperado de: <https://esferapublica.org/nfblog/el-arte-como-campo-elementos-acerca-de-la-discursividad-de-la-practica-artistica/>
- Romero, S. M. (2014). Construcciones de sentido desde lo vivido. Relaciones posibles en el tránsito de una investigación en educación artística. Artes la revista, v. 13, (n. 20), pp 123- 160.
- Sánchez, Z. (2015). Antecedentes de la educación artística plástica visual en Colombia: revisión de revistas científicas 2004-2014. En Lenguaje, cultura e investigación: Problemas emergentes en educación. Bogotá.
- Wagensberg, J. (1994). Ideas sobre la complejidad del mundo. Barcelona: Tusquets.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Acaso, M. (2013). rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación. Colombia: Ed. Paidós.
- Acaso, M. (2012). Pedagogías invisibles. Espacio del aula como discurso. Madrid: Ed. Catarata.
- Águila D. (2013). Consejo latinoamericano de educación por el arte. Revista Clea V 3, pp. 26.
- Águila, D. (2018). La enseñanza de las artes en la educación chilena: Plan Nacional de Artes en Educación (2015-2018) <http://seer.ufro.cl/gearte>
- Aguirre, I. (2005). Teorías y Prácticas en la educación Artística. España: Octaedro.
- Aguirre, L. (2006). Antecedentes históricos de la Facultad de Artes. En: Facultad de Artes 25 años Formando en Arte y Cultura. Facultad de Artes. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Aldana, M. (2016). ¿Qué son los sistemas complejos? [Video] Instituto de Ciencias Físicas, UNAM. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=xCoJOWywFrU>.
- Alfonso, M. (2016). Una mirada dialógica sobre la construcción de preceptos teatrales en la formación superior. Pensamiento Palabra y Obra. pp 8-20. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n15/n15a02.pdf>

- Alvarado, S. (1990). Enfoques de investigación en ciencias sociales. Su perspectiva epistemológica y metodológica. Manizales: CINDE.
- Araño G., J. (2005). Estructura del conocimiento artístico. En: Marín Viadel, R. Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales. Granada: Ed. Universidad de Granada.
- Arnheim, R. (1976). Arte y percepción visual. Buenos Aires: Universitaria.
- Arnheim, R. (1986). Pensamiento visual. Barcelona: Paidós.
- Arnheim, R. (1989). Nuevos Ensayos Sobre Psicología del Arte. Madrid: Alianza
- Artero, J. (2001). La evaluación en el arte de la educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Augaustowsky, G. (2012). El arte en la enseñanza. Buenos Aires. Paidós.
- Azar, S. (2012). De la formación docente a las prácticas de aula. Articulación entre la educación formal y no formal. En: Ministerio de Uruguay: Maldonado Primera Bienal de Educación Artística.
- https://issuu.com/antoniopenabiblioteca/docs/libro_bienal
- Azcárate, H. (s.f.). Modernización, educación y cultura, el nuevo papel de la Escuela Popular de Arte. En: Revista de Arte y cultura. Escuela Popular de Arte. Año 1 (1).
- Bachelard, G. (2009). La filosofía del no. Ensayo de una filosofía del nuevo *espíritu científico*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Báez, C. (2010, segundo semestre) La escuela emergente a través de la Práctica artística, la experiencia y la subjetividad. Praxis & Saber - Vol. 1. (n. 2), pp. 137–15.
- Ballester, L., y Colom, A.(2012). Epistemología de las ciencias sociales. Valencia, España: Tirant Humanidades.
- Barbosa, A. (2015). La imagen en la enseñanza del arte: años 1980 y nuevos tiempos. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Barbosa, A., Pereira da Cunha. (Orgs.) (2010). Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez.
- Barragán, B. (2006). El campo epistemológico de la educación artística. Cuadernos de arte y Pedagogía. V.1 (fasc. 1) pp. 6-14.
- Barragán, B. (2011). Experiencia y narración: ensayo sobre el conocimiento escolar como campo de subjetivación. Revista virtual Universidad Católica del Norte (n. 32).
- Barragán, B. (2014). La formación de maestro en artes: ensayo crítico sobre los campos de hegemonía. En Artes La revista. V. 13. (20), pp. 81-102. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Artes.
- Barragán, B. (2016). La formación de maestros en artes: ensayo crítico sobre los campos de hegemonía, pp. 81-100. Recuperado de: <file:///D:/Usuario/Descargas/Dialnet-LaFormacionDeMaestrosEnArtes-5737440.pdf>
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3417945>

<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/32>

Barriga, M. (2009). La investigación en educación artística: una guía para para la presentación de proyectos de pregrado y postgrado. Revista el artista. El Artista, núm. 10, noviembre, 2013, pp. 306-308. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/874/87429022025.pdf>

Barriga, M. (Noviembre 2013.). La integralidad en la educación artística en el contexto colombiano. En: Revista El Artista. (n.10), pp. 176-187.

Recuperado de:

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=%29.+La+integralidad+en+la+educaci%C3%B3n+art%C3%ADstica+en+el+contexto+colombiano&btnG=

Barriga, M. (Noviembre 2013). La investigación en educación artística: una guía para para la presentación de proyectos de pregrado y postgrado. Revista el artista. El Artista, (n. 10), pp. 306-308. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/874/87429022025.pdf>

Beriain, J. (2008). Aceleración y tiranía del presente. La metamorfosis en las estructuras temporales de la modernidad. Barcelona: Ed. Anthropos.

Bertalanffy, L. (1982). Teoría general de sistemas. México: Fondo de cultura Económica.

Bertalanffy, L. y otros (1984). Tendencias en la teoría general de sistema. Madrid: Alianza editorial.

Betancur, M. (2006). Desarrollos teóricos y conceptuales. En: Zapata, C.

Facultad de Artes, 25 años formando en arte y cultura. Medellín:
Universidad de Antioquia.

Bonil, J., Guilera, M., Tarín, R.M, Fonolleda, M., Pujol, R.M. (2004). Evaluar el grado de incorporación de la complejidad en las producciones del alumnado: propuesta de indicadores. Revista Investigación en la Escuela. pp. 99-107. Recuperado de:
<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/61004/Evaluar%20el%20grado%20de%20incorporaci%C3%B3n%20de%20la%20complejidad%20en%20las%20producciones%20del%20alumnado.%20propuesta%20de%20indicadores.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Bonil, J., Pujol, R. (2008). Orientaciones didácticas para favorecer la presencia del modelo conceptual complejo de ser vivió en la formación inicial de profesorado de educación primaria. Revista Enseñanza de las Ciencias, v. 26, (n. 3), pp. 403-418. Recuperado de:
https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Orientaciones+did%C3%A1cticas+para+favoreces+la+presencia+del+modelo+conceptual+complejo+de+ser+vivi%C3%B3+en+la+formaci%C3%B3n+inicial+de+profesorado+de+educaci%C3%B3n+primaria&btnG=

Bonil, J., Pujol, R. (2008a). El paradigma de la complejidad, un marco de referencia para el diseño de un instrumento de evaluación de programas en la formación inicial de profesorado. En: revista Enseñanza de las ciencias, v. 26 (n. 1), pp. 5-22. En:

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=El+paradigma+de+la+complejidad%2C+un+marco+de+referencia+para+el+dise%C3%B1o+de+un+instrumento+de+evaluaci%C3%B3n+de+programas+en+la+formaci%C3%B3n+inicial+de+profesorado.+&btnG= .

- Bonil, J., Junyent, M., & Pujol, R. M. (2010). Educación para la Sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación De Las Ciencias* (n. 7), pp. 198-215. Recuperado de: <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2644>
- Borja J. y Castells, M. (1998). *Local y global. Gestión de las ciudades en la era de la Información*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1968). *Campo intelectual y Proyecto Creador*. En: *Problemas del estructuralismo*. Poillon, J. y otros. México: Siglo XXI.
- Briggs, J., Peat, F. (1989). *Espejo y reflejo. Del caos al orden*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, G. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Buckley, W. (1967). *La sociología y la teoría moderna de los sistemas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Buckley, W. (1970). *La sociología y la teoría moderna de los sistemas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bustamante, B. (2008). *Aportes de los encuentros de experiencias significativas al campo de la educación artística*. Recuperado de: <https://eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/viewFile/81/68>.
- Bustamante, B. (2015). *Emergencia del campo de la Educación Artística en*

Colombia. Una reconceptualización de la Educación Artística en la sociedad del conocimiento [Archivo PDF] Recuperado de:

http://www.redclea.org/wp-content/uploads/2016/06/Publicar-Revista-CLEA-N%C2%B01.-2%C2%B0-sem.-2015_v_29_6_2016.pdf

Bustamante, B. (Segundo semestre 2015). Emergencia del campo de la Educación Artística en Colombia. Una reconceptualización de la Educación Artística en la sociedad del conocimiento. Revista CLEA. Recuperado de: <http://www.redclea.org/wp-content/uploads/2016/05/02-Revista-CLEA-N%C2%B01.-2%C2%B0-sem.-2015.pdf>

Bustamante, B. (2015). Emergencia del campo de la educación artística en Colombia. Una reconceptualización de la educación artística en la sociedad del conocimiento. [Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8bJlw4JQHoA&feature=share&fbclid=IwAR16ubUJgZfDjc0hqlID6x4BVue95ri6gc9EmtiUwp7XVOiZj8ykPySaDcY>

Bustamante, B. (Agosto 2016). Aproximación a una re-conceptualización de la Educación Artística en la sociedad del conocimiento en Colombia. Revista Gearte, v. 3 (2) pp. 151-161. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/gearte/issue/view/2869>

Bustamante, B. (2018). O enriquecimento do espaço controverso entre arte e pedagogia a partir do intercâmbio de conhecimento entre Brasil e Colômbia no sistema complexo arte e pedagogia. Revista GEARTE, v.5 (3). Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/88112>

- Cabrera, R. (2010). Indagaciones sobre arte y educación. Cuba: Adagio.
- Cabrera, R. (2015). La imagen en la enseñanza del arte. Años 1980 y nuevos tiempos. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Camnitzer, L. (Museo Jumex). (julio 4, 2016). El arte como educación, con Luis Camnitzer. [Video] Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=ZgsxU5xN54U> .
<https://www.fundacionjumex.org/es/explora/videos/28-el-arte-como-educacion-con-luis-camnitzer>
- Camnitzer, L. (2017). Ni arte ni educación. En: Grupo de Educación de Matadero, Ni Arte ni Educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico. Madrid, España: Catarata.
- Castells, M, (2001). La era de la información. La sociedad en red. Vol. I. México: Siglo XXI.
- Castells, M. (2016). "La red global de la sociedad el cambio sociocultural contra la crisis". Video en <https://www.youtube.com/watch?v=7DGO-k7FVQ>.
Revisado 21/11/2020. CESA CDMX
- Castells, M., Caraça, J. y Cardoso, G. (2013). Después de la crisis. Barcelona: Alianza.
- Centro José Guerrero. (2010). Transductores. Pedagogías Colectivas y Políticas Espaciales. Granada, España: Centro José Guerrero.
<https://issuu.com/movs2012/docs/transductores>

- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). Medellín: memorias de una guerra urbana. CNMH - Corporación Región - Ministerio del Interior - Alcaldía de Medellín - Universidad EAFIT - Universidad de Antioquia. Bogotá, pp. 98.
- Cerda, H. (2008). Los elementos de la Investigación. Bogotá: Búho.
- Clark, G., Day, M., Greer, W.D. (1987). "Discipline-Based Art Education: Becoming students of art". Journal of aesthetic education, (2), p.p. 129-196.
- Colom, A. (1979). Sociología de la educación y Teoría General de Sistemas. Barcelona: Oikos.
- Colom, A. (2002). La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación. Barcelona: Paidós.
- Consejo Nacional de Casas de la Cultura. Cuba. (2007). Programas de talleres de apreciación-Creación y Apreciación y Creación., Ed. Casas de la Cultura.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). Gobierno de Chile.
- Cuaderno #2. En:
https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno2_web.pdf
- Consejo Superior Universitario Universidad Nacional de Colombia (2007). Acta 11 del 26 de noviembre. Por el cual se establecen los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia a través de sus programas curriculares. Consultado en http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34245.
- Córdoba, E. (Marzo 2012). "Objeto didáctico en ambientes artísticos de

- aprendizaje". IX Simposio internacional sobre educación y cultura en Iberoamérica. Matanzas, Cuba: Universidad de Ciencias pedagógicas.
- Cortez, F. (2009). Currículo, Arte e Infancia - Arte y Escuela. Desearte Paz. Medellín: Centro Colombo Americano y Alcaldía de Medellín.
- Deacon, T. (2013). Naturaleza incompleta. Cómo la mente emergió de la materia. Barcelona: Tusquets.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1994). ¿Qué es la filosofía? Barcelona: Anagrama.
- Delgado, J. (2000). Análisis sistémico: su aplicación a las comunidades humanas. Madrid: Dossat.
- Díaz, E. (2005). Posmodernidad. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Díez del Corral, P. (2005). Una nueva mirada a la Educación Artística desde el paradigma del desarrollo humano (Tesis para optar al grado de doctor). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de:
<https://eprints.ucm.es/7251/1/T28786.pdf>
- Dockendorff, C. (2006). Evolución de la cultura: la deriva semántica del cambio estructural. En PERSONA Y SOCIEDAD / Universidad Alberto Hurtado, v. XX (n. 1), pp. 45-73.
- Dondis, D. (2013). La sintaxis de la imagen. Recuperado de:
<https://jenydreher.files.wordpress.com/2013/06/dondis-la-sintaxis-de-la-imagen.pdf>
- Efland, A. (2002). Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Efland, A., Freedman, K., Stuhr, P., (2003). La educación en el Arte Posmoderna. Barcelona: Paidós.
- Estrada, L. (1973). Catálogo de la III Bienal de arte Coltejer, Medellín, Colombia. Medellín: Colina.
- Farina, C. (2006). Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía. Educación Física y Ciencia, v. 8, pp. 1-14. Universidad Nacional de La Plata Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/>
- Fernández, C. (2008). La historia del arte en la poshistoria. En: Domínguez y otros. Moderno/contemporáneo: un debate de horizontes, pp. 87-111. Medellín: La carreta del Arte.
- Figuroa, L., Ospina, L. (SF), Barrio Miraflores, comuna 9 (Buenos Aires).
- Fuchs, S. (2000). Dos cambios paradigmáticos en la teoría sociológica sistémica: Niklas Luhmann. Revista Sociológica. Año 15 (n. 43).
- Gadamer, H.(1991). La actualidad de lo bello. México: Paidós.
- Galeano, M. (2014). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. Medellín: Carreta.
- García, M. (2012). Complejidad y modelos basados en agentes. Proyecto final de Máster Artes Visuales y Multimedia. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. En Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, v.1, (n.1), pp. 65-101. Recuperado de: [file:///D:/Usuario/Descargas/Dialnet-InterdisciplinariedadYSistemasComplejos-3869767%20\(2\).pdf](file:///D:/Usuario/Descargas/Dialnet-InterdisciplinariedadYSistemasComplejos-3869767%20(2).pdf)

- García, R. (2013). *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- García, R. (2015). *Voces del CEIICH: Epistemología, Metodología y Sistemas Complejos*. [Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=sJH3KB2ONtQ>
- Gardner, H. (1993). *Arte, Mente y Cerebro*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *La Educación Artística y el desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Gerome, B. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Giraldo, S. (2019). *Desde la región*. Corporación Región. Recuperado de: <https://www.region.org.co/index.php/revista58/editorial/item/271-las-formas-que-inventamos-para-estar-juntos>
- Glaserfeld, E. (1994). *La construcción de conocimiento científico*. En: Prigogine y otros. *Nuevo paradigma cultura y subjetividad*, pp.115-119. Barcelona: Paidós.
- Glaserfeld, E. (1996). *El final de una ilusión*. En: Ficher, H., Retzeer, A., Schweizer, J. *El final de los grandes proyectos*. Barcelona: Gedisa.
- Glaserfeld, E. (1997). *El final de una gran ilusión*. En: Ficher, H.; Retzeer, A.; Schweizer, J. *El final de los grandes proyectos*, pp. 84-98. Barcelona: Gedisa.

- Gleick, J. (2012). *Caos. La creación de una ciencia*. Barcelona: Crítica.
- González, L. F. (2007). *Medellín. Los orígenes y la transición a la modernidad: crecimiento y modelos urbanos 1775-1932*. Medellín: Escuela de hábitat-CEHAP.
- Grupo Educarte. (2000). *La Educación Artística como Posibilitadora del Desarrollo Cognitivo y Comunitario*. Revista Textos, Facultad de Educación Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín.
- Guash, A. (2008). *Una historia cultural de la posmodernidad y del poscolonialismo: Lo intercultural entre lo global y lo local*. En Arango D., Domínguez, J. y Fernández, C. *La crítica de arte. Entre el multiculturalismo y la globalización*. (Seminario nacional de teoría e historia del arte 2004). Medellín: Carreta del Arte.
- Gubern, R. (1987). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Gustavo Gili. Reedición revisada en 1992. Recuperado de: http://www.romanogubern.com/site_files/wp-content/uploads/2016/10/la_mirada_opulenta.pdf
- Guido, T. (2007). *Desearte Paz*. Medellín: Centro Colombo Americano.
- Gutiérrez, A. (2009). *Arte moderno internacional en Colombia 1945-1960*. En *Artes La Revista*. V.8, pp. 9-331. Medellín.
- Gutiérrez, A. (2009). *La instalación en el Arte Contemporáneo Colombiano*. *Revista El Artista* (n. 6), pp. 129-153. Recuperado de: http://200.24.17.10/bitstream/10495/4014/1/GutierrezAC_2009_IntalacionArteContemporaneo.pdf

- Gutiérrez, A., Montoya, A., Aguirre, L. (2008). Del arte moderno al arte contemporáneo en Antioquia. Ambientes e Instalaciones. En: Moderno y Contemporáneo: un debate de horizontes. Memorias del Seminario Nacional de Teoría e Historia del Arte. Medellín: La Carreta.
- Heráclito, (1973). Fragmentos. Argentina: Aguilar.
- Hernández, F. (2010). Educación y Cultura Visual. Barcelona, España: Octaedro EUB.
- Hernández, R., Fernández, C., Batista, M. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.
- Hewitt. (1999). Conceptos de la física. Colombia: Noriega Ed.
- Hilbert, M. (mayo 21 al 24, 2013). N° 1 Cepal Charlas Sobre Sistemas Complejos Sociales. (CCSSCS) : Introducción y Características de los Sistemas Complejos Sociales. [Video]. Recuperado de:
https://www.youtube.com/watch?v=c6_K_t0LLww.
- Hilbert, M. (2015). ¿Qué son los Sistemas Complejos? [Video]. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=TNLINCrVw9E&list=PLtjBSCvWCU3pmokBCJljB5xvbLPwxMFLK>
- Howar, G. (1993). Arte Mente y Cerebro. Barcelona, España: Paidós.
- Huerta, M. (Febrero 2016). Notas para una historia de la Educación Artística en Colombia en el siglo XX. Revista Credencial historia. Recuperado de:
<http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/notas-para-una-historia-de-la-educacion-artistica-en-colombia-en-el-siglo-xx>

- Ilya, P. (2012). *El Nacimiento del Tiempo*. Barcelona, España: Ed. Tusquets.
- Izuzquiza, I. (1990). *La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo*. Barcelona: Anthropos.
- Jiménez, P. (2013). El léxico sociopolítico en Niklas Luhmann. En: *Política y Cultura*, (n. 39), pp. 167-197.
- Johansen, O. (2002). *Introducción a la teoría general de sistemas*. México: Limusa.
- Johnson, S. (2003). *Sistemas Emergentes. O qué tienen en común hormigas, neuronas, ciudades y software*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Josextó, B. (2008). *Aceleración y tiranía del presente. La metamorfosis de las estructuras temporales de la modernidad*. Barcelona, España: Anthropos.
- Kerr, J., Hugh de Barros, D., Coelho, A. (enero/junio 2016). *Imagem e arte: a necessidade da experiência pela sensação*. En: *Pensamiento, palabra y obra*, Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n15/n15a03.pdf>
- Kuhn, T. (1975). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Lara, R. (2016). *Ciencias de la complejidad y sistemas autorregulados (Ponencia)*. CCADET-UNAM. [Video] Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=gArSYV2FSB0>.
- Lilienfeld, Robert. (1984). *Teoría de sistemas. Orígenes y aplicaciones en ciencias sociales*. Venezuela: Ed. Trillas.

Londoño, S. (1995). Historia de la pintura y el grabado en Antioquia.

Medellín: Universidad de Antioquia.

López, M., Rodríguez, L. (Abril-junio 2002). Aplicación del enfoque cognitivo a la metodología contable. Revista española de financiación y contabilidad. V. XXXI, (n. 12), pp. 461-496. Recuperado de:

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=L%C3%B3pez+y+Rodr%C3%ADguez+APLICACI%C3%93N+DEL+ENFOQUE+COGNITIVO+A+LA+METODOLOG%C3%8DA+CONTABLE+&btnG=

Luhmann, N. (1985). El amor como pasión. Barcelona: Península.

Luhmann, N. (1996). Teoría de la sociedad y pedagogía. Barcelona: Paidós.

Luhmann, N. (1998). Complejidad y modernidad, de la unidad a la diferencia.

Madrid: Trotta.

Luhmann, N. (1998). Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general.

Barcelona: Anthropos.

Luhmann, N. (2005). El arte de la sociedad. México: Herder

Luhmann, N. (2007). La sociedad de la sociedad. México: Herder.

Lyotard, J. (1987). La posmodernidad (explicada a los niños). Barcelona:

Gedisa.

Maldonado, C. (SF). El paradigma de la complejidad. D5ctorado en ciencias sociales, complejidad e interdisciplinariedad. Universidad Iberoleon, México.

[Video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=UXY84kIUugY>

- Maldonado, C. (2011). El mundo de las ciencias de la complejidad. Una investigación sobre qué son, su desarrollo y sus posibilidades. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Maldonado, C. (2011). Termodinámica y complejidad. Una introducción a las ciencias sociales y humanas. Bogotá: Desde Abajo.
- Maldonado, C. (2012). Derivas de la complejidad. Fundamentos científicos y filosóficos. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Maldonado, C. (2013). El paradigma de la complejidad en sus Implicaciones para las Ciencias Sociales [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=GoC_rE39tt4
- Maldonado, C. (2015). Significado e impacto social de las ciencias de la complejidad. Bogotá: Desde Abajo.
- Maldonado, C. (2016). La complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas. Bogotá: Desde Abajo.
- Maldonado, C. (2017). Pensar. Lógicas no clásicas. Bogotá: Universidad del Bosque.
- Maldonado, C. (2018 a, febrero 08). Teoría de la Complejidad. Universidad Sur Colombiana (USCO). Maestría en estudios interdisciplinarios de la complejidad, Primera Sesión. [Video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6SCxc-HLgkM>
- Maldonado, C. (2018 b, febrero 10). Teoría de la Complejidad. Universidad Sur Colombiana (USCO). Maestría en estudios interdisciplinarios de la

complejidad, Segunda Sesión. [Video] Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=Tf5xb4opDks>

Maldonado, C. (2018 c, febrero 22). Teoría de la Complejidad. Universidad Sur Colombiana (USCO). Maestría en estudios interdisciplinarios de la complejidad, Tercera Sesión. [Video] Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=r-SbZcXIM2E>.

Maldonado, C., Gómez, N. (2011). El mundo de las ciencias de la complejidad.

Bogotá: Universidad del Rosario.

Malig, C. (2017). Mapeando la investigación en educación artística en América Latina y el Caribe. (Mapping Arts Education Research in Latin America and the Caribbean). Recuperado de:

https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=y5jDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA280&dq=info:0rrUibhPMj4J:scholar.google.com&ots=TveD5KBIFQ&sig=U42tRLxmdAaZe4F2qp_M8765Zp4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Mandelbrot, B. (1987). Los objetos fractales. Forma, azar y dimensión. Barcelona, España: Tusquets.

Marchán, S. (1988). Del arte objetual al arte de concepto. Madrid, España:

Akal.

Marín, E. (2012) Educación de lo sensible: tras las huellas del Pensamiento de Michel Foucault.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1699>

Marín, R. (2005). Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas

de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales. Granada: Universidad de Granada.

Martins, R. (Org.) (2015). Colección: Educación de la Cultura Visual. Tomo I Educación de la cultura visual: conceptos y contextos. Universidad Federal de Santa María. Universidad de la República de Uruguay. (E-book. 2015). Recuperado en:
<https://nucleodeculturavisual.files.wordpress.com/2015/08/educac3b3n-de-la-cultura-visual.pdf>

Martínez, J., Brunet J., Farrés, R. (1991). Metodología de la mediación en el Programa de Enriquecimiento Instrumental. Madrid: Bruño.

Martínez, M. (2002). Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación. México: Trillas.

Martínez, M. (2008). Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. México: Trillas.

Mascareño, A. (2009). Medios simbólicamente generalizados y el problema de la emergencia. En: Cinta de Moebio, (36), 174-197. Recuperado de:
<https://www.moebio.uchile.cl/36/mascareno.html>.

Mascareño, A. (2009). Medios simbólicamente generalizados y el problema de la emergencia. En: Revista Cinta Moebio. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/44293948_Mascareno_A_2009_Medios_simbolicamente_generalizados_y_el_problema_de_la_emergencia_Cinta_de_Moebio_36_174-197

- Mascareño, A. (Septiembre 2010). Construct this! O por qué el constructivismo sistémico es real. Rev. Mad. (N° 23), pp. 9-24.
- Mascareño, A. (2012). Auto-caotización en la sociedad mundial. Lineamientos para una teoría de la diferenciación contextual. En Revista Cinta Moebio (n. 44), pp. 61-105. Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/44/mascareno.html
- Maturana, H. (1995). La realidad ¿objetiva o construida? 1. Fundamentos biológicos de la realidad. Barcelona: Anthropos.
- Maturana, H., Varela, F. (1990). El árbol del conocimiento. Madrid: Debate.
- Mejía, J. (2002). Perspectiva de la investigación social de segundo orden. Revista Cinta Moebio (14), pp. 200-225. Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/14/mejia.htm.
- Mejía, S. (2012). Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas. Uni-pluri/versidad, v. 12, (n. 2), pp. 80-90.
- Mejía, S. (2014). “La nación entera un inmenso Taller”. Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia 1892-1917. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Mejía, S. y Yarza de los Ríos, A. (septiembre-diciembre 2009). “Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006”. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, (n. 55). pp. 171-188.
- Merchán, C. (2008). La gestión cultural de la educación artística desde las

artes escénicas, se inicia en el emplazamiento de procesos de formación que devienen de los maestros de las artes escénicas en la escuela básica y media. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3825601>

Ministerio de Cultura. (1997). Ley General de Cultura, Ley 397/07. Recuperado de:

<http://www.mincultura.gov.co>

Ministerio de Cultura. (2006). Análisis prospectivo de la Educación Artística colombiana 2006-2019. Documento oficial. Bogotá. Ministerio de Cultura.

Ministerio de Cultura. (2006). Plan nacional de las artes. Recuperado de:

[https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/Artes/PLAN%20NACIONAL%20P
ARA%20LAS%20ARTES.pdf](https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/Artes/PLAN%20NACIONAL%20P
ARA%20LAS%20ARTES.pdf)

Ministerio de Cultura (2008). Cuadernos de Educación Artística 2. Educación Artística y cultural, un propósito común. Lineamientos para la Construcción de un Plan Nacional de Educación Artística. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura.

Ministerio de Cultura (2016). Análisis Prospectivo de la Educación Artística Colombiana 2006-2019. Documento oficial. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura.

Ministerio de Cultura (2019). Análisis prospectivo de la Educación Artística en Colombia al horizonte del año. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura.

Ministerio de Cultura, Corpoeducación (2019). Análisis prospectivo de la

educación artística colombiana al horizonte del año 2019. Recuperado en:

<https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/documentos/migracion/DocNewsNo49DocumentNo137.PDF>

Ministerio de educación Nacional. (1994). Ley General de Educación, Ley 115/94, artículo 23. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1997). Lineamientos Curriculares para la Educación Artística. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2000). Lineamientos Curriculares para la Educación Artística. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2010). Orientaciones pedagógicas para la educación artística. Recuperado de:

<https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-241907.html?noredirect=1>

Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Cultura (2000). Serie de lineamientos curriculares para la Educación Artística. Recuperado de:

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1997). Lineamientos Curriculares para la Educación Artística. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2007), Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la

Educación Artística en Básica y Media. Documento n. 16. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2010). Orientaciones pedagógicas para la

Educación Artística en básica y media. Recuperado de:

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf

Miñana, C. (Septiembre-octubre 2004). Sin el arte se afecta la integralidad de la

educación para todos. Aula urbana..pp 14-15. Recuperado de:

<https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/967/952>

Miñana, C. (2004). ¿Tiene sentido hablar de políticas públicas en educación

artística? Recuperado de:

http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/2312/7248/4195/Articulos-politicas_eduartist_minana.pdf

Morales, J. (2004). La Evaluación en el área de educación visual y plástica

en la educación secundaria obligatoria [Tesis Doctoral (2001). Director de

Tesis: Dr. José Tejada Fernández. Universidad Autónoma de Barcelona,

Facultad de ciencias de la educación, Departamento de pedagogía

aplicada]. España. Recuperada de: <https://ddd.uab.cat/record/37641>.

<https://www.tdx.cat/handle/10803/5036>

Moreno, L. (2016). Taller de las emociones, el lugar de la educación por el arte en

el trabajo con comunidades en condiciones de vulnerabilidad. Revista

CLEA, pp. 41-49. Recuperada de:

http://www.redclea.org/wp-content/uploads/2017/01/Revista-CLEAN%C2%B02_version_final.pdf

Moreno, O. (Diciembre 2011). Las elecciones y las alianzas en la izquierda democrática en Medellín, 1970-1990. *Revista Estudios de Derecho*, LXVIII (152).

Morin E. (1993). *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1993). *El Método IV. Las ideas*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1995). *Sociología*. Madrid: Ed. Tecnos.

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (1999). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.

Municipio de Medellín (2016). *Proyecto de acuerdo Plan de desarrollo Medellín*

Cuenta con vos (2016-2019). Recuperado de:

https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldeCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2016/Proyecto%20de%20Acuerdo%20Plan%20de%20Desarrollo.pdf

Museo de Antioquia (s.f.). *Bienales de arte Coltejer*. Recuperado de:

<https://www.museodeantioquia.co/exposicion/68-70-72-bienales-de-arte-de-coltejer/>

Nudler, O. (2004). *Hacia un modelo de cambio conceptual: espacios*

controversiales y refocalización. En *Revista de Filosofía*, v. 29 (n. 2), pp. 7-

19. Recuperado de:

<http://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/viewFile/RESF0404220007A/9>

582

- O'Connor, J., McDermott, I. (1998). Introducción al pensamiento sistémico. Recursos esenciales para la creatividad y la resolución de problemas. Barcelona: Urano.
- Olaya, O. (1996). Memorias académicas. Primer seminario taller internacional de metodologías para la enseñanza de las artes Plásticas y Visuales. Bogotá, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Olaya, O. (2008). Consideraciones y recomendaciones para el desarrollo de una Educación Artística. Memorias Seminario Internacional de Educación Artística. Santiago de Chile.
- Olaya, O. (2009). Enseñanza de las artes visuales en Colombia. Recuperado de:
https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Ense%C3%B1anza+de+las+artes+visuales+en+Colombia&btnG=
- Olaya, O. (2009). Presentación de la Cumbre Regional de América Latina y el Caribe en Convenio con la Alianza Mundial para la Educación Artística. Portafolio de presentación. Recuperado de www.arteducacion.org/cumbreregional.
- Oliveira de Oliveira, ... (2015) en Martins, R. y otros (2015). Por un abordaje narrativo y autobiográfico. Diario de clase como enfoque de investigación Colección: Educación de la Cultura Visual, tomo 1 Conceptos y contextos.

Universidad de la República de Uruguay, Universidad Federal de Santa María.

Ortiz, A. (2016). La investigación según Niklas Luhmann, epistemología de los sistemas y método sistémico de investigación. Colombia: Magisterio.

Parra, O. (2015). El arte: una ventana didáctica. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/4138/413840744006.pdf>

Peña, P., Bermúdez, J. (2017). Campos de Gutiérrez. Un encuentro de memorias. Medellín: Fondo Editorial de la Secretaría de Cultura Ciudadana.

Pérez, M. (2009). Una pedagogía de la dialógica desde la educación

artística–musical. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/874/87412239012.pdf>

Piaget, J. (1986). La epistemología genética. Madrid: Debate.

Piaget, J. García R. (2008). Psicogénesis e historia de la ciencia. México: Siglo XXI.

Piaget, J. (2013). Piaget explica a Piaget [[Video, partes 1, 2]. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=NuDjscvqE08>

Pimentel, L. (2008). Curso de Especialização no ensino de Artes Visuais. Belo Horizonte, Brasil: UFMG.

Pimentel, L. (2009). La evaluación en arte: algunos principios para la discusión.

En Educación artística, cultura y ciudadanía: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Madrid, España: Fundación

Santillana. Recuperado de:

<https://www.oei.es/uploads/files/consejoasesor/DocumentacionComplementaria/Educacion-Artistica/2009-Metas-Educacion-Artistica-Culturay-Ciudadania.pdf>

- Pimentel, L. (2010). Fluir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino de arte: o contemporâneo de vinte anos. En: Barbosa A, Pereira F. (2010). Abordagem Triangular. No ensino das artes e culturas visuais. Brasil, Cortez.
- Prieto, M. (1989). Modificabilidad cognitiva y Programa de enriquecimiento instrumental. España: Bruño.
- Prigogine, I. (1994). El fin de la ciencia. En Schnitmann, D. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Barcelona: Paidós.
- Prigogine, I. (1996). Enfrentándose con lo irracional. En Wagensberg. J. Proceso al azar, pp. 154-186. Barcelona: Metatemas.
- Prigogine I., Stengers, I. (1997). La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia. Madrid, España: Gallimard.
- Prigogine, I. (1999). Las leyes del caos. Barcelona: Crítica.
- Prigogine, I. (2012). El nacimiento del tiempo. Barcelona: Tusquets.
- Ramírez, E. (2008). Historia crítica de la pedagogía en Colombia. Bogotá: El Búho.
- Ramírez, S. (Julio-diciembre 2011,). Cuando Antioquia se volvió Medellín, 1905-1950. Los perfiles de la inmigración pueblerina hacia Medellín. Anuario colombiano de historia social y de la cultura, v. 38 (n. 2).

- Régules, S. (2016). Las teorías del caos y la complejidad. El mundo es un caleidoscopio. España: Batiscafo.
- Rickenmann, R. (2016). La construcción social de las emociones estéticas: Análisis de los procesos de formación instrumental. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n16/n16a08.pdf>
- Rodríguez, A., (2010). Las víctimas en contextos de violencia e impunidad. Medellín: Pregón Ltda.
- Rodríguez, A., Velasco, V., Jiménez, C. (2014). La educación artística: una práctica pedagógica en la formación de sujetos diversos. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=La+educaci%C3%B3n++%09art%C3%ADstica%3A+una+pr%C3%A1ctica+pedag%C3%B3gica+en+la+formaci%C3%B3n+de+sujetos+diversos&btnG=
- Rodríguez, D., Torres, J. (2008). Introducción a la teoría de la sociedad de Niklas Luhmann. México: Herder.
- Rodríguez, H. (2009). De lugares y posiciones: la educación artística en la escuela. En Revista Educación y pedagogía, (21), pp. 5-12.
- Rodríguez, H. (2009). De lugares y posiciones: la educación artística en la escuela. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/8109/7639>

Rodríguez, L. (2015). Desafíos educativos para enseñar a pensar la complejidad en la ciencia y la sociedad. [Video] Recuperado de:

https://www.youtube.com/watch?v=EfdPy-H_aeU.

Rodríguez, L. (2015). Sistemas complejos, investigación interdisciplinaria y simulación computacional, [Video, parte 1]. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=G0EGtpPmmL0>.

Rodríguez, L., Aguirre, J. (2011, 2) Teorías de la complejidad y ciencias sociales. Nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. En Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas. En:

<https://www.redalyc.org/pdf/181/18120143010.pdf>

Rodríguez, M., Torres, J. (2008). Introducción a la teoría de la sociedad de Niklas Luhmann. México: Herder.

Rodríguez, V. (2003). El arte como campo. Elementos acerca de la discursividad de la práctica artística. Recuperado de: <https://esferapublica.org/nfblog/el-arte-como-campo-elementos-acerca-de-la-discursividad-de-la-practica-artistica/>

Romero, M. (2010). Un espacio para pensar la educación artística desde el aula. Experiencia en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. En: Revista Iberoamericana para la educación, la ciencia y la cultura. (OEI). (N. 52), pp. 1-7.

Romero, M. (2014). Construcciones de sentido desde lo vivido.

Relaciones posibles en el tránsito de una investigación en educación artística. En: Artes La revista, vol. 13, (n. 20), pp. 123-160. Recuperado en: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Construcciones+de+sentido+desde+lo+vivido.+Relaciones+posibles+en+el+tr%C3%A1nsito+de+una+investigaci%C3%B3n+en+educaci%C3%B3n+art%C3%ADstica&btnG=

Roso, J. (2004). Sistémica y pensamiento complejo. Colombia: Ed. Biogénesis.

Ross, N. (s.f.) El Lenguaje Artístico, la Educación y la Creación. En Revista Iberoamericana de educación. Recuperado de: <file:///D:/Usuario/Descargas/2901-Texto%20del%20art%C3%ADculo-853-1-10-20180125.pdf>

Ruiz, C., Romero, M. (2010). Construcción de una apolítica pública para la Educación Artística en Colombia. Recuperado de: <http://www.unesco.org/culture/en/artseducation/pdf/fp103ruizromero.pdf>

Ruiz, y Solana. (2013). Complejidad y ciencias sociales. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

Saavedra, S. (2011). La creación literaria en el ámbito educativo: de la estructura superficial a la construcción narrativa de la realidad. Lenguaje, v. 39 (n. 2), pp. 395-417. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Sneider_Saavedra_Rey/publication/262457110_Literary_creation_in_the_educational_sphere_from_the_surface_structure_to_the_narrative_construction_of_reality/links/5d4374ff92851cd04

699cecc/Literary-creation-in-the-educational-sphere-from-the-surface-structure-to-the-narrative-construction-of-reality.pdf

- Saldarriaga, O. (2003). Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Cooperativa de Magisterio.
- Sametband, M. (1999). Entre el orden y el caos. La complejidad. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sanabria, F. (2010). Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia. En Rhec, v. 13, (n. 13), pp. 47-76. Recuperado de: <file:///D:/Usuario/Descargas/719-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2885-2-10-20191105.pdf>
- Sánchez, A. (2016). Introducción a los Sistemas Complejos. [Video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=BsGTfL3veis>.
- Sánchez, P. (1989). Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. España: Bruño.
- Sánchez, Z. (2015). Antecedentes de la educación artística plástica visual en Colombia: revisión de revistas científicas 2004-2014. En Lenguaje, cultura e investigación: Problemas emergentes en educación. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Antecedentes+de+la+educaci%C3%B3n+art%C3%ADstica+pl%C3%A1stica++%09visual+en+Colombia%3A+revisi%C3%B3n+de+revistas+cient%C3%ADficas+2004-2014&btnG=

- Sandoval, C. (1997). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Corcas.
- Sassenfeld, A. (2012). *Principios clínicos de la psicoterapia relacional*. Santiago: Sodepsi.
- Shelley, M. (2007). *Frankenstein*. Barcelona: Brontes S.L.
- Schnitmann, D. (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Barcelona: Paidós.
- Sierra, F. (1998). *Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social*. En: Galindo, L. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: A.W. L.
- Sosa, P., Chaparro, E. (Enero- junio, 2014). *Disciplinamiento y Sujetos. La educación artística en la escuela colombiana*. En *Praxis & Saber*, v. 5, pp. 211-233.
- Stewart, I. (2013). *17 ecuaciones que cambiaron el mundo*. Barcelona: Drakontos.
- Tatarkiewicz, W. (1976). *Historia de seis ideas*. Madrid, España: Tecnos.
- Tobón, A. (2016) *Experiencia de investigación sobre músicas regionales: compartir conocimiento para hacer escuela*. Recuperado de:
https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Experiencia+de+investigaci%C3%B3n+sobre+m%C3%BAlicas+regionales%3A++compartir+conocimiento+para+hacer+escuela&btnG=
- Toffler, A. (1972). *El "shock" del futuro*. Barcelona, España: Plaza y Janés, S. A.
- Toffler, A., Toffler, H. (2006). *La revolución de la riqueza*. Barcelona: Ed. Debates.

UNESCO. (2005). Hacia la sociedad del conocimiento. Ediciones UNESCO.

Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>

UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Recuperado de:

https://www.academia.edu/10668705/Hacia_las_sociedades_del_conocimiento_informe_mundial_de_la_UNESCO_2005.

Universidad de la Sabana. (1996). Memorias académicas del Seminario taller internacional de Metodologías para la enseñanza de las artes plásticas y visuales. Bogotá.

Vásquez, A. (Septiembre 2014). Lógica paraconsistente, paradojas y lecturas parasitarias: Del virus del lenguaje a las lógicas difusas. Revista de Filosofía. Recuperado de: <http://www.revistadefilosofia.org/58-01.pdf>

Vélez, G. (2016) La investigación en el contexto de los programas de formación artística universitaria: Las prácticas y las formas de reconocimiento. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=La+investigaci%C3%B3n+en+el+contexto+de+los+programas+de++formaci%C3%B3n+art%C3%ADstica+universitaria%3A+Las+pr%C3%A1cticas+y+las+formas+de+reconocimiento.&btnG=

Vergara, C. (2013). Modelos y estrategias de enseñanza en Educación Artística para favorecer la autoestima y la convivencia escolar. En Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=1F5OqDgnWHw>

Villarraga, A. (2015) Los procesos de paz en Colombia, 1982-2014 (Documento resumen). Recuperado de:

<https://repository.oim.org.co/handle/20.500.11788/769>

Villegas, L. (2016). Apuntes y reflexiones sobre la investigación en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia: Las jornadas de investigación.

Recuperado de:

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Apuntes+y+reflexiones+sobre+la+investigaci%C3%B3n++En+la+Facultad+de+Artes+de+la+Universidad+de+Antioquia%3A+Las+jornadas+de+investigaci%C3%B3n.&btnG=

Wagensberg, J. (1985). Procesos al Azar. [Video]. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=97oZAXukIJU>

Wagensberg, J. (1994). Ideas sobre la complejidad del mundo. Barcelona, España: Tusquets.

Wagensberg, J. (1996). Proceso al azar. Barcelona: Metatemas.

Wagensberg, J. (2007). La rebelión de las formas. Barcelona: Tusquets.

Welsch, W. y otros. (1997). Topoi de la posmodernidad. Fin de los grandes relatos, pp. 36-56. Barcelona, España: Gedisa.

Wythe, G. (1937) La industrialización de Latinoamérica. El Trimestre Económico, v. 4, (no. 14), pp. 100-127.

Zanini, J., Charréu, L. (2016) Cruzamientos Teórico-Methodológicos em

Arte, Educação e Cultura Visual: Experienciando a Fenomenologia
Hermenêutica e a Teoria Baseada nos Dados em Pesquisa Avançada.
Revista Portuguesa de Educação, v. 3, pp. 79 - 92. Recuperado de:
<http://oaji.net/articles/2017/5737-1510075368.pdf>

Zoya, L., Zoya, P. (2014). El espacio controversial de los sistemas complejos. En:
Revista Estudios Filosóficos. Universidad de Antioquia (n. 50), pp. 103-129.
Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n50/50a07.pdf> revisado 03-
11-2018.

Zuluaga, E., (2016). Los idiotismos de la modernización sin modernidad: un
acercamiento a la dinámica urbana de principios de siglo XX en Colombia a
partir de Suenan timbres, De Luis Vidales”, Alpha (n. 43).