

Arte y conciencia

el ámbito pedagógico

Relatoría de
Miguel Huertas



Programa de Formación
Permanente de Docentes
en Formación Artística Integral
Red de Formación
Artística Integral

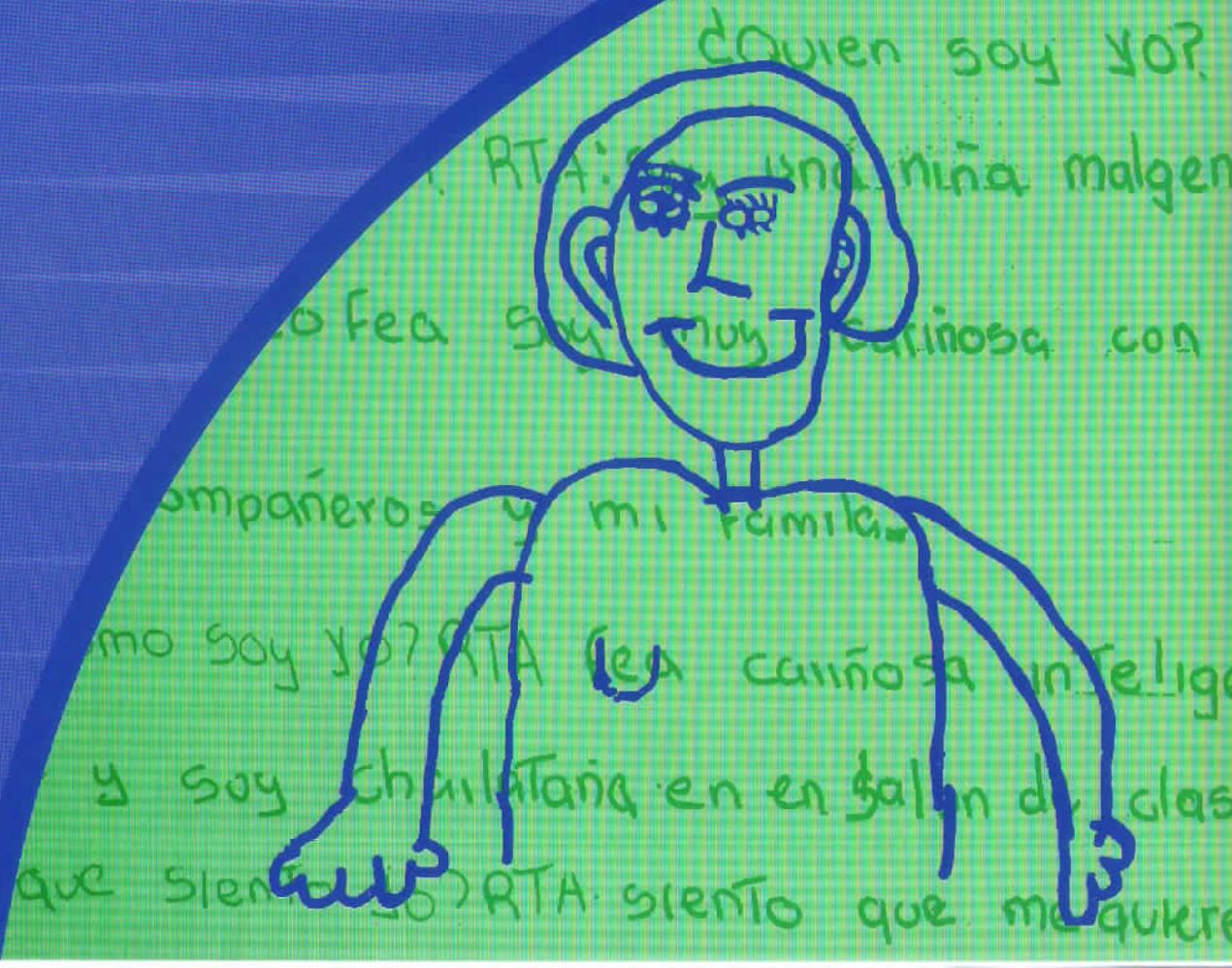


ALCALDIA MAYOR
SANTA FE DE BOGOTA D.C.

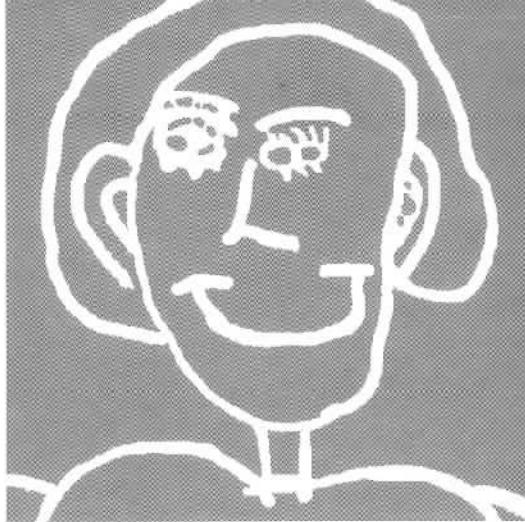
Secretaría
EDUCACION



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA
Sede Santafé de Bogota
Facultad de Artes



Arte y conciencia el ámbito pedagógico



Relatoría de
Miguel Huertas

Programa de Formación
Permanente de Docentes
en Formación Artística Integral
Red de Formación
Artística Integral



Disponible bajo licencia Creative Commons
Attribution Non-commercial No Derivatives

**Secretaría de Educación
del Distrito Capital**

Cecilia María Vélez Whilic
Secretaría de Educación Distrital
Jesús Mejía Peralta
Subsecretaria Académica (e)
Luz Amparo Martínez Rangel
Su Subdirección de Formación de Educadores

Universidad Nacional de Colombia

Víctor Manuel Moncayo
Rector
Leopoldo Muñera
Vicerrector de Sede
Beatriz García Moreno
Decana Facultad de Artes
Luis Fernando Fieque
Dirección Oficina de Proyectos-Artes

**Cursos de Actualización
y Apoyo a la Formación Permanente
de Docentes en Artes**

Miguel Huertas
Coordinador General
Rolf Abderhalden
Coordinador Artes Escénicas
Carmén Barbosa
Coordinadora Música
María Helena Bernat
Coordinadora Artes Plásticas
Gustavo Fernández
Coordinador Audiovisuales
Heidi Abderhalden
Profesora invitada Artes Escénicas
Angela Sinibarqueva
Dario Chiriva
Profesores invitados Música
María Antonia Alvarado
Profesora invitada Audiovisuales
Wilson Reyes
Jacky Díaz
Carolina López
Asistentes

Arte y conciencia
el ámbito pedagógico

ISBN 958-96646-6-0
Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia
Abril 2000

Relatoria
Miguel Huertas
Coordinación Editorial
Miguel Huertas
Florence Coll
Carátula
Angela Jhoana Martínez López
Diseño
Freddy Chaparro
Impresión
Escala

Los textos fueron redactados por Miguel Huertas

© Reservados los Derechos de Autor

Contenido

Introducción

La pedagogía como obra de arte

Falsos problemas

Los absolutos
Oponer sensibilidad y pensamiento
La tecnología contra el arte
¿Educación por el arte o para el arte?
Cultura popular contra cultura de élite
Conocimiento contra disfrute
El significado
El tema
Forma y contenido
El aprendizaje técnico

La Autoconciencia por el movimiento

El método Feldenkrais

Comprender al hacer
La autoimagen
Acción individual y acción social
Nuestra autoimagen es más pequeña que nuestra capacidad potencial
De muchas partes del cuerpo no hay conciencia
Niveles de desarrollo

Aproximación metodológica

Un horizonte lejano y uno cercano

El aula, lugar de investigación
Redes
Definir el objeto de estudio
La propia actividad como campo de la investigación
Remitirse a las fuentes
Experiencia
Consecuencias prácticas
Primero la percepción
Escuchar

Principios

Describir
Particularizar
Clasificar
Lo continuo y lo discontinuo
Emociones
El texto escrito

Una palabra final
sobre el amor

La pedagogía como obra de arte

*L*a huella del arte¹ traza a grandes rasgos la trayectoria del arte contemporáneo: la aventura de una actividad que empieza a aplicar sobre sí misma los modos de observación, análisis y transformación que había antes aplicado sobre el mundo y sus componentes. En este repliegue sobre sí misma corrió todos los riesgos, incluso el de su propia disolución.

La *Obra* que, según se cuenta, buscaron los alquimistas y que realizaría la gran transformación final se componía de etapas, la primera la Obra Negra. En ella el alquimista realizaba una operación que era el reflejo de otra anterior, la creación primigenia: puesto que el universo surgió del caos, retornaba la materia al caos original para poder así iniciar de nuevo el proceso. Esto corresponde al sentido de renovación que subyace todo ritual y que por lo tanto lleva implícita la noción de muerte-renacimiento; así es muy común la imagen de la disagregación o la enfermedad iniciática.

Para el alquimista —así haya temporalidades muy largas, como las de los minerales— todo en el universo está vivo, de manera que él sabe que está matando a la materia. También sabe que eso significa no la disolución total, sino el paso a otra forma de existencia, pero eso no hace que esta reducción al caos, este calcinar la materia en su hornillo sea menos sombrío. Observa el grabado de Durero: un ángel pensativo, la expresión grave, se encuentra rodeado de símbolos que aluden a este momento y al sentimiento que lleva aparejado: *Melancolía*.

A esta etapa, que es apenas el comienzo, sucederán otras con sus propias características y sentimientos². Hoy cuando abundan en el arte tantas metáforas sobre la muerte y cuando percibimos por todas partes —y no solamente en el arte— signos de disolución; en donde ya se ha vuelto lugar común hablar de la pérdida de valores y de ruptura de las fronteras entre los lenguajes y los conceptos (aunque paradójicamente son cada vez más marcadas las fronteras entre los hombres), es necesario hacer un esfuerzo adicional para percibir en nuestra debilitada cotidianidad los signos de lo que surge: el germe de una nueva mirada que transforme la realidad. Está allí, en ese vivir de todos los días y no en otra parte, en nuestros cuerpos, nuestras acciones y sentimientos.

Un problema esencial del arte moderno es el de la cotidianidad. Nunca antes las sociedades han hecho tanto esfuerzo por comprender cómo vemos, oímos, nos movemos, nos relacionamos. Otra paradoja: mientras más énfasis hace el arte en lo cotidiano, más se aleja el espectador.

¹La huella del arte es la primera entrega de una serie de publicaciones originadas en el proyecto "Red de Formación Artística Integral", de las cuales *Arte y conciencia* es la segunda. En adelante se señalará en las referencias como H.A., con el título del aparte correspondiente en negrilla.

² Sobre la alquimia, ver *Herreros y alquimistas* de Mircea Eliade

Es necesario eliminar la brecha. El arte es una actividad actual que intenta aproximarse a hombres actuales, su intención no es actuar en un futuro, cuando haya llegado a los libros, los museos o colecciones. Aspira a aproximarse a nosotros como quien toca a alguien en el hombro para hacerle ver algo que no había percibido. La sustancia del arte moderno es la misma de la cotidianidad; sus sujetos somos nosotros; sus imágenes se forman en nuestra imaginación; su valor es el nuestro; sus dudas e incoherencias son las nuestras. Solamente que admitirlo, seguir su invitación, nos exige mirar valerosamente nuestra propia actividad, asumir nuestros procesos, enfrentar nuestras preconcepciones y, en últimas, tener una actitud, una **postura** (ver H.A.) frente a nosotros mismos.

La propuesta metodológica que sigue está fundamentada en una profunda y detenida reflexión sobre los procesos artísticos. Hemos analizado los componentes que intervienen en la constitución de la obra de arte y proponemos que ellos sean la base para la construcción de procesos pedagógicos (no necesariamente en arte), puesto que planteamos que bajo ciertas circunstancias la pedagogía puede ser una obra de arte. Hemos aproximado el acto artístico y el acto pedagógico para encontrar sus coincidencias y equivalencias y realizado una labor de síntesis que permita señalar lo esencial sin perdernos en los detalles particulares. Básicamente la propuesta se basa en estos puntos:

1. Cuando hablamos de formación artística integral, señalamos la intención, no de acumular como muchas veces se asume el término *integral*, sino de buscar lo que todas las manifestaciones artísticas tienen en común, es decir, una esencia.
2. Lo primero es la **experiencia**. Ella precede cualquier formulación teórica en términos de normas, definiciones, conclusiones, etc.; esta experiencia no puede confundirse con la *idea*, es una acción.
3. Las acciones son las de la cotidianidad del trabajo, sea como sea que se defina este último. Las vivencias diarias (como profesores, como artistas, como padres, como ciudadanos...) son el objeto de nuestra investigación puesto que son estas acciones las que nos exigen encontrarles un sentido, son ellas el verdadero desafío.
4. Este momento de la experiencia incluye la **producción** o realización plástica, auditiva, corporal, etc. Esta materialización es necesaria para el despertar de la conciencia.
5. La **reflexión** acerca de las experiencias constituye el siguiente momento. En principio, se reconstruyen, rememoran y describen de la manera más precisa posible las impresiones presentes en aquellas. Se encontrará que en la medida en que volvamos una vez más sobre una experiencia aparecerán más detalles (ver H.A. **pasado**). Surge entonces la necesidad de configurar instrumentos de **descripción** adecuados, es ahora cuando la técnica adquiere sentido.
6. En un momento posterior se establecen relaciones, espontáneas o programadas, con otras acciones, momentos y experiencias, es decir, se interroga acerca de su sentido histórico y cultural.

7. Como aspecto esencial del proceso se introduce el texto escrito, cuya condición es muy diferente del habla. La escritura implica una síntesis y organización interna que revela aspectos y líneas de fuerza no siempre entrevistados en el lenguaje hablado. El texto se constituye en un nuevo material, en un hecho concreto que puede ser retomado posteriormente y reelaborado sistemáticamente. Sabemos que, por un lado, no es fácil escribir y, por otro, que ha habido una muy compleja relación entre el texto y la acción, tanto que muchas veces el primero ha sustituido a la segunda o se ha convertido en un intento de legitimación o de explicación de lo que en sí es inexplicable. Nuestra propuesta hacia el texto es la de que éste debe intentar dar cuenta de lo que sucedió con la persona cuando tuvo la experiencia: es fundamentalmente **registro**.

8. Este desglose de la propia experiencia debe dar opciones metodológicas para proponer nuevas experiencias, contenidos y reflexiones en un proceso continuo de construcción.

Mucha gente viene a nosotros en busca de un recetario. Siempre nos hemos opuesto a reducir el problema a tener fórmulas precisas, puesto que ellas no son sino instrumentos y no fines en sí mismas. Hemos hecho énfasis en la construcción de actitudes adecuadas con la idea de que con ellas cualquier fórmula podría ser buena. Sin embargo, hemos asumido el reto de escribir nuestro recetario con todos los riesgos que ello implique. Es necesario recoger la experiencia, sistematizarla y proponer nuestros instrumentos para que cada profesor pueda adelantar una investigación personal y formular sus propias conclusiones. Estos materiales no son cerrados ni definitivos. En la medida en que los profesores los asuman con disciplina y espíritu investigador se tornarán en una materia viva que puede sugerir nuevas miradas y con ellas procesos transformadores.

Primero hablaremos de lo que no es, para luego, en una segunda etapa, presentar a grandes rasgos una teoría que ha sido muy importante para nosotros y, finalmente, en la tercera parte presentaremos una síntesis de nuestra propuesta metodológica.

La Universidad Nacional entiende que uno de sus aportes específicos debe ser el de vincular con más fuerza la reflexión teórica e histórica al quehacer artístico. Esta relatoría intenta dar cuenta de una conceptualización necesaria a las prácticas artística y pedagógica, que es una construcción colectiva. En otras publicaciones se abordarán problemas y ejemplos de los lenguajes artísticos; dado que el tema central de ésta es la conciencia, abordamos aquello que de artístico tiene la cotidianidad.

Si bien la bibliografía relacionada con la formación artística es muy amplia, hemos querido reducir las referencias al mínimo esencial. Por un lado, cada profesor tiene sus autores y textos que ha confrontado con la práctica y, en segundo lugar, nuestra intención apunta a la generación de una actitud; la investigación académica debe darnos opciones para ello y por eso el rango de nuestros autores guías es muy variado y en su gran mayoría no son textos que se remitan a la formación artística propiamente dicha. Las citas que aparecen en los textos remiten a las obras más importantes para esta investigación e invitamos al lector a indagar directamente en ellas.

Falsos problemas

...Quiero hablar de estos problemas angustiosos e insolubles que no se refieren a lo que es, sino a lo que no es...³

El filósofo francés Henri Bergson usa la expresión “falsos problemas” que aquí retomamos para iniciar con una depuración. En nuestra época hay expresiones e ideas que es necesario reconsiderar como quien va de nuevo en busca de las fuentes originales. Un falso problema es algo que tiene la apariencia de ser importante sin serlo realmente y, al confundir de entrada los términos en que se plantea un tema, es fuente de errores muchas veces ocultos. Aquí señalamos algunos supuestos sobre los que se edifican teorías que, aún si están cuidadosamente construidas, al surgir de una base errónea producen conclusiones igualmente erróneas que eluden el enfrentamiento de problemas, estos sí reales.

Los absolutos

Es alegreñador revisar cómo nuestro lenguaje de todos los días está lleno de términos absolutos que tienen el efecto de cortar la comunicación: *¿qué te pasa? nada, jamás me pones atención, le hablo y es como babitarle a una pared*, etc. Si bien es cierto que muchas veces estas expresiones tienen un sentido puramente retórico, también es cierto que en muchas otras ellas califican, o descalifican, las acciones y sentimientos de otra persona.

Dar un campo excesivo a los absolutos en la comunicación diaria determina la pérdida de elementos valiosos para el trabajo y la comunicación. Lo que señalamos como *nada, vacío* y otras expresiones parecidas siempre es *algo*, y ese algo es un reto puesto que constituye lo esencial a recuperar.

La vida es una serie de matices; en su gran mayoría los momentos de la vida son triviales: dormir, caminar, comer, ordenar, etc.; no son necesariamente las grandes acciones que determinan un rumbo nuevo a la existencia. Tener una buena postura o dejar de fumar son acciones que deben darse en lo cotidiano y esa es su gran dificultad. Las acciones que no se piensan conscientemente y por ello se llaman *nada* son las que deben ser recuperadas. El rumbo de nuestra existencia está ligado a lo que estemos dispuestos a hacer con nuestra cotidianidad y el primer paso es atribuirle a sus componentes un valor esencial.

³Bergson por Deleuze, Paidos, Barcelona 1987, p. 28

Oponer sensibilidad y pensamiento

Es muy común encontrar esta dualidad que nos señala que el dominio de la razón es un territorio más o menos lejano del sentimiento. Aquí hay varias dificultades, a saber:

- La sensibilidad es condición de toda acción humana, no hay acto o pensamiento posibles sin ella. A veces definimos a ciertas personas como faltas de sensibilidad. En realidad, siempre se tiene sensibilidad: es una condición de la vida. Tal vez, siendo un poco extremos, podemos pensar que el drama de la vida es precisamente que no podemos renunciar a la sensibilidad. Queramos o no, ciertas cosas nos tocan, nos afectan. Podemos aparentar que no, pero nadie se separa de su entorno, nadie escapa a la condición sensible del ser humano. Otra cosa es que pensemos que la sensibilidad se dirige o no a objetos apropiados. En ese terreno sí hay mucho que decir y debatir. La sensibilidad puede reorientarse.
- Reducir el pensamiento solamente a lo que tiene que ver con la razón o la lógica es otro error que aparece en esta dirección. El mundo del pensamiento es mucho más amplio e involucra toda la experiencia integral de la persona. No hay ciencia sin sentimiento ni arte sin razón, todas las dimensiones del pensamiento intervienen en cualquier actividad humana, lo que cambia es el equilibrio que guarden entre sí y el momento y la manera como intervienen.
- En general, podríamos pensar que las dificultades nacen del hecho de que nos hemos habituado a definir términos como arte y ciencia bajo categorías espaciales, como si fueran cuartos de una misma casa, pero si asumimos (ver H.A.) que la expresión de emociones o experiencia artística es el comienzo de la vida imaginaria, que luego se especializa hacia otros fines, encontrariamos que

arte y ciencia no son territorios,
sino *momentos de la misma experiencia integral*, teniendo
cada uno su propio énfasis y dirección,
pero diferenciados más bien por categorías temporales.

La tecnología contra el arte

En la publicación *La huella del arte* hemos alertado al lector acerca del error de definir al arte bajo criterios técnicos. Sin embargo, es bueno aclarar ahora que el mundo de la tecnología no está alejado por definición del mundo artístico como muchas veces se piensa, idea de la cual se desprenden conceptos como que el arte es un refugio frente a un mundo que ya no nos gusta, en gran medida por haber sido profundamente alterado por los avances tecnológicos (ver H.A. **utopía**)

Estudiando la historia del arte, especialmente el contemporáneo, difícilmente podemos encontrar un dominio que sea más sensible a las transformaciones tecnológicas que el arte. En realidad, ambas actividades comparten la preocupación por el mundo del trabajo y este último (ver H.A. **utopía**) debe proponer una reconciliación más que una exclusión.

Cada nueva tecnología tiene un efecto en la cultura, efecto que va desde pequeñas transformaciones en los hábitos y las miradas, hasta cambios que adquieren características de cataclismo. La tecnología no es de ninguna manera neutra. Puesto que el arte es la manera como una cultura deviene visible para sí misma, no es posible pensar que sea ajeno a un fenómeno de esta naturaleza.

En la **muerte del arte** (ver H.A.) se pone en evidencia cómo la introducción de la fotografía y las nuevas tecnologías de los medios de comunicación de masas llegan a transformar totalmente al arte, hasta el punto de su desmaterialización. El arte contemporáneo (como el de toda época) no puede ser cabalmente comprendido sin un estudio de las condiciones tecnológicas de su entorno.

En un tiempo muy distinto del nuestro, y por hombres cuyo poder de acción sobre las cosas era insignificante comparado con el que nosotros poseemos, fueron instituidas nuestras Bellas Artes y fijados sus tipos y usos. Pero el acrecentamiento sorprendente de nuestros medios, la flexibilidad y la precisión que estos alcanzan, las ideas y costumbres que introducen, nos aseguran respecto de cambios próximos y profundos en la antigua industria de lo bello. En todas las artes hay una parte física que no puede ser tratada como antaño, que no puede sustraerse a la acometividad del conocimiento y la fuerza moderna. Ni la materia, ni el espacio son, desde hace veinte años, lo que han venido siendo desde siempre. Es preciso contar con que novedades tan grandes transformen toda la técnica de las artes y operen por tanto sobre la inventiva llegando quizás hasta a modificar de una manera maravillosa la noción misma del arte.⁴

¿Educación por el arte o para el arte?

Muchas veces se nos ha planteado la pregunta: ¿Pretendemos formar artistas? Si es así, posiblemente nos estamos equivocando al fijar nuestra atención en el ámbito escolar básico, a menos que la institución se concibiera como escuela de artes, vale decir, para especialistas. Por otro lado: ¿intentamos una formación integral del ser humano? ¿podemos formar mejores ciudadanos utilizando el arte como herramienta?

Creemos que las dos condiciones descritas no son completas ni excluyentes, son más bien complementarias. Es bueno en este punto recordar que

más que una profesión
el arte es una disciplina.

⁴ Este texto de Paul Valéry (extraído de *Pièces sur l'art - la conquête de l'ubiquité*) sirve de introducción al ensayo fundamental de principios de siglo de Walter Benjamin sobre la condición contemporánea en el arte, *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, *Discursos interrumpidos I*. Editorial Taurus, 1982

Es una experiencia que hace parte de la cotidianidad de cualquier persona, como ya se mostró en *La huella del arte*. La experiencia del arte es una y no es reducible a sucedáneos. No puede ser tomada parcialmente, no puede ser instrumento. Es acción que se despliega en un ámbito determinado y, aunque muy pocos lleguen a una condición laboral satisfactoria en él, para todos es esencial en la construcción de sentido.

Cuando una persona realiza de manera consciente una actividad artística, reconoce mejor la forma como se manifiestan sus emociones y desarrolla un diálogo sensible consigo misma que la lleva a simultáneamente reconocer las condiciones de su inserción en una comunidad específica. Esta experiencia puede darse ya sea construyendo un hecho particular de lenguaje o siendo espectador de esa construcción. Se ha insistido mucho en el error de pensar que el artista hace arte para artistas y que en ese intercambio endógeno no hay campo para el sentimiento, el gusto o las necesidades del hombre común.

En un proceso sincero, crítico y realmente pedagógico, no hay lugar para esta diferenciación entre formar para o por el arte, puesto que lo que entra en juego es cómo construimos nociones satisfactorias de lo real, tarea que todos cumplimos permanentemente.

**La experiencia artística
es integral por naturaleza,
y la educación es integral o no es.**

Cultura popular contra cultura de élite

Asociado con el anterior comentario, encontramos esta oposición que a veces se polariza excesivamente. Pareciera que hay una brecha entre la cotidianidad de las comunidades y lo que algunos llaman la "cultura de élite". Por esta última se entiende fundamentalmente el arte en sus diferentes manifestaciones públicas: conciertos, exposiciones, presentaciones teatrales, cierta clase de cine, que responderían solamente a intereses especializados alejados de la comprensión y la vida del espectador común y corriente.

El arte no es *lo otro* de la cultura popular. No son cosas opuestas y mucho menos excluyentes. El hecho de que el arte contemporáneo no sea de muchas formas comprendido no quiere decir que no tenga sentido, sólo que no lo encontramos inmediatamente. El verdadero arte no busca complacer o halagar a la comunidad, sino que aspira a revelarle su sentido oculto. Es, por tanto, un acontecimiento público. El carácter artístico puede estar o no en una manifestación popular o de élite y no es diferente por estar en un ámbito u otro.

El arte moderno cambió el ideal de la belleza por el de la verdad. Una sociedad no tiene, no puede tener identidad en tanto no construya una imagen de sí misma y la perciba con una cierta distancia. El arte es esa imagen. Que no guste, que produzca extrañeza o no responda a las expectativas que algunos se hagan de ella no quiere decir que falle el arte.

En este último caso, la pregunta no es ¿por qué el arte no responde a nuestras expectativas?, sino ¿por qué es como es?, es decir: ¿qué somos para que ese sea nuestro arte? Eludir las preguntas que plantea la llamada "cultura de élite" (generalización en la que todo cabe, bueno y malo, conveniente e inconveniente) es eludir una de las mejores opciones de autoconocimiento.

El problema surge cuando se confunde cultura con industria cultural. La obra de arte no se define por la clase o el número de espectadores que la aprecien, sus costos o fuentes de financiación, ni por la facilidad o dificultad de su lectura. Se define por su capacidad para revelar el sentir de una comunidad y la manera como ese sentir construye un sentido para el mundo.

Es necesario recordar que la experiencia del arte, como cualquier otra experiencia importante, implica una dificultad que le es inherente. Exige una disposición, una actitud y una serie de conocimientos específicos. Su sentido no se le entrega a nadie fácilmente. El hecho de que algunas obras sean inmediatamente comprendidas no quiere decir necesariamente que sean buenas obras de arte, significa simplemente que su lectura nos resulta más cómoda por que ya estamos en posesión de los códigos necesarios para ello, pero siempre hay un desciframiento y con él una dificultad.

Conocimiento contra disfrute

Hay quienes piensan que analizar y reflexionar las obras de arte es matar el placer.

Por el contrario, conocer mejor las condiciones en las cuales la obra de arte emerge es encontrar otros y más profundos placeres en la medida en que se es capaz de percibir matices cada vez más sutiles de la vida misma.

El significado

La pregunta más corriente que se escucha cuando un espectador entra en contacto con una obra de arte es: ¿esto qué significa?, pues se considera —y es un error que estimulan muchos artistas— que cada elemento de la obra remite a una significación específica. De esta manera, encuentra uno interpretaciones de corte: el círculo representa tal cosa y junto con el verde, que es tal otra, definen que la obra signifique tal otra; la expresión del personaje revela la intimidad del artista o los contrastes de sonido representan... Y así una gran cadena de ideas que llevan a la conclusión de que el artista hizo una elección precisa de los elementos que componen la obra en función de unos contenidos que quería situar allí y que el papel del espectador es adivinar su intención y "entender" esos contenidos.

A veces el espectador hace ingentes esfuerzos por llegar a la "interpretación" correcta, perdiendo en este intento la dirección adecuada para la interacción con la obra. La obra de arte es mediadora entre dos experiencias, la del artista y la del público.

Ninguna obra tiene un significado preciso.

En la cotidianidad encontramos que una obra de arte puede ser significada —y éste tiene el legítimo derecho de hacerlo— de cualquier manera por el espectador. La obra significa lo que él quiera; es más: si él no tiene la voluntad, la obra no significa nada. No pasa de ser una intención comunicativa por parte de un autor que no se concreta, puesto que la comunicación requiere de una doble vía, es el encuentro de dos voluntades de significación.

Precisamente, la obra de arte plantea un campo de significaciones posibles y de allí su interés: el espectador corriente que se aproxima a ella encuentra lo que está predisuelto a ver y así su comentario o sentimiento se dirigen no tanto hacia lo que la obra es, sino a lo que él encuentra en ella, y eso puede ser algo muy diferente. Ahí reside una de las mayores dificultades de la obra de arte: no es tan fácil discernir si hablamos de ella o de nuestro propio reflejo que ella nos devuelve. Finalmente, lo que el espectador encuentra en la obra es algo que él ha puesto, es decir, algo que ya existía pero que no era consciente para él. Hay pues un acto de la conciencia.

Comprender —o, más bien, construir— el sentido (su razón de ser, el por qué se hace) de una obra de arte es por eso una labor de investigación en su propia naturaleza. Pero el esfuerzo se justifica: alcanzar esa construcción implica no asimilar una obra, sino ampliar la conciencia.

El tema

En **trabajo** (ver H.A.) se muestra cómo arte es esencialmente una experiencia, una manera de hacer. Esta forma de hacer está atravesada por el sentido histórico y simbólico que define cualquier trabajo humano. La elección de unos procedimientos, acciones, materiales y formas se orienta por la manera como una cultura se ve a sí misma inmersa en un mundo material que posee un orden con el cual se entra en una relación compleja de asimilación y diferenciación. Así, hay siempre en la obra de arte un comentario acerca del trabajo.

Hay una diferencia entre tema y condición, pues una cosa es qué cuenta una obra y otra cómo está hecha. Es distinta una obra que tenga como tema la tristeza a una obra triste; no es de ninguna manera lo mismo hablar de la trivialidad que ser trivial. Casi siempre los medios masivos nos llevan a que enfoquemos nuestra atención en el tema y descuidemos lo verdaderamente importante: la manera como está hecha la obra. Si vemos una revista de televisión encontramos reseñas del tipo: en el siguiente capítulo fulanita revela a su madre el secreto que... Nunca nos dicen algo como: en el siguiente capítulo encontraremos que la relación con los espacios cambia y con ello la medida del tiempo...

Forma y contenido

Es muy común también encontrar que el lenguaje con el que se hace referencia al arte se polariza, es decir, se presentan dos polos opuestos que rivalizan y generalmente entran en conflicto. Expresiones como **figura y fondo** o **forma y contenido** dan la impresión de que hubiera en obra unas partes secundarias que existen solamente para soportar las importantes.

La obra de arte es un todo que se extiende a la manera de una red y no como una pared hecha de ladrillos, en donde cada uno se distingue de los demás. En dicha red todo interactúa con todo y ese denso tejido de relaciones es precisamente lo que la caracteriza.

Hay profesores y escolares, por ejemplo, que se imaginan que tiene algún sentido leer un resumen del *Quijote*. Si esto fuera así, estaríamos diciendo, nada menos, que una de las obras fundamentales de nuestra lengua es simplemente un montón de páginas cuya única función es servir de soporte a una historia (el contenido) que, además, puede reducirse a algunos episodios mal contados. Pero si pensamos que Cervantes, aparte de un hombre serio, fue un gran artista, debemos aceptar que cada palabra de su obra se justifica y que en la manera como se encadenan unas con otras (en su ejercicio de escritura y el nuestro de lectura) se encuentra lo que llamamos arte, sin caer en el error de considerar que hay aspectos separables de otros y que existe una jerarquía entre ellos.

"Se es artista, escribió Nietzsche, al precio de sentir como contenido, como la cosa misma lo que los no artistas llaman forma".⁵

El aprendizaje técnico

En muchos sectores encontramos la asimilación de la experiencia artística a una serie de desarrollos técnicos. Si bien la técnica es fundamental, no se pueden confundir los términos: la técnica es la consecuencia de una acción expresiva, o más bien es una acción expresiva adecuada; no puede ser de ninguna manera condición previa para expresar.

La técnica con su serie de factores materiales, convencionales y formales constituye, como ya lo hemos señalado antes, un comentario al **trabajo**.

Esos factores no poseen valores inmanentes; vehiculan la manera como una sociedad define el mundo, crea nociones de valor y asume la corporalidad, el espacio y el tiempo. Los elementos formales no pueden ser vistos como hechos ahistóricos que no requieren ser cuestionados y con valores absolutos. Precisamente, la actividad artística está en constante disposición de refundar los lenguajes, reconociendo que cada nuevo momento requiere de nuevos instrumentos para dar cuenta de lo nuevo.

⁵ Ramón Pérez Mantilla, "El Heidegger de Steiner", Revista de la Universidad Nacional, vol. I, junio-julio de 1985

La técnica puede ser vista como el elemento diferenciador entre naturaleza y cultura; es la resultante de la intersección entre esos dos grandes órdenes y, en tanto reveladora de las categorías que definen las nociones de realidad, es algo que hace parte del mundo del **sentido** y no del **significado**. Si se reduce la formación artística a un adiestramiento en procesos particulares predeterminados como artísticos, se pierde lo esencial de la experiencia artística propiamente dicha. De esta manera, asumir la complejidad del hacer técnico exige destruir la idea de que hay un repertorio ya dado que garantiza una introducción en el mundo del arte solamente por su uso.

El artista no puede ser visto como alguien que *manipula* cosas dentro de esquemas predeterminados, sino como alguien que *entra en relación con* cosas y, en la calidad de esa relación, construye sentido. Cada elemento formal debe ser asumido entonces como portador de un universo simbólico que es asimilado en el hacer mismo.

La Autoconciencia por el movimiento

El método Feldenkrais

La obra *Autoconciencia por el movimiento - ejercicios para el desarrollo personal* fue publicada originalmente en 1972⁶. La primera parte se llama *Comprender al hacer* y es la base de esta reseña; la segunda, *Hacer para comprender* presenta una serie de prácticas que ilustran las ideas expresadas antes. Hay variedad de métodos que plantean la relación entre movimiento y conciencia; hemos elegido este por la cercanía con la formación de algunos de nuestros profesores. Planteamos que ningún proceso de formación, especialmente si es en artes, puede desentenderse del problema general del cuerpo, fuente original y campo de nuestra experiencia. Si no partimos de esta base, nos arriesgamos a que el conocimiento se convierta en un problema puramente de ideas sin un fundamento en la experiencia, que es la existencia cotidiana.

Comprender al hacer

Actuamos de acuerdo con nuestra autoimagen. Esta —que a su vez gobierna cada uno de nuestros actos— es condicionada en grado variable por tres factores: herencia, educación y autoeducación. El primero es el más inmodificable, la herencia física; el segundo determina el propio lenguaje y crea un patrón de conceptos y reacciones común a una sociedad dada; el tercero es el elemento más activo de nuestro desarrollo y determina la manera como adquirimos la educación. De los tres, solamente el tercero es cercano a nuestro control. Entre la educación y la autoeducación hay una permanente tensión en la medida en que la educación trata de regularizarnos para garantizar las respuestas consideradas aceptables por una comunidad; la autoeducación propende a desarrollar el individuo como tal, que busca que la sociedad sea el campo donde pueda ejercitarse sus cualidades particulares y expresar aquello que le es propio.

En esta tensión, aspectos de la vida individual pueden verse reprimidos (ver **emociones**) con el apoyo voluntario o no de la misma persona. Creamos máscaras que nos permitan ganar la estima de la sociedad y por ende la propia, al costo de no lograr una satisfacción plena de nuestras necesidades. La persona se encuentra muchas veces con que su vida cotidiana está llena de trastornos a los cuales no ha prestado atención en este juego de proyectar el propio bienestar según condicionantes externos;

⁶ Moshe Feldenkrais, *Awareness Through Movement-Health Exercises for Personal Growth*, Harper & Row Publishers, Nueva York, 1972. Para esta reseña se consultó la versión española publicada por Editorial Paidós, Buenos Aires, 1980.

para superar esta dificultad, descubre que la autoeducación, que es la única que puede ser determinada por la voluntad, puede reorientar su vida, recuperando una especie de escucha de sí misma. El proceso es duro y complejo, pues implica adquirir un nuevo conjunto de respuestas para reemplazar aquellas que han sido determinadas por la herencia y la educación.

Vale la pena anotar aquí que cuando se habla de educación se habla de toda la tradición que recibe un individuo proveniente de su comunidad y no solamente de la instrucción recibida en las instituciones llamadas educativas; por otro lado, que esto no representa una contradicción con el sentido de lo público expresado en otros lugares (ver H.A. **de lo público y lo privado**), en la medida en que las necesidades individuales y el bien de las comunidades no deben ser factores excluyentes entre sí, sino que deben alcanzar una condición armoniosa que permita la construcción de una vida individual feliz, elemento constructivo de una sociedad sana. Precisamente, la educación formal adquiere así la posibilidad de aportar elementos para que cada persona se autoeduque de manera apropiada para sí misma sin perder el sentido del bien común, para que no ocurra lo que con tanta frecuencia sucede: que para poder desarrollarnos tenemos que "desaprender" lo aprendido por la educación.

La autoimagen

Cada uno de nosotros habla, se mueve, piensa y siente en forma distinta, de acuerdo con la imagen de sí mismo que ha construido con los años. Para modificar nuestra manera de actuar debemos modificar nuestra imagen. No es solamente cambiar una acción por otra, sino también las motivaciones y movilizar las partes del cuerpo interesadas. La autoimagen consiste en cuatro componentes: **movimiento, sensación, sentimiento y pensamiento**; cada uno está presente en toda acción humana y la desaparición de cualquiera de ellos pone en peligro la vida misma. La autoimagen no es estática, pero se va fijando en hábitos que se manifiestan en acciones invariables. Así, es muy importante concentrarnos en la faceta motriz.

Acción individual y acción social

El recién nacido es incapaz de hacer lo mismo que un adulto en sociedad, pero ya hace casi todo lo que hace el adulto como individuo: respirar, comer, digerir, etc. Su contacto con el exterior se da principalmente por los labios y la boca; a partir de ellos, descubre otras partes y relaciones de su cuerpo y, con ellas, relaciones con el exterior. La autoimagen tiene un correspondiente funcional, se refleja en la corteza motriz del cerebro según los movimientos y partes del cuerpo que van quedando bajo el control de su voluntad. De esta manera, se construye paulatinamente esta imagen dependiendo de los movimientos y procesos que se desarrollean en una condición individual. Esta relación entre movimiento y células de la corteza motriz no ha sido encontrada a propósito de la sensación, el sentimiento o el pensamiento.

Nuestra autoimagen es más pequeña que nuestra capacidad potencial

Puesto que la autoimagen se construye a partir de las células que hemos usado efectivamente (y no de las que podríamos usar), Feldenkrais habla de un desarrollo habitual del cinco por ciento de nuestro potencial. Varios factores influyen en eso. El alcanzar metas inmediatas, por ejemplo lograr hacernos entender básicamente, hace que no intentemos ir más allá de esa utilidad práctica; la educación se mejora sólo en la medida de lo necesario y lo posible para que una generación nueva reemplace a la anterior bajo condiciones más o menos similares. Un desarrollo mínimo del individuo basta para las necesidades de la sociedad y, más allá de la adolescencia, la capacitación se limita a la adquisición de conocimientos prácticos y profesionales en algún campo y son muy pocos los que persisten en mejorar su autoimagen y desarrollar su potencial; en general, quienes aventajan a otros lo hacen por que utilizan un poco más de su potencial, que no es necesariamente mayor.

El individuo se siente razonablemente satisfecho con ese mínimo desarrollo de sus aptitudes por varias razones: el cuerpo se pone en acción para cumplir ciertas funciones y, al ser limitado el número de funciones, muchas células quedan sin desarrollar o lo hacen escasamente. Además, dadas las características de nuestras sociedades, muchos individuos tienden a identificar sus autoimágenes con lo que ellos valen para la sociedad y esta manera de verse debilita su propio crecimiento. Muchos niños no son apreciados en su familia por lo que ellos representan, sino por los éxitos que logren y con ello pierden su espontaneidad. De ahí que el primer paso para mejorar la autoimagen es aprender a valorarse como individuo que cree en su propia capacidad de actuar, aun si piensa que sus defectos son mayores que sus méritos.

Esto quiere decir que la acción es el arma principal para promover el propio mejoramiento; en rigor, a medida que un hombre crece y se mejora, toda su existencia se centra cada vez más en torno a *qué* hace, *quién* lo hace adquiere importancia cada vez menor. Cambiar un patrón de acción es muy difícil puesto que por error consideramos que la forma de hablar, caminar, etc. es natural y no un producto de un aprendizaje determinado por la época; de hecho, cambiarlo es como aprender otra lengua: las pautas de la anterior y la nueva se interferirán constantemente; la dificultad no estriba tanto en la nueva forma, sino en poder abandonar la anterior; no se trata, finalmente, de incorporar nuevos movimientos aislados, sino de asumir con toda su dinámica que le es inherente al nuevo esquema.

De muchas partes del cuerpo no hay conciencia

Cuando intentamos sentir nuestro cuerpo, encontramos que hay partes que responden inmediatamente y otras que no podemos percibir; de hecho, casi nadie tiene conciencia igual de todo su cuerpo: las partes mejor definidas en la conciencia son las que usamos a diario, otras permanecen dormidas al igual que muchas conexiones vitales. Una autoimagen completa es un estado raro e ideal que implicaría tener conciencia

tanto de la estructura esquelética como de la superficie corporal. Ciertos ejercicios muy sencillos demuestran cómo, por ejemplo, la estimación del tamaño de algunas partes de nuestro cuerpo es diferente en distintas circunstancias; así, nuestra autoimagen es más precisa en la región situada frente a nuestros ojos que en la situada detrás de nosotros o sobre nuestras cabezas y también lo es en posiciones que nos son conocidas, como la de estar sentados o de pie.

La diferencia entre la imagen que tenemos de nosotros y la realidad puede ser muy alta, pero esa imagen puede ser disminuida o ampliada según la máscara con que queremos ser juzgados por nuestros pares. Sin embargo, no cualquiera es capaz de identificarse con facilidad; la experiencia de otros puede ayudar considerablemente a ello. De lo dicho resulta que la corrección sistemática de la autoimagen constituye un método más rápido y eficaz que la corrección de las acciones y los errores aislados que presenta la conducta y cuyo número aumenta cuanto más pequeños son. No empezar por mejorar la dinámica general equivale a querer corregir la ejecución de una música con un instrumento desafinado.

Niveles de desarrollo

En toda actividad humana pueden distinguirse tres etapas sucesivas de desarrollo. La primera es la actitud natural, la segunda es la de moldear esta de una manera individual y la tercera la conformación de métodos y profesiones.

La actividad natural se da igual que en los animales y dista mucho de ser simple. De hecho, hasta la más sencilla es un misterio.

Siempre se ha dado el fenómeno de que se establezcan formas individuales de realizar acciones y, cuando ellas demuestran sus ventajas, son adoptadas por grupos sociales. De esta manera, cuando es evidente que una acción puede realizarse de varias formas, alguien puede advertir la importancia del proceso mismo con prescindencia de la forma en que lo ejecute este o aquel individuo; de aquí nacen los métodos que, al resultar del conocimiento, dejan de ser naturales.

El método aprendido desaloja las prácticas naturales, y lo que antes se hizo de manera espontánea hoy es producto de acciones profesionales especializadas y se impone a la persona el aprendizaje de una forma aceptada socialmente de antemano. Nuestras acciones se originan en diferentes etapas, y mientras para algunas se desarrollaron métodos hace miles de años, otras como caminar o estar de pie sólo hoy llegan a la tercera etapa. Esto se debe a que entre más simple es una acción, más tarda en perfeccionarse.

Debido a la dificultad para definir con precisión el grado de desarrollo de nuestras acciones, tendemos a confundirnos y a no aceptar la posibilidad de realizar muchas de ellas porque no las aprendimos, llegando al punto de borrar de nuestra autoimagen capacidades naturales que son las que finalmente marcan el límite de nuestras posibilidades y, por extensión, de la sociedad. Volvemos pues a la necesidad de examinar y perfeccionar nuestra autoimagen, para poder vivir de acuerdo con nuestra constitución y condiciones naturales, no de acuerdo con una autoimagen que fue establecida por el azar sin mayor conocimiento nuestro.

La etapa sistemática es muy importante: nos permite hallar formas de conducta y acción acordes con nuestras necesidades personales e interiores y que no podríamos encontrar naturalmente debido a circunstancias externas que nos han impedido progresar continuamente. Con el estudio sistemático la conciencia nos permite indagar en todos los campos de la acción para encontrar un lugar para nosotros mismos donde obrar y respirar libremente.

A partir de estas consideraciones desarrolla Feldenkrais su método, dirigido esencialmente a activar la conciencia por medio del movimiento, es decir, un método para actuar sobre el sistema nervioso, el cual finalmente define nuestros patrones de comportamiento. Somos lo que nuestro sistema nervioso es; el neurólogo Rodolfo Llinás decía en una entrevista: el hombre es el cerebro, cuando una persona es decapitada no deberíamos decir que perdió la cabeza sino el cuerpo. La capacidad de realizar cualquier movimiento o configurar cualquier imagen, aún los más sencillos, es viable porque están inscritos como posibles en el sistema nervioso.

Cuando decimos que lo único que la obra de arte muestra con toda certeza es la manera como fue hecha, nos referimos a que en ella se inscriben las más sutiles huellas de la acción física del artista y estas a su vez son finalmente signos de cómo su pensamiento fue configurando un hacer consciente. De esta manera, la obra de arte, antes que cualquier otra cosa, suscita un diálogo entre cuerpos: de un sistema nervioso que reconoce acciones básicas (las más difíciles de comprender) a otro que ha marcado su acción en una obra; este diálogo es el más difícil de captar aunque, por otro lado, sea lo único evidente.

Cuando percibimos una obra, en el fondo siempre percibimos el cuerpo y su acción, así sea en su ausencia; la música tradicionalmente se apoyó en los ritmos más directamente orgánicos: la respiración, el latir del corazón, pero en el siglo XX asistimos a la manifestación de una serie de sonoridades en las cuales el cuerpo parece ausentarse. Cuando un aparato electrónico es capaz de producir un sonido inalterado por un tiempo indefinido, tenemos la sensación de que algo entra en retirada: su base tradicional, el ritmo orgánico, ya no se percibe. En el caso del texto escrito ese ejemplo es muy claro: si eliminaramos todos los signos de puntuación de un texto cualquiera, se haría completamente ilegible; ellos están basados originalmente en los ritmos orgánicos: la sílaba es el sonido mínimo expresable en un solo golpe de voz, las comas son pausas en la respiración y son signos de la presencia del cuerpo.

Los medios tecnológicos actuales ofrecen al artista tal capacidad de manipulación de las imágenes y las formas que es posible borrar de ellas toda huella de acción física, pero siguen siendo producto de decisiones humanas y, por tanto, revierten la ecuación al situar la obra en el tiempo del espectador, que no puede seguir siendo pasivo. En una secuencia de video altamente fragmentada o en un sonido electrónico sostenido sin variación durante un tiempo muy largo son nuestra respiración, nuestros latidos, nuestra temperatura y, en fin, nuestra percepción como espectadores los que se activan; dejamos la zona opaca y silenciosa a donde nos relegó el arte convencional y pasamos a estar en el centro de la acción y la decisión.

Aproximación metodológica

Un horizonte lejano y uno cercano

El aula, lugar de investigación

Esta expresión sintetiza en una frase una de las más importantes conclusiones de nuestra investigación pedagógica. Con ella hacemos referencia a la necesidad de observar atentamente el detalle de nuestras acciones sin perder de vista su inserción en un contexto muy amplio.

Proponemos superar el miedo a las visiones amplias, pues entendemos que toda acción humana se inscribe en un sistema extenso y complejo de relaciones. Para las sociedades tradicionales era muy claro que sus gestos y actos cotidianos tenían una resonancia cósmica y que en ellos se sintetizaba la herencia de sus antecesores. El tiempo y el espacio confluían en ese punto para otorgar un sentido a su existencia.

Simultáneamente, encontramos que es en el detalle de nuestras acciones, en la superficie y en lo mínimo en donde se hallan inscritas las huellas del devenir: son la evidencia de lo que ha sido y se ha decantado como las capas geológicas; si como un paciente y sensible arqueólogo sondeamos en ellas, se nos revelará aquello que hemos olvidado. Cada acto cotidiano puede ser la mónada⁷ a partir de la cual reconstruyamos, a la manera de una constelación, el fino entramado que lo une todo, lo grande y lo pequeño, lo conocido y lo desconocido, lo lejano y lo cercano.

En esta doble mirada hemos encontrado una serie de elementos que, deducidos de las nociones de proceso, investigación, rigor y publicación en artes, delimitan una propuesta metodológica dirigida no tanto a la *enseñanza* del arte, sino más bien a considerar la posibilidad de la pedagogía como obra de arte.

Los elementos de esta propuesta no son fijos ni rígidos. Si son estables en la medida en que concurren siempre, pues constituyen lo esencial de la experiencia artística. Son los componentes de nuestro recetario y, como toda teoría, se presentan para ser confrontados, ampliados o reformulados según el caso y aspiramos a iniciar a través de ellos un diálogo.

Redes

Una expresión constante en estos textos es *construcción de sentido*. Ello implica que lo que llamamos real es una construcción imaginaria basada en estructuras adquiridas culturalmente y condiciones individuales que interactúan siempre. Dicha edificación es actual, es decir se realiza permanentemente y si algo falla en ella, la noción de lo real entra en crisis.

Una cosa parece ser clara hoy: el sentido de las cosas y el mundo no es algo que exista de antemano, sino que se realiza cuando tejemos con el entorno, el *exterior*, un muy denso entramado de relaciones. Dependiendo de la naturaleza de los vínculos, ese tejido determina funciones, significados, jerarquías y valores.

⁷ En relación con la idea de mónada, ver *Sobre el concepto de historia* de Walter Benjamin

Así, cada elemento de un sistema de relaciones adquiere un valor relativo a su posición y correlación con otros y, dado que son variables, su sentido es susceptible de transformación. No hay un solo sistema, hay muchos que se entrecruzan y afectan mutuamente de forma permanente. Cada sistema puede ser definido como una red. Sus elementos constitutivos son los nodos y sus conexiones.

Un ejemplo: Cuando entramos desprevenidamente al campus de nuestra universidad nos sorprende el deterioro de muchas de sus áreas verdes. Grandes zonas han perdido la capa vegetal debido al paso constante de peatones. Existen caminos de cemento que en ocasiones no son seguidos por plantear rodeos más o menos largos. En ese momento, tendemos a pensar que *eso no tiene sentido*.

Pero cuando tomamos distancia y vemos los prados a una altura mayor de la habitual, otro escenario aparece. Se hacen visibles los caminos labrados por una cantidad de gente que no se ha puesto explícitamente de acuerdo para hacer esta construcción colectiva. Se observa ya no un pequeño detalle a la vez, sino una serie de líneas que tienen orígenes y metas precisas. Las magnitudes de los caminos evidencian la cantidad y el rumbo de la gente que los transita. Los hay anchos, estrechos, largos y cortos. No siempre son totalmente rectos, algunas variaciones sugieren pequeños accidentes en el terreno y aún es posible que algunas dependan de las diferentes vistas que se tiene del entorno en diferentes puntos. Es un trazado que nadie diseñó ni dirigió, es una huella conformada por miles de huellas. Como la historia o las poblaciones.

El mapa que así se dibuja nos permite ver *flujos*, no como momentos que se suceden unos a otros, sino como un continuo que viene y va, se bifurca, se une o se separa, siempre en movimiento. Dentro de esos flujos, cada quien tiene su propio recorrido en el que coincide total o parcialmente con otros en una u otra dirección dejando huellas como signos que revelan desplazamientos, necesidades, hábitos, etc.

Dos cosas podemos decir al respecto: la primera, que este mapa surge —se hace visible— con una toma de distancia que permite la aparición de lo nuevo. La *investigación* nos provee de esa mirada lejana. La segunda, que esta es una imagen de lo que es una red. Esos caminos construidos colectivamente, que se encuentran y se extienden en una superficie cada vez más amplia, no pueden ser percibidos como contenidos en unos límites estrictos. La intensidad de cada uno es variable en la medida en que son poco o muy recorridos; no pertenecen a una sola persona. No todos los transitán todo el tiempo; revelan una organicidad que otros mapas no demuestran. Podríamos construir una imagen más compleja: tomar el plano oficial de la universidad con sus caminos peatonales diseñados por los planificadores, compararlo con el de estos atajos transversales y ver la superposición de dos órdenes. Ambos tienen un sentido, parcialmente coinciden y dentro de ellos hay un número extraordinariamente alto de rutas posibles. Igualmente podríamos hacer con el plano que dibujan los excrementos de los animales, vacas, caballos, etc. que transitán por el campus, y así sucesivamente.

Algunos de nosotros jamás hemos pasado por algunos lugares. En alguna bifurcación coincidimos con algunas personas, cada quien toma su propia dirección y establece sus relaciones. Pero aún en quienes siguen nuestra misma ruta, puede ser muy diferente el ritmo y la sensación. Hay quien va más rápido y quien va alegre o aburrido; hay quien mira el paisaje y quien no; quien mira a un lado u otro o lo recorre en sentido inverso.

Cada bifurcación es un nodo de la red y sabemos que, así sea por un momento, cuando coincidimos somos comunidad aún siendo parte de diferentes mapas.

De esta forma, una red propone lugares de encuentro y nociones de comunidad, no cerrada sino dinámica, en la medida en que hay coincidencia de mapas y no acumulación de lotes cerrados.

Definir el objeto de estudio

Por muy difícil que en un momento dado nos resulte, es inevitable intentar una definición que nos señale un ámbito en el cual va a evolucionar nuestra investigación. Este hecho implica poner unos límites y un principio ordenador que guiarán nuestras acciones; igualmente nos permitirá fijar conceptos, objetivos y un lenguaje básico. De otro modo, nuestro trabajo será errático y no llegaremos a conclusiones firmes. Cada investigación parte de unos supuestos y ellos configuran un campo de lo posible de manera que ya determinan los resultados que se obtendrán; si bien es cierto que los supuestos pueden ser redefinidos en el curso de la investigación misma —sobre todo si se trata de fenómenos fluidos como el arte o la pedagogía—, ellos son necesarios para tener referentes que nos permitan seguir una reflexión metódica y profunda.

Ocurre con muchos conceptos que utilizamos en nuestra cotidianidad y que creemos conocer sin que sea totalmente cierto. Muchas personas —y esto es desafortunadamente muy común en algunas que se encuentran en situación de poder para definir institucionalmente políticas educativas y culturales— suponen que saben qué es arte y qué es pedagogía. De ahí resulta que tengamos muchos imperativos que surgen simplemente de un gusto u opinión particular, perdiéndose la meta de buscar el bien común.

Es evidente que definir el objeto de estudio conlleva un riesgo. Significa dejar de lado otras opciones de definición que pueden llegar a tener tanta o más validez que la nuestra. Es una condición inevitable en el terreno del conocimiento, puesto que éste no es uno yívoco. El rigor académico nos exige hacer evidentes estos supuestos y que la definición esté determinada por un muy cuidadoso estudio, tratando de que sea lo menos prejuiciado posible: el hecho, señalado arriba, de que la forma como se plantee una primera pregunta determinará el rumbo de la investigación y sus resultados no quiere decir que podamos prefigurar éstos y que el trabajo se encamine a ilustrar una idea previa. La obra de arte busca algo que ya está, pero que aún no hemos nombrado; en el momento en que lo podemos hacer, encontramos que siempre estuvo allí y que es como debiera ser, pero de ninguna manera podríamos haber sabido que tendría tal forma, tales componentes o dimensiones.

La publicación *La huella del arte* plantea nuestros supuestos. De esta manera, quien se aproxime a esta propuesta puede localizar sus intenciones y su sentido y obtener aportes importantes, independientemente de si los comparte o no en su totalidad. Precisamente, el estar presentes permite confrontarlos con otros supuestos y generar otras reflexiones.

No olvidemos que cuando hablamos de arte y formación artística, nuestro objeto de estudio es inexacto.

...todas las ciencias del espíritu, e incluso todas las ciencias que estudian lo vivo tienen que ser necesariamente inexactas si quieren ser rigurosas.⁸

La propia actividad como campo de la investigación

Una vez planteado nuestro objeto de estudio, se impone encontrar sus elementos en nuestra propia actividad. Si no se encuentra o no es aplicable allí, no vale la pena seguir adelante. El conocimiento o el sentido de lo real no son categorías externas a nosotros mismos, sino parte de nuestra experiencia vital. Se ha querido ver el arte como la posibilidad de construir mundos imaginarios que nos ayuden a olvidar lo triste y gris de la realidad, vale decir como una evasión. Al contrario, uno hace arte para comprender mejor la realidad; el verdadero reto es atribuirle sentido a este mundo, al que encontramos inmediatamente: es nuestra cotidianidad la que debe ser recuperada.

Al asumir que nuestro objeto de estudio está inmerso en lo que ya hacemos, tomamos una decisión: la de postular que todo el conocimiento posible está potencialmente aquí y ahora, solamente que estamos o no en capacidad de reconocerlo. No vale la pena detenerse a pensar que si tuviéramos condiciones improbables o elementos distintos a los actuales, podríamos obtener mejores logros. Si cualificamos las posibilidades de nuestro cuerpo, nuestro pensamiento y nuestro bagaje cultural, se hace posible la transformación de la realidad.

Así pues, en nuestras propias clases y experiencias artísticas está todo lo fundamental y se trata de que lo que existe en potencia pase al acto. Proponemos preguntas como: ¿te has detenido a observar en qué términos se desarrolla el diálogo entre tus alumnos? ¿gritan? ¿hablan en voz baja? ¿qué tiempos gramaticales usan? ¿es diferente cuando hablan entre sí a cuando se dirigen a los profesores y, si lo es, cuál es la diferencia? ¿es distinto el tono que usas con tus alumnos del que usas con tus hijos? Estas y otras preguntas semejantes tienen la virtud de revelar textos paralelos a aquella comunicación puramente instrumental que a veces llena nuestro tiempo.

Este procedimiento implica construir una condición de espectador sensible que afina su percepción, interroga sin prejuicios, establece nexos y cuestiona profundamente muchas de nuestras preconcepciones. Antes de pensar en construcciones metodológicas futuras, es necesario reconocer aquellas que hemos usado siempre. Uno de los aspectos más difíciles de la labor pedagógica es el de evaluar: implica una serie de ideas acerca de lo bien hecho, de lo ético, de lo bello, que hemos estado aplicando aún sin saberlo del todo conscientemente.

⁸ Martin Heidegger, "La época de la imagen del mundo" en *Caminos del bosque*, Alianza Editorial, Madrid, 1995, p. 79

El aula es un universo muy complejo que puede llegar a ser apasionante. Allí están en juego los afectos y las pasiones, la idea de nacionalidad, la creencia en que el universo y la existencia tienen un sentido, las herencias culturales, los encuentros y desencuentros, etc.

Remitirse a las fuentes

Nuestra época es de extrañamiento. Usamos palabras, transmitimos ideas y repetimos gestos de los cuales a veces no conocemos el origen. Nos hemos alejado de muchos de los acontecimientos que dieron principio a nuestros discursos, sin que aún hayamos planteado otros totalmente nuevos.

Nuestra cotidianidad está llena de unos actos que se originaron hace relativamente poco, en los albores del mundo moderno, y de otros que vienen de épocas de las cuales no tenemos ni el recuerdo. Vivimos al mismo tiempo las consecuencias de haber empezado a caminar erectos o de habernos hecho sedentarios tanto como las de la introducción de nuevas tecnologías de la comunicación que nos arrasan con su velocidad de cambio y ponen en crisis la conciencia de nuestra corporalidad.

Los rituales terminaron siendo simples hábitos; las costumbres, rutinas. Creemos saber, y la verdad es que hemos olvidado. ¿Desde cuándo los profesores se sitúan frente a sus alumnos y usan un tablero? ¿Por qué llamamos *cátedra* a nuestras clases si en principio ese término señalaba un mueble? ¿Se han pintado bodegones desde siempre? ¿De dónde viene la *forma sonata*? ¿Han estado siempre los actores en un *escenario*? Aún hechos muy recientes se nos confunden: hablamos del cine mudo, nos dice el profesor Aguilar, y habría que recordar que nunca hubo cine mudo, se acompañaba con música. Nos parecen graciosas las películas antiguas por que todo el mundo corre, pero en su época no corrían: el cambio en los métodos de proyección hace que hoy las veamos a una velocidad diferente. Sin embargo, suponemos que los primeros espectadores vieron lo que hoy vemos y los consideramos ingenuos. Desde nuestra mirada de hoy encontramos casi ridículo que los espectadores hayan huido despavoridos cuando vieron un tren llegar de frente o una cabeza enorme sin cuerpo y hablando. Nosotros somos los ingenuos cuando pensamos que lo que hoy vemos o pensamos es lo que se ha visto o pensado siempre, cuando suponemos que sabemos la definición precisa y eterna de las cosas.

Uno de nuestros grandes retos hoy es volver al origen de nuestros símbolos. Reconocer su sentido original es recuperar su potencia y flexibilidad, recuperar el fluir de la existencia y rescatar la libertad en la medida en que ese conocimiento nos permite hacer nuestra propia definición. Una vez más, es claro que la proyección futura tiene un nombre, el que le dio Walter Benjamin:

redimir el pasado.

Experiencia

¿Cómo puede ser que los historiadores del arte de tendencia sociológica no se hayan dado cuenta de que la historia del arte no está ligada a la historia del poder o de la autoridad sino, a través de la historia del trabajo, a la de la libertad?...

Hemos insistido en que arte es fundamentalmente un hacer. Lo que hacemos y la manera como lo hacemos nos define. Para Rousseau el estado ideal del hombre era estar inmerso en el mundo del trabajo, a su vez atravesado por el sentido de comunidad. Uno de los autores que más claramente ha desarrollado este tema del arte como trabajo es G. C. Argan:

El linaje que no se salva por la gracia y cuyo destino moral se decide gracias al sentido o el valor de lo que hace, es el linaje de quienes trabajan. Pero relacionando la historia del arte con la historia del trabajo, todavía no se delimita su campo. Si se admite la presencia de un significado trascendente en las cosas, sigue siendo dudoso que la intervención humana en la realidad no sea una violencia contra lo divino; también el trabajo puede ser culpa. Lo es si refleja el interés egoísta del individuo, si tiene como finalidad la utilidad particular e inmediata y es rescatado si la trasciende, si consigue un valor que sea tal para la sociedad, porque la idea de lo divino se identifica con la totalidad de lo humano. El arte es, por lo tanto, el único trabajo puro que se realiza, si, en la realidad (¿dónde si no?), pero sin contradecir ni destruir su significado, sin usar de la violencia; también así se explica el tema recurrente de la imitación. Así el artista, aunque preste su obra a la autoridad constituida, realiza una función de guía en el interior de su esfera social, la del trabajo. El poderoso no trabaja, contempla la marca de lo divino expresado en su poder; si actúa, su acción es una ruptura brusca de su estado contemplativo: violencia, guerra. Así, a quien trabaja se le niega el poder y la violencia; la historia del arte es quizás la única historia del hacer humano en la que esos dos términos no tienen sentido.⁹

No podemos olvidar este principio. Es cierto que en el arte hay ideas, pero antes de ellas hay un hacer, una experiencia directa de las cosas aún no mediada por los conceptos, estos surgirán en su momento y permitirán que la experiencia trascienda.

Los componentes que ya hemos señalado para toda actividad humana, aunque se presentan simultáneamente, deben ser desarrollados de forma específica. Ellos comprenden:

⁹ Giulio Carlo Argan, *Historia del arte como historia de la ciudad*, Editorial Laia. Barcelona 1984. Pág.34. Barcelona, 1984, p. 34

Movimiento. Toda acción corporal, incluyendo los registros más sutiles que generalmente pasan desapercibidos: la respiración, la postura, el gesto.

Sensación. Compromete esencialmente a los órganos de los sentidos y más allá al sistema nervioso, implica una aproximación a la materialidad de las cosas mediante una apertura de la percepción.

Sentimiento. El mundo de las emociones, los movimientos del ánimo.

Pensamiento. La lógica, la razón, la memoria, las ideas.

Como ya hemos visto, en una u otra proporción estos componentes están siempre presentes. En nuestra vida cotidiana no sabemos siempre discernir la diferencia entre unos y otros. Me hundo en el agua y no es lo mismo que *pensar* en hundirme en el agua, ni la sensación de frío que percibo en mi cuerpo, ni el sentimiento de rabia que me embarga, ni los recuerdos que afluyen a mi mente. Sin embargo, es muy común confundir una cosa con otra. Suceden simultáneamente, constituyen la misma experiencia integral, pero debemos saber diferenciarlas para no engañar de entrada a la conciencia.

Consecuencias prácticas

Enfrentamos entonces la necesidad de reformular horizontes y estrategias en la pedagogía del arte.

Para que el enfoque sea verdaderamente integral, el primer paso es —y a ello debe dedicarse todo el tiempo que sea necesario— aprender a reconocer claramente nuestras **impresiones**. Ellas son el punto de partida que nos permite construir imágenes y sistemas de las cosas. Si asumimos que la obra de arte se plantea como una invitación al diálogo, solamente puede constituirse en un ámbito en donde se ha construido un diálogo sensible consigo mismo.

Una dificultad muy grande es representada por la confusión entre sensación y sentimiento, muy arraigada en nosotros y de vieja data:

El bebé muy pequeño traduce constantemente emociones, afectos. Expresa con gritos su seguridad, su alegría, su inquietud, su malestar. Pero expresa también sentimientos que no podemos dissociar fácilmente de las sensaciones. Así, las madres se imaginan que un pequeño, por que grita, necesita algo en su cuerpo: ser cambiado, comer, ser sacudido. Como él se calma si uno se ocupa de él, se cree que no se trataba sino de eso. Tanto que muchos padres reducen a sensaciones los sentimientos de los niños. No piensan sino en el cuerpo y no en el corazón a corazón, en la necesidad de una comunicación inter-psíquica con la madre.¹⁰

¹⁰ Françoise Dolto, *La difficulté de vivre*, Vertiges du Nord / Carrère, 1986, p. 209. (traducción del relator)

Cuando, en el curso de nuestros talleres, hemos interrogado a los profesores asistentes acerca de los sentimientos que experimentaron en la actividad que acababan de realizar, describen en general otras cosas: qué hicieron (movimiento), qué querían hacer, qué lograron respecto a ello y qué no (pensamiento), pero no exactamente lo que se preguntó. Esta dificultad no es de ellos solamente. Todos enfrentamos el mismo problema. Por ahora una evidencia se impone: desarrollar una mayor conciencia de la diferencia entre un aspecto y otro nos permitiría ganar una mayor fluidez en el diálogo con nosotros mismos, condición imprescindible para cualificar nuestro trabajo como artistas y docentes.

Sean cuales sean el lenguaje particular que usamos, los modos técnicos o formales y los modelos artísticos que nos guíen, ellos no serán en principio más que un medio para ampliar la sensibilidad de los estudiantes para que perciban matices cada vez más sutiles y diferenciados de su propia experiencia. Esto quiere decir *lo que ya poseen*, puesto que todos tenemos esquemas predeterminados para la acción y, paradójicamente, reconocerlos es empezar a transformarlos. Todo lo que se percibe como rígido en las concepciones y acciones de un estudiante no debe reemplazarse lisa y llanamente por otras aparentemente correctas. Se trata más bien de generar un movimiento de la conciencia que permita que aquellas recuperen la fluidez y flexibilidad.

**Salimos en busca del conocimiento
y encontramos que este siempre
tiene la forma de vuelta a sí mismo.**

Primer la percepción

Esta vuelta a la experiencia se puede definir como un intento de hacerse un mejor espectador de sí mismo. La condición de espectador consciente es muy importante y exigente. Hace parte del orden de la conciencia en la medida en que plantea una suerte de desdoblamiento: verse viendo, pensarse pensando.

La percepción se cualifica ampliando la mirada y la escucha; las observaciones acerca de esta última son válidas también para la primera.

Escuchar

Tal vez la primera de las condiciones para una percepción clara es el **silencio**.

Erróneamente se ha considerado el silencio como *vacio* o como *nada* y, en consecuencia, como indeseable.

Habría que decir en principio que el silencio como tal no existe. La vida es movimiento y siempre que hay vibración hay sonido. En adelante llamaremos silencio a la irrupción de otras sonoridades.

La música está constituida de sonido y silencio y ambos son aspectos indisolubles de la misma experiencia; precisamente por que hay el silencio, existe la escucha. Esto es también válido para el diálogo.

En la nueva música sólo hay lugar para sonidos: los que figuran en la partitura y los que no. Los que no figuran en la partitura aparecen en la escritura musical como silencios, y abren las puertas de la música a los sonidos que ocurren en el ambiente. Esta abertura ya existe en el campo de la escultura y arquitectura modernas. Las casas de cristal de Mies Van der Rohe reflejan su ambiente, ofrecen a la vista imágenes de nubes, árboles, vegetación, según su situación. Y, mientras se miran las construcciones en alambre del escultor Richard Lippold, es inevitable ver otras cosas, incluso otras personas, si están ahí al mismo tiempo, enmarcadas entre los alambres. No existen cosas como un espacio vacío o un tiempo vacío. Siempre hay algo que ver, algo que oír. De hecho, aunque quisieramos producir silencio no podríamos. Para determinados propósitos de laboratorio, a veces se requiere una situación lo más silenciosa posible. Hay una habitación que llaman cámara anecoica, con seis paredes de material especial, una habitación sin ecos. Entré en una de ellas en la Universidad de Harvard, hace ya varios años, y escuché dos sonidos, uno agudo y otro grave. Cuando se los describi al ingeniero encargado, me explicó que el agudo era mi sistema nervioso en funcionamiento, el grave mi sangre circulando. Hasta el día que muera oiré sonidos. Y seguirán tras mi muerte. No hay que temer por el futuro de la música.¹¹

Con el término *silencio* señalamos la ausencia de algo que podamos definir como una intención comunicativa o perceptiva de nuestra parte. La cotidianidad está poblada de una cantidad de sonidos que se constituyen como un telón de fondo al cual, puesto que no le atribuimos una función significativa, ya no escuchamos, son simplemente "nada" o "el caos" de la ciudad.

... "desorden" y "nada" designan por tanto realmente una presencia: la presencia de una cosa o de un orden que no nos interesa, que contraría nuestro esfuerzo o nuestra atención; es nuestra decepción la que se expresa cuando denominamos ausencia a esta presencia...¹²

En esto juega también un papel importante la diferencia sonido-ruido, esencial para el sentido de la música y la comunicación. Ruido es aquello a lo que no podemos atribuir una intención significativa, lo que no se articula en un sistema que genere sentido. La diferencia, entonces, no está en la calidad del estímulo sonoro, sino en la condición de escucha. El mismo estímulo que se da por accidente en la cotidianidad (el choque, por ejemplo, de dos láminas de metal) es ruido y en otro contexto (el choque de dos platillos) puede ser música.

¹¹ John Cage, "Experimental Music" (1957) en *Silence*, Marion Boyards, Londres, 1971, pp. 7 - 8 citado por José Querigüela en *Federación de textos de distinta longitud hostiles a la esencia vacía del arte moderno*

¹² Henri Bergson, p. 28

Es desafortunadamente muy común que la música, cuya experiencia debería llevarnos a escuchar mejor, es utilizada precisamente para no escuchar (baste pensar en el volumen de la música en las fiestas familiares). Se toma como medio para *llenar un vacío*. Nuestra incapacidad para percibir los registros sutiles de la experiencia cotidiana (es decir, la vida), aquellos que justamente revelan su sentido, nos hace suponer que está vacía y que es nuestro deber poblarla a toda costa. Pareciera que actualmente tenemos la tendencia a huir del silencio y esa retirada nos impide comunicarnos adecuadamente con nosotros mismos.

Podríamos entonces reencontrar la posibilidad del silencio como *voluntad de reducir el ruido*.

*Ahora bien, la civilización, considerada como el aprendizaje de una palabra compartida contigo, exige el momento de un silencio. El maestro habla y el alumno escucha, decía Aristóteles. En este momento, el yo me es prohibido, soy asignado a la posición del tú por el maestro, en el polo tácito de la destinación. Tácito no significa pasivo. El elogio de la interactividad como principio pedagógico es pura demagogia. El alumno tiene la capacidad de hablar, debe conquistar el derecho y, con este fin, debe callarse. Esta suspensión de la interlocución impone un silencio y este silencio es bueno. No amenaza el derecho de hablar, enseña el precio. Es el ejercicio necesario para la excelencia de la palabra. Como el escolar, los escritores, los artistas, los sabios, los novicios deben retirarse para aprender aquello que dirán a los otros.*¹³

Esta voluntad del silencio nos abre la posibilidad de recuperar aquello que ha sido acallado en nuestro afán de encontrar una comunicación fácil. La comunicación conlleva un grado inherente de dificultad. Es necesario percibir, traducir, comprender, expresar adecuadamente y, aunque esa recuperación pueda llegar a ser dolorosa, acercarse al silencio como algo cargado de sentido implica inscribirse nuevamente en el fluir de la existencia, del cual en algún momento nos retiramos.

La voluntad del silencio nos permite acallar la expresividad excesiva que en vez de mostrar oculta. En los talleres de artes escénicas se trabaja con la *máscara neutra*. Esta máscara blanca sin expresión definida borra el rostro y esta pérdida es ganancia: cuando dejamos de ver el rostro y sus gestos mecánicos estereotipados, el cuerpo recupera su expresividad. Al no contar con el discurso del rostro, buscamos más allá de él y encontramos el cuerpo que súbitamente vuelve a ser visible. Aquello que no percibíamos por esperar siempre lo conocido y previsible se revela como algo nuevo.

¹³ Jean-François Lyotard, "Los derechos del otro" en *Actualidad Estética*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional, Medellín, 1994

De la misma manera, cuando nos permitimos la experiencia sensible y consciente del silencio, hay una revelación. Lo nuevo aparece y con él nuestra experiencia que se había perdido. Con ella se reactiva nuestro diálogo interno. Por eso la fase de silencio —atento, desprejuiciado, humilde— debe ser el primer paso para un proceso expresivo y creativo.

Este silencio debe ser entendido de una manera amplia y siempre puesto en relación con percibir los matices que constituyen lo cotidiano. Los profesores estamos habituados a pedir silencio al comienzo de la clase para poder iniciar el discurso, muchas veces sin éxito. Al cambiar la concepción del silencio de la escucha pasiva a la escucha activa, se abren otras opciones y uno encuentra que bien se justifica qué lograr éste silencio en el estudiante sea ya no condición previa, sino objetivo a alcanzar al final de un proceso.

Preguntamos a un grupo de profesores sobre los códigos de sus estudiantes al dialogar y, después de realizar sus observaciones durante una semana, nos dijo una profesora: lo primero que encontré es que no puedo decir cómo dialogan mis estudiantes por que siempre les estoy pidiendo silencio. En este último ejemplo se ve muy claramente la diferencia entre silencio como simple ausencia y lo que pretendemos configurar: el silencio como construcción.

*Persivo un fuerte olor a tinta china,
el ruido de los carros, el ruido de los
salones vecinos,
el pasar de las hojas de un cuaderno,
el sonido de un esfero,
la explosión de una bomba de chicle*

*R= cuando hice el dibujo sentí una paz
infinita
apesar de los ruidos que más se notaron*

L. A., octavo grado

Principios

Describir

Crear un silencio implica volver a una percepción en tiempo y espacio reales. La cotidianidad se despliega con todos sus matices y mientras más veces se realice la experiencia, más rica se hace esa percepción.

Así, observar nuestra propia cotidianidad es la tarea. Nuestra propia actividad como objeto de estudio. Nuestras impresiones como materia de la investigación. Aquí se hace necesario un instrumento: la descripción.

UN SABADO

Recuerdo muy claramente la entrada de luz por la ventana del cuarto donde dormíamos las tres, me gustaba mirar la intensidad de la luz, reflejada en las paredes azules sin ningún adorno y las sombras de un armario que tenía un espejo muy grande. En él me veo de pelo muy alto, me lo cortó la señora Rosalba, estilo gamin dijo mi mamá. Me gusta mirarme con el vestido amarillo, que me hizo ella, con muchos cauchos en la cintura. Me veo las piernas desnudas y flacas, muy flacas. Me gustan los zapatos que me compraron en el centro, en el Ensueño.

Estoy en mi cama, al lado mío esta Jacquelín, dormida, estoy haciendo pereza, no la debo despertar. La cama "chiquita" es como la mitad de las de mis papás, está pintada de blanco y azul oscuro, es de madera gruesa y era de mi mamita. Ella está en la plaza España haciendo mercado.

Mi papito, en voz muy baja, me llama para que lo acompañe a traer el pan a la panadería de don Martín. Me levanto, me lavo la cara y me coloco un saco sobre el vestido que tenía. Llevamos un canasto muy grande, tan grande que nos metemos ahí a jugar a las escondidas. Mi padre y yo jugamos a balancearlo para lado y lado. Al regresar abrimos la tienda.

La gente compra el chocolate por pastillas, la leche por botellas y medias botellas y el pan para el desayuno. Me gusta levantar la tapa de las botellas de leche y lamer la crema. En los ratos donde no hay gente mi papito nos hace el desayuno, un caldo de papas con costilla.

Llega mi mamá con el mercado, muy brava! Tiene puesta una ruana, tejida por ella, de color beige. Me gusta su pelo largo y negro y sus piernas. Se llena de gente la tienda y para que no moleste o salga a la calle, me suben sobre los bultos de arroz y me dejan ahí hasta que se van todos los que compran. Jacquelín y Sandra están en la pieza, pero no pasan a la tienda porque les pusieron la baranda, para que tampoco se salgan. Elias juegan las dos y yo estoy muy aburrida y con miedo de caerme, tengo que estar muy quieta.

Allá, arriba, me alcanzan las primeras guayabas de la caja, son grandes, amarillas, las rompo y son de color rosado y dulces, muy dulces!

Les introduzco el dedo y les saco los gusanos, todas las guayabas tienen gusanitos. Como un poquito, ya no quiero más y dejo más de la mitad. Me regañan por hacer eso.

Muñeca, se sube hasta donde estoy y empezamos a jugar. Me dicen que tenga cuidado, porque me puede arañar como hizo con Sandra, casi le saca el ojo, pobre! Como botaba sangre. Le pusieron carne y café para que le cerrara la herida. Ellos dicen que es angora. Me gusta su gran cola y sus ojos como de tigre, sus pelos alargos, negros, cafés, amarillos y como verdes. Va a tener gatitos.

Mi pacre me baja de allá arriba y se sienta sobre un bulto de papas, conmigo sobre sus piernas y usando mi estómago como tambor, me hace repetir la canción de la piragua, la cantamos juntos.

Mi mamá está haciendo el almuerzo. Nos sirven en la tienda. Sopa y seco. Jacquelín se queda dormida sobre el plato de la sopa y le dan su palazo por no comer. Hay habichuelas con alverjas y eso no nos gusta.

No voy al colegio. Mis amigos son Agustín y Ludivia. Por la tarde cuando han dado almuerzos la tía de Ludivia y la señora Teresita, la mamá de Agustín, llegan a la tienda a hablar con mi mamá y ellas nos dejan salir a la calle. Jugamos bolas, lazo, con el carro esferado, golosa y a correr. Ludivia manda en el juego, es la más grande. A mí me gusta el lazo, me encanta saltar. Nos coge la noche, pero seguimos jugando. Nuestras mamás están en la tienda charlando.

Cansados de la calle nos vamos para nuestra pieza y con las muñecas y mis hermanas y disfrazados con la ropa de mis papás, jugamos al papá y a la mamá, hay una tía, una abuela, el papá y la mamá y así hasta que a las mamás les da el afán de hacer la comida y se llevan a nuestros amigos.

Nos calientan la comida y nos vamos a dormir.

Texto de María del Pilar Cruz, profesora del Colegio Virrey Solís.

Ejercicio de Taller consistente en reconstruir un recuerdo personal que coincidiera con la edad actual de sus alumnos.

La descripción adecuada exige también una serie de renuncias. Básicamente a las ideas preconcebidas. Si estamos a la caza de lo nuevo, de recuperar lo olvidado, no podemos prefigurar lo que se revelará. Solamente podemos ser escuchas sensibles de aquello que se manifieste. Si iniciamos una búsqueda con la idea de demostrar un prejuicio, no estamos avanzando nada. Un nuevo saber solamente se manifestará a través de una actitud nueva sin juicios de valor previos, es decir no anclada a normas establecidas, sino abierta y construyéndose simultáneamente a la percepción de una cosa o actividad *como si fuera la primera vez que se percibe*.

Porque, en últimas, ¿qué es lo que se describe? En la actividad artística se presenta constantemente esta pregunta. A la pintura se le pide, por ejemplo, que describa objetivamente las cosas (y esto crea una gran confusión respecto a los desarrollos contemporáneos que rechazan la "representación" pura y simple). Igual se le exige al cine, al teatro, a la literatura ¡descripciones poéticas, por favor! Y nuevamente aparece la paradoja: el artista debería ser muy competente en describir el mundo, pero al tiempo se le pide que nos ayude a olvidar lo gris y sucio de la realidad, es decir a evadirlo.

Una vez más, el ejemplo de la música viene en nuestro auxilio. Es el lenguaje al que se le reconoce mayor autonomía de la descripción y nadie discute su carácter abstracto. La música no describe las cosas, describe los términos en los cuales adquiere sentido una experiencia sonora y con ellos la realidad. Al igual que un pintor no describe un paisaje sino la manera como lo percibe, es decir, las características de su **mirada**, el músico pone en juego la **escucha**.

Intentar describir qué pasa con nosotros cuando tenemos una experiencia artística - cantar, dibujar, etc. - es reconocer las categorías a través de las cuales la significamos, que son las mismas a través de las cuales definimos lo real.

Describir no es, pues, dar cuenta de algo externo a nosotros, sino la forma como ese algo concreto se presenta a nuestra conciencia y, de esta manera, sus resultados son un material privilegiado para una mayor comprensión de nuestros procesos y su sentido.

Particularizar

*Hay que vivir, y la vida exige que aprehendamos las cosas en la relación que tienen con nuestras necesidades. Vivir consiste en actuar. Vivir es no aceptar de los objetos sino la impresión útil para responder a ella con reacciones apropiadas: las otras impresiones deben oscurecerse o no llegarnos más que confusamente. Miro y creo ver, oigo y creo escuchar, me estudio y creo leer en el fondo de mi corazón. Pero lo que veo y escucho del mundo exterior es simplemente lo que mis sentidos extraen para aclarar mi conducta; lo que conozco de mí mismo es lo que aflora a la superficie, lo que toma parte en la acción. Mis sentidos y mi conciencia no me aportan pues de la realidad sino una simplificación práctica. En la visión que me dan de las cosas y de mí mismo, las diferencias inútiles al hombre son borradas, los parecidos útiles al hombre son acentuados; me trazan de antemano las rutas por donde mi acción se comprometerá. Esas rutas son aquellas por las cuales la humanidad entera ha transitado antes que yo. Las cosas han sido clasificadas según el partido que podría sacar de ellas. Y es esta clasificación la que percibo, mucho más que el color y la forma de las cosas. Sin duda el hombre en este punto es ya muy superior al animal. Es poco probable que el ojo del lobo haga una diferencia entre la cabra y el cordero; son, para el lobo, dos presas idénticas, siendo igualmente fáciles de atrapar, igualmente buenas para devorar. Nosotros hacemos una diferencia entre la cabra y el cordero, pero ¿distinguimos una cabra de una cabra, un cordero de un cordero? La individualidad de las cosas y los seres se nos escapa todas las veces que no nos es materialmente útil percibirla. Y allí mismo donde la notamos (como cuando distinguimos a un hombre de otro hombre), no es la individualidad misma lo que nuestro ojo atrapa, es decir una cierta armonía totalmente original de formas y colores, sino solamente dos o tres rasgos que facilitarán el reconocimiento práctico.*¹⁴

La forma de mirar las cosas que busca ante todo la utilidad nos ha llevado a repetir incesantemente los mismos lugares comunes, generalizaciones de corte: *los estudiantes nunca..., las mujeres son..., en este país siempre...* Es un ejercicio interesante escucharse a sí mismo y ver con qué frecuencia se usan palabras como *absolutamente, nunca, siempre, jamás...* Es claro que necesitamos los discursos generales, los grandes sistemas que articulen diferentes zonas de la experiencia y el conocimiento; nuestra pretensión de definir el ámbito del arte y la pedagogía es una prueba fehaciente de que no renunciamos a ellos; de hecho, la palabra misma *universidad* remite a la universalidad del conocimiento. Pero es también claro que no podemos perder de vista el detalle particular.

¹⁴ Henri Bergson, *Le rire (La risa)*, Quadrige / Presses Universitaires de France, París, 1988, pp. 115-117 (traducción del relator)

Perder el detalle es muy grave. En este instante cuando escribo esto, oyendo la música que hay, con la sombra de mi cabeza cayendo sobre el teclado, saboreando la sensación que me dejó la llamada que recibí hace un rato, percibo que, más allá de la afirmación general "un hombre está escribiendo un texto", este instante tiene algo irrepetible que lo hace diferente a todos los demás momentos de la existencia. Esta confluencia de cosas solamente sucede ahora: podré volver a escribir muchas cosas, a escuchar la misma música y recibir otras muchas llamadas, pero como ahora no. Estos detalles particulares hacen que potencialmente cada instante sea un tesoro. No es suficiente, pues, con repetir el esquema ya sabido. Lo que no sabemos es la manera como la misma cosa se presentará un instante después: el mundo habrá ya girado una fracción de grado y todo se habrá recomposto. El arte se construye sobre lo particular. Cada estudiante es alguien particular. Cada gesto repetido indefinidamente —siempre y cuando sea consciente— es particular, así sea por el solo hecho de que ocurre en un mundo que ya ha sido afectado por el anterior.

Si queremos percibir adecuadamente, describir adecuadamente y llegar a conclusiones adecuadas, debemos hacernos más sensibles al detalle, al matiz que establece la diferencia, a la diferencia mínima que define una gran diferencia (cuentan que Gauguin escribió que no hay nada más parecido a un cuadro mal pintado que una obra de arte). Generando una mirada que pueda focalizarse en lo particular sin perder un horizonte lejano, habremos construido una herramienta invaluable para el conocimiento.

Yo reflexione que soy un poco
simpatica,
soy un poco brava, soy agradable,
creo que soy un poco charlatana,
soy muy buena amigable,
yo me creo un poco amable con los
demás compañeros,
yo no me creo desordenada
cumplio con mis deberes en el
colegio,
soy obediente en mi casa
y soy ordenada en el salón.

Y. L. U. F., sexto grado

El único criterio metodológico con que se puede en la actualidad hacer la historia del arte, resistiendo a la tentativa de deshistoricizar el estudio de los fenómenos artísticos, me parece el de la individualización y el del análisis de situaciones problemáticas. Individualizar un problema significa recoger y coordinar un conjunto de datos cuyo significado o valor individual no puede ser entendido más que en relación con los demás o, en otras palabras, definir una situación cultural en la que cada factor vale sólo como componente dialéctico de un sistema de relaciones.¹⁵

¹⁵ G. C. Argan, *op.cit.*, pp. 69-70

Clasificar

Uno de los grandes principios del pensamiento es el de clasificación.

Toda clasificación es superior al caos, y aun una clasificación al nivel de las propiedades sensibles es una etapa hacia un orden racional. Si se pide clasificar una colección de frutos variados en cuerpos relativamente más pesados y relativamente más livianos, será legítimo comenzar por separar las peras de las manzanas, aunque la forma, el color y el sabor carezcan de relación con el peso y el volumen, pero porque las más gruesas, de entre las manzanas, son más fáciles de distinguir de las menos gruesas que cuando las manzanas permanecen mezcladas con frutos de aspecto diferente. Este ejemplo nos permite ver ya que, aun al nivel de la percepción estética, la clasificación tiene su virtud.¹⁶

Todo el tiempo clasificamos. La clasificación implica la noción de **sistema**; la vida social, las ciencias naturales, el lenguaje son grandes sistemas clasificatorios que establecen un lugar para cada término y unas relaciones posibles. Las leyes de matrimonio que determinan los límites del incesto o las uniones exógenas en las sociedades tradicionales, las matemáticas y los modos musicales son ejemplos muy complejos de sistemas clasificatorios.

Las cosas adquieren sentido cuando las situamos en un sistema; de lo contrario se presentan a nuestra percepción como hechos aislados y fortuitos. Uno de nuestros primeros reflejos al encontrar algo desconocido es preguntarnos *¿a qué se parece?*, esperando que ello nos dé una guía para comprenderlo, es decir, para darle un lugar en nuestras clasificaciones particulares.

El arte llamado abstracto es interpretado corrientemente de esta manera. *¿Este cuadro puede relacionarse con la imagen de un mar tempestuoso? ¿El movimiento de ese bailarín es del orden de lo animal o de lo mecánico?* Solamente podemos empezar a comprender desde lo ya conocido.

Además, se hace claro que la clasificación imprime a sus términos particulares una noción de **valor**. Normalmente la clasificación jerarquiza, determina normas, límites, incluye o excluye. De tiempo en tiempo aparecen ante nosotros situaciones, personas, cosas inclasificables que pueden llegar a generar una crisis total en el sistema. El arte del siglo XX ha terminado por ver como habituales estas crisis. Tiene entonces su lógica el hecho de que alguien diga: *¿cómo es posible que esto que no era arte ahora sí lo sea? ¿quiere esto decir que la noción de arte cambió?* —que me describan, pues, sus nuevas leyes por que no comprendo nada— *¿o tal vez insinúan que todo el tiempo estuvimos equivocados y llamamos arte a algo que no era?* Muchas preguntas surgen cuando un sistema parece colapsar. Durante un periodo todo parece haber perdido sentido.

¹⁶ Claude Lévi-Strauss, *El pensamiento salvaje*, Breviarios del Fondo de Cultura Económica, México, 1992, p. 33

Cada sistema genera un mundo particular y trata de mantenerse estable hasta tanto no aparecen los términos problemáticos que lo hacen entrar en crisis. Ahora bien, todo sistema es relativo y está sujeto a que en sus márgenes la unidad se vaya deshaciendo.

Si hablamos del idioma como un gran sistema clasificatorio, encontramos que en él están descritas las experiencias posibles para una persona. El tiempo está definido y organizado (pasado, presente, pretérito...) de manera que según sus posibilidades podemos nombrar el devenir; igualmente con el espacio (aquí, allá, en, sobre...), las acciones (los verbos), etc. En el idioma existen potencialmente todos los discursos. Podemos decir algo nuevo por que el idioma lo hace posible, así sea que aquello nuevo implique un acto de renovación radical de una lengua, como fue el caso del *Ulises* de Joyce para el inglés. Cuando se ejerce así una apertura en un idioma y, por extensión, en todo lenguaje particular, las posibilidades de la experiencia humana se expanden.

Hablo con Blas Emilio.

No ha querido que le diga maestro. Su modestia es grande, tanto como es gran artista.

Le pregunto: ¿cómo compone un compositor?, algún día quisiera que me lo cuente. No espera y en seguida busca un papel y hace un esquema.

Planteo unas condiciones —dice—. Pienso que, por ejemplo, la pieza va a durar cinco minutos. Determino unas secciones. Traza cuatro líneas verticales. Llamaremos A a la primera sección y podemos decir que se repetirá al final. Escribe una A en el primer espacio y en el último. En los otros, B y C. Decido qué carácter va a tener; distribuyo el tiempo: dos minutos para A, uno para B, digamos uno para C y el último tendrá entonces también uno. Debajo de A escribe Lírico; hay distintos ámbitos, señala. Para el segundo puede haber un contraste; lo nombra y va escribiendo cada término debajo de la letra correspondiente. Luego agrega otros de la misma forma: Alegro, Moderato, etc. Y según el término un dibujo de negra igual a setenta, por ejemplo. Y muestra otros pasos que evidencian cómo primero crea un sistema en cuyo interior surgirán las notas definitivas.

Antes se componía de otra manera —explica—. El compositor tenía que ser un gran virtuoso y ponerlo todo en términos del piano. Hoy es distinto: una obra no puede alargarse. Ya no se trabaja como cuando un señor contrataba a un compositor que no tenía otra cosa que hacer sino música todo el día en la sala de un castillo, con pantuflas peludas y esas cosas. El compositor actual debe poder componer en un avión, en una sala llena de gente. Las obras ya no toman tanto tiempo. No tiene sentido durar un año haciendo una obra: cuando se termina, ya es una cosa muy distinta de lo primero. Un plazo normal son dos meses. Es un trabajo mucho más rápido.

Creo, entonces, entender algo: uno siempre se imagina que un compositor empieza a escribir notas y cambia y agrega progresivamente, pero por lo visto poner las notas es lo último que se hace.

Sí, dice, efectivamente eso es lo último que se hace.¹⁷

¹⁷ Del diario de la colaboración en la obra *Antifonas-Homenaje a Jesús A. Bejurano*, octubre de 1999, Auditorio León de Greiff, Universidad Nacional

Lo continuo y lo discontinuo

Cualquier actividad que se proponga debe tener un foco y ser continua. Esto implica un esfuerzo y exigirá seguramente que haya que repetirla un número suficiente de veces. A menudo nos damos el lujo (y es una expresión muy común en los alumnos) de decir frente a una experiencia que se nos propone: *eso yo ya lo vi*, sin tener en cuenta que cada vez que volvemos a ella podemos encontrar más matices y con ellos se activa el conocimiento al ampliar nuestra conciencia; esa apertura se ejerce no sólo para esa actividad en particular, sino para toda nuestra realidad.

Cierro los ojos y trato de dirigir mi pensamiento a mi cuerpo. Es lo más inmediato, lo que siempre he tenido, lo que *soy*. Sin embargo, debo reconocer que no puedo percibir la presencia de todas sus partes, hay algunas que son como agujeros. Si me pienso como me veo en el espejo, es obvio que mi cuerpo es continuo, pero cuando me siento, encuentro que en mi experiencia se me presenta como algo discontinuo. Lo mismo sucede si tengo que describir el trayecto, de mi casa al lugar de trabajo: así haya recorrido miles de veces ese trayecto hay zonas que no puedo recordar aun con mínima intensidad. Y las canciones que nos gustan, ¿podríamos recordarlas nota por nota?

La discontinuidad hace parte de nuestra experiencia cotidiana (ver **particularizar**). Dado que planteamos que en un taller de artes básicamente se propicia un desarrollo de la conciencia, debemos insistir en que la percepción en principio y el proceso expresivo deban plantearse bajo el punto de vista de la continuidad. No es fácil, nuestra atención sube y baja, es como un niño que salta de un interés a otro, corre, se devuelve y busca constantemente nuevos focos de interés.

Mantener un foco exige controlar el ojo, el oído, el fluir de los pensamientos, es refrenar el deseo de llegar muy rápido. Ser un observador paciente y consciente puede parecer un freno a la creatividad, de la que hemos hecho todo un culto; en realidad es construir unas condiciones en donde ella se hace posible.

Emociones

Si asumimos que toda obra de arte es esencialmente expresión de emociones, sería necesario dirigir hoy la investigación hacia las emociones y sondear de qué manera entrecruzan todo nuestro quehacer, especialmente como artistas y profesores.

Las emociones o más específicamente *el control de las emociones* tienen una historia.

El estudio de la sociogénesis de las habilidades de negociación enseña la civilización de las emociones. El proceso de civilización cortesano tuvo su complemento en el proceso que disminuyó paulatinamente el uso de la violencia, el engaño y la humillación también en las relaciones entre las

*distintas cortes. Las cambiantes maneras en que las personas aprenden a manejar las emociones son cruciales. Con el tiempo, los hombres se van haciendo más versátiles, van aprendiendo una gama más diferenciada de sentimientos y respuestas. Nuestra comprensión del proceso de aprendizaje individual puede mejorar si se logra esclarecer el proceso de aprendizaje colectivo tal como se ha dado a lo largo de los últimos veinte siglos en Occidente.*¹⁸

El control adecuado de las emociones y la noción de civilización están estrechamente ligados. En principio, los procesos educativos podrían definirse como dirigidos a él. Los procesos de negociación (de cierta manera la vida entera es uno de ellos entre nuestros deseos y nuestras posibilidades), las normas de cortesía (que, mucho más que meros formalismos, son verdaderos reguladores de la vida social) y el arte mismo adquieren forma y sentido a través suyo.

El campo de las emociones, su reconocimiento consciente y control manifiestan dos delimitaciones fundamentales para la vida humana.

Naturaleza y cultura. La experiencia humana empieza en el momento en que se plantea esta separación. El arte se despliega en el ámbito de la cultura, que se define a sí misma como *lo otro* de la naturaleza. El teatro hace evidente cómo la búsqueda de un “momento natural” exige un gran control y conocimiento de las emociones. Esperamos que los actores actúen con naturalidad, tal como esperamos que actúe cualquier persona civilizada en sociedad. Sin embargo, la simple espontaneidad no es suficiente como lo aclara Richard Sennet analizando la obra de Diderot *La paradoja de la actuación*.

Dice Diderot:

¿Habéis pensado alguna vez en la diferencia que hay entre las lágrimas derramadas por una tragedia de la vida real y aquellas derramadas por un relato emotivo?

*Él responde diciendo que las lágrimas de la vida real son inmediatas y directas, mientras que las lágrimas producidas por cualquier arte deben ser producidas de manera consciente, por grados. Pero mientras el mundo natural pueda de este modo parecer superior al mundo del actor, es de hecho mucho más vulnerable y expuesto a los accidentes. Pensad en una mujer que llora, dice Diderot, que desvía vuestra atención de su pena con la menor desfiguración o cuyo acento encontráis difícil de comprender, y de esa manera quedáis distraídos, o quien os muestra su fracaso en un momento en el que no os encontráis preparados para recibirla. En todas estas maneras, el mundo donde las gentes reaccionan en forma directa y espontánea entre sí, es un mundo donde la expresión se pervaíste a menudo; cuanto más natural es la expresión entre dos personas, menos verdaderamente expresivas serán ellas.*¹⁹

¹⁸ Willen Mastenbroek, “Negociaciones y emociones” en *Figuraciones en proceso*, memorias del seminario “Norbert Elias y las ciencias sociales a finales del siglo XX”, Bucaramanga, junio 24 a 26 de 1998. (Vera Weiler, compiladora)

¹⁹ Richard Sennet, *El declive del hombre público*, Ediciones Península, Barcelona, 1978, p. 142

... Diderot creía que todo el estudio de un actor estaba dirigido a encontrar las formas esenciales que gobiernan el mundo natural; el actor condensaba estas formas. Al retirar sus propios sentimientos del texto, ha adquirido el poder de ser consciente de qué forma es inherente en el dominio del sentimiento natural. Puesto que el ejecutante construye sobre la naturaleza, puede comunicarse con gentes que permanecen en ese estado caótico. Encontrando formas de expresión que sean repetibles, trae un momentáneo sentido de orden dentro de sus percepciones.²⁰

En el arte, entonces, encontramos el fenómeno de que la técnica *se hace transparente*. Cuando vemos a un gran intérprete en música tenemos la sensación de que tocar un instrumento es la cosa más natural del mundo; todo 'su saber técnico, las largas horas de preparación y estudio se concretan en un gesto tan sencillo que no se muestra a sí mismo, sino que permite que a través suyo la música se manifieste.

En el campo de las relaciones sociales ocurre lo mismo. Pocas cosas nos molestan tanto como las maneras afectadas de una persona que se esfuerza por demostrarnos su modestia. El dominio de las emociones, y por lo tanto el encuentro de la interacción adecuada en la vida social, exige un delicado equilibrio entre lo natural y lo cultural, del cual resulta que el estado ideal de naturalidad *es una construcción*.

Público y privado. De lo anterior deriva que la vida en comunidad (y

de hecho el ser humano ha sido definido como un ser social) implica una permanente transacción entre lo público y lo privado, representado aquél por las leyes, usos y normas colectivas, y por los deseos individuales este último. Allí se manifiesta una necesidad: la de plantear una ética que nos permita responder a los desafíos de una época en donde el sentido de lo público se ha deteriorado a tal punto que la existencia de las sociedades está profundamente amenazada.

Cada persona, retirada dentro de sí misma, se comporta como si fuese un extraño al destino de todos los demás. Sus hijos y sus buenos amigos constituyen para él la totalidad de la especie humana. En cuanto a sus relaciones con sus conciudadanos, puede mezclarse entre ellos, pero no los ve; los toca, pero no los siente; él existe solamente en sí mismo y para él solo. Y si en estos términos queda en su mente algún sentido de familia, ya no persiste ningún sentido de sociedad.²¹

²⁰ R. Sennet, *op. cit.*, p. 144

²¹ Este texto de Tocqueville sirve de epígrafe a la obra ya mencionada de R.Sennet *El declive del hombre público*.

El texto escrito

Partimos de la idea de que el conocimiento es algo que ya existe en la persona, al menos como posibilidad. El acto pedagógico implicaría alcanzar el punto en donde lo que existe en potencia se manifieste.

Dentro de las actividades de taller el texto escrito cumple una serie de funciones, que van desde el apoyo a la reflexión hasta la síntesis que permite la depuración y posibilita la reproducción de la experiencia.

En un primer momento, el texto ayuda a que el profesor recoja las impresiones inmediatas que un alumno tiene sobre un tema determinado. Cuando se plantea una pregunta general sobre las cosas que suponemos sabidas, se encuentra una diversidad de respuestas que demuestran los conocimientos actuales - pocos o muchos - del grupo. Preguntas como ¿qué es un museo?, ¿qué clase de música escuchas? o aun: ¿qué es el arte? dan la posibilidad de encontrar divergencias y puntos en común, revelando ideas predeterminadas que en muchas ocasiones es necesario redefinir. No son, evidentemente, textos para ser calificados o que deban ser objeto de una investigación bibliográfica por parte del alumno, pues no se trata de encontrar la respuesta correcta o la definición del diccionario. Simplemente permiten una mirada general hacia lo que son las concepciones actuales de los estudiantes. Aquí posiblemente ya haya un material para empezar a trabajar y un buen recurso es encontrar en qué puntos coinciden los textos destacando las ideas comunes.

En otro momento, el texto aporta a la metodología su dimensión descriptiva. Aunque sabemos que tiene otras dimensiones, dentro del proceso de trabajo el énfasis en la descripción es fundamental para que se constituya en un *registro* que permita un nivel más de la experiencia. Si hemos realizado un ejercicio expresivo y solicitamos que inmediatamente después el estudiante escriba sobre lo que acaba de hacer, ello implica volver nuevamente sobre la experiencia, de manera que sus diferentes aspectos son puestos en relieve y surgen a la conciencia detalles que de otra forma habrían pasado desapercibidos. Un ejercicio se inicia desde el momento mismo en que se accede a un lugar que ha sido preparado para ello; la distribución del espacio y los elementos a utilizar, la forma como se dan las instrucciones van creando un ámbito. Allí la actividad del estudiante empieza a definirse y con ella su actitud: surgen preguntas acerca de cómo seguir las instrucciones, qué hacer o no hacer, qué respuesta puede ser válida o no, cómo van a ser juzgados los resultados, etc. Esos aspectos son puestos en evidencia por el texto de registro.

Las preguntas que orientan esta reflexión pueden adquirir matices determinados que señalan así la aparición de nuevas posibilidades a la conciencia. Por ejemplo, no es lo mismo preguntar acerca de qué clase de sentimientos se percibieron en la realización de una actividad que preguntar sobre qué acciones se llevaron a cabo o qué ideas acudieron a la mente mientras se hacía. Estos matices propician una diferenciación de los componentes de la actividad y un mejor diálogo consigo mismo. En este caso, es

claro que no se pide una explicación del trabajo realizado ni una justificación, tampoco la realización de un ensayo sobre él, simplemente un registro de cosas sucedidas y percibidas como tales. Una misma actividad, entonces, puede ser sujeto de varias reflexiones escritas y cada una de ellas aportará algo nuevo.

Estas reflexiones pueden ser verbales, y en general en los talleres se llevan a cabo así. La mayoría de la gente considera más cómodo hablar que escribir; sin embargo, la palabra escrita tiene un peso distinto, exige una mayor síntesis y revela cosas que el hecho verbal no alcanza a sugerir. Por eso mismo es más exigente: en un principio se notan muchas repeticiones y casi siempre en los primeros intentos se encuentra que se dice mucho y, a pesar de esto, lo esencial queda por decir. Igualmente se usa una excesiva variedad de tiempos verbales y la ortografía usualmente es fatal. Sería muy interesante adelantar un estudio detenido sobre la estructura de los textos de los estudiantes, por ejemplo ver cómo se manejan los tiempos, los calificativos y las relaciones entre lo oral y lo escrito: ¿hasta dónde somos conscientes de las palabras que usamos? En un texto de un estudiante universitario se encontraba el término *astaora* queriendo decir *basta abora*: ¿no revela algo esa falta de conciencia de las unidades que se utilizan para expresar el mundo interno?

Si la reflexión escrita se vuelve una costumbre, la conceptualización del propio trabajo gana en densidad. Un grupo de escritos de la misma persona en diferentes momentos permite revelar líneas internas de fuerza, tendencias y elementos esenciales. Estos últimos muestran la particularidad de su pensamiento, lo recurrente y con ello los focos de su interés. En el caso del profesor, esta disciplina le puede llevar a que produzca ensayos y escritos cada vez más complejos que eventualmente pueden señalar aportes importantes y que no surgieron de un imperativo externo sino como el resultado orgánico de su propia actividad.

Una palabra final sobre el amor

*¿Qué piensa tu familia de tu trabajo?
Que solo pienso "en esos chinos piojosos"
R. I. C., tomado del "chismoso" de los cursos*

¿Qué clase de actividad es aquella que se resiste a ser definida por categorías ajenas a sí misma, que no admite ser puesta al servicio de ningún objetivo externo, que se hace simplemente por hacerse, que tiene en sí misma su propia satisfacción, que no promete ninguna utilidad práctica y sin embargo se presenta como esencial para la existencia al punto de que sin ella no es posible definirnos como existentes?

¿A qué se aproxima su exigencia de veracidad, entrega, valor? ¿Qué es lo más parecido al arte?

No hay que buscar muy lejos, ya se ha dicho muchas veces: la obra de arte es como un acto de amor.

Sin embargo, ¿quién sabe hoy definir el amor? Pareciera que hemos perdido su rumbo y su sentido. Confundimos amor con dominación o dependencia; hacemos daño sin querer; hablamos de él todo el tiempo, la casi totalidad de las canciones que escuchamos trata de él, pero ya no lo entendemos; confundimos amor con sacrificio; no sabemos qué hacer con nuestro cuerpo, no sabemos cómo hablar, nuestro lenguaje ha sido desplazado por los lugares comunes de una tradición que reduce el amor a un sentimiento almibarado y con una exigencia de pureza que nos aleja en vez de acercarnos a lo esencial.

Con todas las críticas que podemos hacer a nuestras escuelas públicas, tendremos que admitir que es muy probable que ellas sean la única fuente de afecto para muchos niños. Es probable que la escuela sea el único lugar en donde son tratados como niños. Cada profesor conoce muchas historias, sabe del hambre con la que muchos de sus alumnos llegan; percibe los maltratos a los que son sometidos; debe atenderlos y ayudarles a vivir con esa dolorosa carga de no haber recibido suficiente amor y se pregunta: ¿de qué se alimentarán entonces?

También los profesores ven día a día a los padres, y se dan cuenta de que ellos no son la causa, sino los transmisores de una terrible herencia para la cual no estaban preparados: las formas erradas del amor. ¿Cómo esperar que quien no recibió afecto lo proyecte a otros? ¿De dónde podría sacarlo si su fuente interna no fue despertada? Cada profesor se siente confrontado por todo esto, cada parcela de su cotidianidad se ve afectada y tampoco percibe claramente los límites de las cosas.

Y cada uno de los profesores intenta encontrarle un sentido a eso. ¿Cómo poder repetir que el trabajo es una bendición cuando se tiene que hacer en las condiciones que se enfrentan? No recuerdo haber estado nunca tan cansado como cuando salía del colegio de dictar clase y empezaba a quedarme dormido en el bus y, luego, al llegar a la casa, necesitar continuar descansando sin deseos de nada más, como si algo se hubiera vaciado por dentro; la garganta irritada de tanto hablar, de tanto hablar sin haber tenido nunca una orientación acerca de cómo se habla sin hacerse daño; sin casi energía para jugar con los propios hijos; entendiendo cuán poco podemos hacer para cambiar los males generados por esta sociedad que nos exige a los profesores ser el remedio para lo que ella ha creado y señala a la escuela como responsable de la perdida de valores que ella ha propiciado.

Cada quien intenta darle un sentido como puede. Hay quien se obsesiona y no piensa más que en la clase, en los alumnos, y termina prácticamente desplazando su propia experiencia por ellos; hay quien se refugia en un mundo ideal de normas; quien se vuelve adicto a los cursos, seminarios, posgrados, etc.; quien se desentiende y busca estar lo más cómodo posible; quien engaña; quien lucha; quien sufre... En fin, hay todos los matices.

Va siendo hora de que la academia se plantea el problema del amor, que se plantee el problema de ser feliz. ¿Quién si no nosotros mismos construirá nuestra felicidad y en qué contexto, si no es el de la clase? ¿Quién podrá, si no somos nosotros, determinar que nuestro trabajo contribuye a generar sentido? ¿Quién cambiará el rumbo de nuestros asuntos y existencia, si no somos nosotros mismos?

El rigor académico no puede ser entendido sin una concepción sana del amor: por el conocimiento, por sí mismo, por la comunidad; él debe guiar concepciones de evaluación y metodología.

Ya no vivimos en un tiempo de héroes o mártires, ya la tradición no nos provee de todas las respuestas —en realidad, ya ni sabemos a qué llamamos tradición—, a veces pareciera que tendremos que inventar de nuevo las cosas y nada nos asegura que después de ese esfuerzo no las volvamos a inventar mal. Ya no quedan prácticamente en nuestro mundo los grandes territorios por conquistar; ya no es la época en que se puede tomar una nave y un grupo de hombres lo suficientemente aguerridos o desesperados para lanzarse hacia lo desconocido; ya no se puede vivir lejos de nadie, en casi cualquier lugar puede hoy escucharse el repicar de un teléfono. Y, sin embargo, miramos a quien está al lado y nos preguntamos: ¿quién es? ¿Cómo actuar? Nos miramos a nosotros mismos y nos preguntamos: ¿verdaderamente te conozco? Hoy hay máquinas que pueden darnos una imagen extremadamente precisa de la conformación y el estado de nuestro sistema nervioso, pero ellas no nos dicen por qué no somos dueños de nuestros movimientos que él controla.

El territorio por conquistar actualmente no está allende los mares, está aquí y ahora: es nuestra cotidianidad que se diluye como un puñado de arena que no se puede atrapar ni fijar. Como la noción de arte, la de lo sagrado y la del amor se han diluido; como el arte, no han desaparecido: se han deslizado hacia modos de existencia distintos que debemos aprender a reconocer. Eso nos lleva a volver a preguntarnos: ¿qué significa ser hijo, amigo, amante, profesor, alumno?

El sentido común nos dice que deberíamos siempre ofrecer lo mejor de nosotros mismos.

¿Cuál es el mayor regalo
que podemos darle a nuestros alumnos?
Sin duda, un excelente profesor.

La mayor muestra de amor es mejorarse a sí mismo. Cuando uno piensa en los profesores que ha tenido en todos los niveles a lo largo de su vida, no puede decir qué conocimientos específicos le aportó cada uno de ellos. De muchos ni siquiera recuerda el nombre, pero sí recuerda con una gran exactitud qué actitud tenían: ¿no debe eso hacernos reflexionar mucho?

Docentes participantes inscritos en los cursos

<i>Docente</i>	<i>Institución</i>
Acevedo de S.Carmen	San Luis S.O.
Acosta Visitaón	Nueva Delhi
Acuña Rafael	Simón Rodríguez
Aquilera Pardo Celma	Santa Inés
Alarcón Soledad	CED Santa Bárbara
Alfaro Morales Ma. del Pilar	Jorge Gaitán Cortés
Amézquita Ma. Clemencia	Distrital Juan del Corral
Amórtegui Ana Lucía	Belleza
Andrade Lilia	CED Santa Bárbara
Anzola Judith	Villa Elisa
Árdila V. Gladys Marina	Violetas
Ballesteros Jairo	Padrinos de San Luis
Barahona Helena	Floresta Sur
Barrera Constanza	CED Venecia
Bejarano Ma. Herlinda	Urbana Sirión Bolívar
Bello Mirtha	Distrital San Francisco
Bello González María Cristina	Codebar
Bernal Ma. Cristina	José Joaquín Casas
Caicedo Flor	CED Santa Bárbara
Calderón Martha Isabel	Tejares
Camelo Himelda	Bernardo Jaramillo
Camelo Rosa Isabel	—
Camelo Bogotá Martha	Soches
Casanova Luz Marina	Nueva Esperanza
Castafieda Lila Adriana	México
Castaño Nilsa	Soches
Castro López María Helena	Bosanova
Chaparro Ana Dolores	—
Cicuá Olga Isabel	Guillermo León Valencia
Coronado Heidleberto	General Santander
Correa Josué	Distrital Compartir
Cruz María del Pilar	—
Cubillos René	Bernardo Jaramillo
Daza Márquez Ma. del Rosario	Nicolás Esquerro
De Castro Angela	Nueva Delhi
Díaz Bernal Myriam Lucia	Padrinos de San Luis
Díaz Delgado Doris	Provincia de Quebec
Díaz Martínez Myriam Isabel	León de Greiff
Dimaté Carlos Alberto	—
Dueñas Adolfo	—
Escobar Mary Luz	Violetas
Fandino Juan Carlos	Colombo Sueco
Figueroa Morales Margoth	Tesoro
Fonseca Diva Marina	CED San Isidro
Forero Guayabo Elizabeth	Nueva Esperanza
Galtán FeoNubla Lucia	Floresta Sur
Galindo Luz Amparo	Gustavo Restrepo
Gallo José Armando	Instituto Ciudad Jardín
Gamba Gladys	—
Gamba Gloria	Francisco Matiz
Gómez Nancy	Camilo Torres
Gómez G. Ornaira	Las Violetas
Gómez Roa Rebeca	Nueva Esperanza
González Alba	Mundo Nuevo, La Calera
González Maritza	Country Sur
González de R. Francy	Juan Pablo II
Granados S. María Marlene	CED San José
Guarín de Alvarez Lucila	Boquerón
Guerrero Adriana	Padrinos de San Luis
Guerrero Marta C.	José Joaquín Castro
Guevara Flor Alta	Supervisión Educativa Nocturna
Guevara Hortencia	Primavera
Gutierrez Ingrid	San Luis
Gutierrez Lourdes	IPAG
Gutierrez García Marisela	Distrital Juan Francisco
Gutierrez Rosa Emma de	Santa Inés
Hernández Blanca Cecilia	Santa Inés
Hernández Cuellar Héctor Augusto	San José S.O.
Higuera Isabel	Sotavento
Higuera Sandra Yarnid	República México
Ibáñez de M. Alba Ninfa	Canadá
Ibarra R. Celma	Violetas
Infante Gladys	Cuerpo Teatro UN
Jaimes Doris	Villa Elisa
Jiménez Consuelo	—

<i>Docente</i>	<i>Institución</i>
Landinez Gómez Fanny	Belleza
Leal Elizabeth	Belleza
Leal Hilda Beatriz	Alejandro Obregón
León Esperanza	Canadá
León Ida	Floresta Sur
Lesmes Rosalba	Primavera
Linares Gloria Lili	Soches
Linares B Esperanza	Simón Rodríguez
López Noelia	Padrinos de San Luis
López Oscar	Floresta sur
López Amparo	San José S.O.
López Gutiérrez Leopoldo	Colombo Florida
Mancera Margarita	Vianey
Márquez Estupiñán Clara Inés	Santa Inés
Martán Enriqueta	Juana Escobar
Martínez Blanca Nubia	San José S.O.
Martínez Stella de	Carlos Martínez Silva
Medina ArevaloNubia	Llano oriental
Mejía Patricia	Alejandro Obregón
Mendoza Gomez Ana Gilma	Simón Rodríguez
Merchan Eduardo	—
Merchan Muñoz Nelsy	Distrital San Francisco
Mesa Gilma	Morrala
Mongui de S. María Amélida	San Luis S.O.
Montaña María Ester	O.S Las Colinas
Montero María Consuelo	Floresta Sur
Montero Nelly	John F Kennedy
Montes Manuel	Belleza
Mora de Ruiz Fanny	Violetas
Muñoz Marco A.	Francisco Javier Matiz
Murillo B. Sonia	San Luis
Niño Ramírez Fernando	República México
Núñez William	Crecer
Ordonez de G. Carmen Alicia	Juana Escobar
Orozco Rivera Luis Enrique	Distrital José María Carbonell
Ortega de León Ana Belén	Belleza
Ortiz Elsa	Juana Escobar
Ospina Osorio Ma. Amlibia	Escuela Nacional de Comercio
Paez Maura	Cacique Hyntiba
Pardo Saenz Ma. Stella	Nueva Delhi
Patiño de Gomez Amparo	Padrinos de San Luis
Peña Enrique	Sotavento
Prada G. Yolima	CASD
Prieto Gonzalez Gloria Isabel	Jorge Gaitán Cortés
Quintero de P. Luisa E.	Juana Escobar
Rasmussen Ingrid	Maria Maserella
Reyes Herminda	Floresta Sur
Rodríguez Oswaldo	Superior Americano
Rodríguez Yomaira	Belleza
Rodríguez de B Martha	CED San José
Romero Avila Esperanza	Quindío
Rondón Niño Mary Luz	Nueva Esperanza
Rubiano Diana	Llano Oriental
Saavedra Jorge	General Santander
Saavedra Losada Gladys	Juan Pablo II
Saavedra Miryam	—
Sabogal Torres Flor María	Canadá
Sánchez German	Superior Americano
Sánchez Olaya Hilda	Distrital Nestor Forero
Sánchez S. Clara Isabel	Violetas
Sandoval Gómez Martha Gladys	San José S.O.
Santana Esperanza	Bernardo Jaramillo
Silva M Aura María	Monte Blanco
Torres P. Aura Susana	Francisco Javier Matiz
Torres Rodriguez Delsy	Soches
Urrego Cecilia	Francisco Javier Matiz
Valbuena Lucia	Llano Grande
Valero Cabeza Doris	San Luis
Velandia Heidy	Floresta Sur
Zambrano Monica	—
Zambrano Elsa	—
Zamora Garay Angela Inés	Cec Colsubsidio
Zawady Martin	Escuela Nacional del Comercio
Zorro A. María Ruth	Antonio Baraya

CURSOS DE ACTUALIZACION
Y APOYO A LA FORMACION
PERMANENTE DE DOCENTES EN
A R T E S

