

Cuaderno 43

Año 13
Número 43
Marzo
2013

Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]

Acerca de la subjetividad contemporánea: evidencias y reflexiones

Niedermaier - Polo Flórez: Prólogo | **Lamas:** La Phantasia estructurante del pensamiento y de la subjetividad | **Niedermaier:** La distribución de lo inteligible y lo sensible hoy | **Pérez Tort:** Poéticas Visuales mediadas por la tecnología. La necesaria opacidad | **Romero Moscoso:** Subjetividades Inestables | **Salerno:** ¿Qué tienen de nuevo las nuevas subjetividades? | **Turkenich - Flores:** Principales aportes de la perspectiva de género para el estudio social y reflexivo de la ciencia, la tecnología y la innovación | **Aragón Holguín:** Consideración de la escritura narrativa como indagación de sí mismo | **Cruz García:** Idear la forma. Capacitación creativa | **Di Bella:** Aspectos inquietantes de la era de la subjetividad: lo deseable y lo posible | **Galvis Pedroza:** Del universo simbólico al arte como terapia. Un camino de descubrimientos | **Goyes Narváez:** El sujeto en la experiencia de lo real | **Valdés:** Subjetividad, creatividad y acción colectiva | **Vejarano Soto:** La poética de la forma. Fronteras desdibujadas entre el cuerpo, la palabra y la cosa | **Vigovsky:** Los aportes de la creatividad ante la dificultad reflexiva del estudiante universitario | **Arias:** Desarrollo Humano: un lugar epistémico | **Basterrechea:** Subjetividad en la didáctica de las carreras proyectuales. Grupos de aprendizaje; evaluación | **Cuéllar Torres:** Cartografía del papel de los artefactos en la subjetividad infantil. Un caso sobre la implementación de artefactos en educación de la primera infancia | **Dussán Aguirre:** El Diseño de experiencias significativas en entornos de aprendizaje | **Garzón Rayo:** Apuntes iniciales para pensar-se la subjetividad que se expresa en los procesos de docencia en la educación superior | **Gutiérrez Borrero:** Rapsodia para los sujetos por sí-mismos. Hacia una sociedad de localización participante | **Polo Flórez:** Habitancia y Comunidades de Sentido. Complejidad Humana y Educación. Consideraciones acerca del acto educativo en Diseño.

Centro de Estudios en Diseño y Comunicación.
Facultad de Diseño y Comunicación.
Universidad de Palermo. Buenos Aires.



Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación

Universidad de Palermo.
Facultad de Diseño y Comunicación.
Centro de Estudios en Diseño y Comunicación.
Mario Bravo 1050. C1175ABT.
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
www.palermo.edu
publicacionesdc@palermo.edu

Director

Oscar Echevarría

Editora

Fabiola Knop

Coordinación del Cuaderno nº 43

Alejandra Niedermaier

Facultad de Diseño y Comunicación (UP)

Viviana Polo Flórez

Universidad de San Buenaventura de Cali (USB)

Comité Editorial

Lucía Acar. Universidade Estácio de Sá. Brasil.

Gonzalo Javier Alarcón Vital. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Mercedes Alfonsín. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Fernando Alberto Alvarez Romero. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Colombia.

Gonzalo Aranda Toro. Universidad Santo Tomás. Chile.

Christian Atance. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Mónica Balabani. Universidad de Palermo. Argentina.

Alberto Beckers Argomedeo. Universidad Santo Tomás. Chile.

Renato Antonio Bertao. Universidade Positivo. Brasil.

Allan Castelnuevo. Market Research Society. Reino Unido.

Jorge Manuel Castro Falero. Universidad de la Empresa. Uruguay.

Raúl Castro Zuñeda. Universidad de Palermo. Argentina.

Mario Rubén Dorochesi Fernandois. Universidad Técnica Federico Santa María. Chile.

Adriana Inés Echeverría. Universidad de la Cuenca del Plata. Argentina.

Jimena Mariana García Ascolani. Universidad Iberoamericana. Paraguay.

Marcelo Ghio. Instituto San Ignacio. Perú.

Clara Lucía Grisales Montoya. Academia Superior de Artes. Colombia.

Haenz Gutiérrez Quintana. Universidad Federal de Santa Catarina. Brasil.

José Korn Bruzzone. Universidad Tecnológica de Chile. Chile.

Zulema Marzorati. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Denisse Morales. Universidad Iberoamericana Unibe. República Dominicana.

Universidad de Palermo

Rector

Ricardo Popovsky

Facultad de Diseño y Comunicación

Decano

Oscar Echevarría

Secretario Académico

Jorge Gaitto

Nora Angélica Morales Zaragosa. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Candelaria Moreno de las Casas. Instituto Toulouse Lautrec. Perú.

Patricia Núñez Alexandra Panta de Solórzano. Tecnológico Espíritu Santo. Ecuador.

Guido Olivares Salinas. Universidad de Playa Ancha. Chile.

Ana Beatriz Pereira de Andrade. UNESP Universidade Estadual Paulista. Brasil.

Fernando Rolando. Universidad de Palermo. Argentina.

Alexandre Santos de Oliveira. Fundação Centro de Análise de Pesquisa e Inovação Tecnológica. Brasil.

Carlos Roberto Soto. Corporación Universitaria UNITEC. Colombia.

Patricia Torres Sánchez. Tecnológico de Monterrey. México.

Viviana Suárez. Universidad de Palermo. Argentina.

Elizabeth Taddei. Universidad de Palermo. Argentina.

Comité de Arbitraje

Luis Ahumada Hinostroza. Universidad Santo Tomás. Chile.

Débora Belmes. Universidad de Palermo. Argentina.

Marcelo Bianchi Bustos. Universidad de Palermo. Argentina.

Aarón José Caballero Quiroz. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Sandra Milena Castaño Rico. Universidad de Medellín. Colombia.

Roberto Céspedes. Universidad de Palermo. Argentina.

Carlos Cosentino. Universidad de Palermo. Argentina.

Ricardo Chelle Vargas. Universidad ORT. Uruguay.

José María Doldán. Universidad de Palermo. Argentina.

Susana Dueñas. Universidad Champagnat. Argentina.

Pablo Fontana. Instituto Superior de Diseño Aguas de La Cañada. Argentina.

Sandra Virginia Gómez Mañón. Universidad Iberoamericana Unibe. República Dominicana.

Jorge Manuel Iturbe Bermejo. Universidad La Salle. México.

Denise Jorge Trindade. Universidade Estácio de Sá. Brasil.
Mauren Leni de Roque. Universidade Católica De Santos. Brasil.

Maria Patricia Lopera Calle. Tecnológico Pascual Bravo. Colombia.

Gloria Mercedes Múnera Álvarez. Corporación Universitaria UNITEC. Colombia.

Eduardo Naranjo Castillo. Universidad Nacional de Colombia. Colombia.

Miguel Alfonso Olivares Olivares. Universidad de Valparaíso. Chile.

Julio Enrique Putalláz. Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.

Carlos Ramírez Righi. Universidad Federal de Santa Catarina. Brasil.

Oscar Rivadeneira Herrera. Universidad Tecnológica de Chile. Chile.

Julio Rojas Arriaza. Universidad de Playa Ancha. Chile.

Eduardo Russo. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Virginia Suárez. Universidad de Palermo. Argentina.

Carlos Torres de la Torre. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.

Magali Turkenich. Universidad de Palermo. Argentina.

Ignacio Urbina Polo. Prodiseno Escuela de Comunicación Visual y Diseño. Venezuela.

Gustavo Valdés de León. Universidad de Palermo. Argentina.

Verónica Beatriz Viedma Paoli. Universidad Politécnica y Artística del Paraguay. Paraguay.

Ricardo José Viveros Báez. Universidad Técnica Federico Santa María. Chile.

Textos en inglés

Marisa Cuervo

Textos en portugués

Mercedes Massafra

Diseño

Guadalupe Sala - Constanza Togni

1º Edición.

Cantidad de ejemplares: 300

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
Marzo 2013.

Impresión: Imprenta Kurz.

Australia 2320. (C1296ABB) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

ISSN 1668-0227



El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, con la resolución N° 2385/05 incorporó al Núcleo Básico de Publicaciones Periódicas Científicas y Tecnológicas –en la categoría Ciencias Sociales y Humanidades– la serie Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]. Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. En diciembre 2011 fue confirmada la permanencia en el Núcleo Básico con Evaluación Nivel 1 (Excelencia).



La publicación Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos] (ISSN 1668-0227) está incluida en el Directorio y Catálogo de Latindex.



La publicación Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos] (ISSN 1668-0227) pertenece a la colección de revistas científicas de SciELO.



La publicación Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos] (ISSN 1668-0227) forma parte de la plataforma de recursos y servicios documentales Dialnet.

Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos] on line

Los contenidos de esta publicación están disponibles, gratuitos, on line ingresando en:
www.palermo.edu/dyc > Publicaciones DC > Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación.

Prohibida la reproducción total o parcial de imágenes y textos. El contenido de los artículos es de absoluta responsabilidad de los autores.

Cuaderno 43

Año 13
Número 43
Marzo
2013

Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]

Acerca de la subjetividad contemporánea: evidencias y reflexiones

Niedermaier - Polo Flórez: Prólogo | **Lamas:** La Phantasia estructurante del pensamiento y de la subjetividad | **Niedermaier:** La distribución de lo inteligible y lo sensible hoy | **Pérez Tort:** Poéticas Visuales mediadas por la tecnología. La necesaria opacidad | **Romero Moscoso:** Subjetividades Inestables | **Salerno:** ¿Qué tienen de nuevo las nuevas subjetividades? | **Turkenich - Flores:** Principales aportes de la perspectiva de género para el estudio social y reflexivo de la ciencia, la tecnología y la innovación | **Aragón Holguín:** Consideración de la escritura narrativa como indagación de sí mismo | **Cruz García:** Idear la forma. Capacitación creativa | **Di Bella:** Aspectos inquietantes de la era de la subjetividad: lo deseable y lo posible | **Galvis Pedroza:** Del universo simbólico al arte como terapia. Un camino de descubrimientos | **Goyes Narváez:** El sujeto en la experiencia de lo real | **Valdés:** Subjetividad, creatividad y acción colectiva | **Vejarano Soto:** La poética de la forma. Fronteras desdibujadas entre el cuerpo, la palabra y la cosa | **Vigovsky:** Los aportes de la creatividad ante la dificultad reflexiva del estudiante universitario | **Arias:** Desarrollo Humano: un lugar epistémico | **Basterrechea:** Subjetividad en la didáctica de las carreras proyectuales. Grupos de aprendizaje; evaluación | **Cuéllar Torres:** Cartografía del papel de los artefactos en la subjetividad infantil. Un caso sobre la implementación de artefactos en educación de la primera infancia | **Dussán Aguirre:** El Diseño de experiencias significativas en entornos de aprendizaje | **Garzón Rayo:** Apuntes iniciales para pensar-se la subjetividad que se expresa en los procesos de docencia en la educación superior | **Gutiérrez Borrero:** Rapsodia para los sujetos por sí-mismos. Hacia una sociedad de localización participante | **Polo Flórez:** Habitancia y Comunidades de Sentido. Complejidad Humana y Educación. Consideraciones acerca del acto educativo en Diseño.

Centro de Estudios en Diseño y Comunicación.
Facultad de Diseño y Comunicación.
Universidad de Palermo. Buenos Aires.



Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos], es una línea de publicación cuatrimestral del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Los Cuadernos reúnen papers e informes de investigación sobre tendencias de la práctica profesional, problemáticas de los medios de comunicación, nuevas tecnologías y enfoques epistemológicos de los campos del Diseño y la Comunicación. Los ensayos son aprobados en el proceso de referato realizado por el Comité de Arbitraje de la publicación.

Los estudios publicados están centrados en líneas de investigación que orientan las acciones del Centro de Estudios: 1. Empresas y marcas. 2. Medios y estrategias de comunicación. 3. Nuevas tecnologías. 4. Nuevos profesionales. 5. Diseño y producción de objetos, espacios e imágenes. 6. Pedagogía del diseño y las comunicaciones. 7. Historia y tendencias.

El Centro de Estudios en Diseño y Comunicación recepciona colaboraciones para ser publicadas en los Cuadernos del Centro de Estudios [Ensayos]. Las instrucciones para la presentación de los originales se encuentran disponibles en: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/instrucciones.php

Las publicaciones académicas de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo actualizan sus contenidos en forma permanente, adecuándose a las modificaciones presentadas por las normas básicas de estilo de la American Psychological Association - APA.

Facultad de Diseño y Comunicación.
Universidad de Palermo. Buenos Aires.
Marzo 2013.

Acerca de la subjetividad contemporánea: evidencias y reflexiones

Prólogo	pp. 11-20
Alejandra Niedermaier - Viviana Polo Flórez	
Eje: Desde la emergencia visual, medial y tecnológica	pp. 21-99
La Phantasia estructurante del pensamiento y de la subjetividad	
Raúl Horacio Lamas.....	pp. 21-31
La distribución de lo inteligible y lo sensible hoy	
Alejandra Niedermaier.....	pp. 33-51
Poéticas Visuales mediadas por la tecnología. La necesaria opacidad	
Susana Pérez Tort.....	pp. 53-65
Subjetividades Inestables	
Alberto Carlos Romero Moscoso.....	pp. 67-73
¿Qué tienen de nuevo las nuevas subjetividades?	
Norberto Salerno.....	pp. 75-84
Principales aportes de la perspectiva de género para el estudio social y reflexivo de la ciencia, la tecnología y la innovación	
Magalí Turkenich - Patricia Flores.....	pp. 85-99
Eje: Desde la creatividad	pp. 101-205
Consideración de la escritura narrativa como indagación de sí mismo	
Gustavo Adolfo Aragón Holguín.....	pp. 101-112
Idear la forma. Capacitación creativa	
Cayetano José Cruz García.....	pp. 113-125
Aspectos inquietantes de la era de la subjetividad: lo deseable y lo posible	
Daniela V. Di Bella.....	pp. 127-139

Del universo simbólico al arte como terapia. Un camino de descubrimientos Paola Galvis Pedroza.....	pp. 141-150
El sujeto en la experiencia de lo real Julio César Goyes Narváez.....	pp. 151-167
Subjetividad, creatividad y acción colectiva Sylvia Valdés.....	pp. 169-184
La poética de la forma. Fronteras desdibujadas entre el cuerpo, la palabra y la cosa Elizabeth Vejarano Soto.....	pp. 185-193
Los aportes de la creatividad ante la dificultad reflexiva del estudiante universitario Eduardo Vigovsky.....	pp. 195-205
Eje: Desde la didáctica.....	pp. 207-303
Desarrollo Humano: un lugar epistémico Julián Humberto Arias.....	pp. 207-220
Subjetividad en la didáctica de las carreras proyectuales. Grupos de aprendizaje; evaluación Lucía Basterrechea.....	pp. 221-230
Cartografía del papel de los artefactos en la subjetividad infantil. Un caso sobre la implementación de artefactos en educación de la primera infancia Tatiana Cuéllar Torres.....	pp. 231-245
El Diseño de experiencias significativas en entornos de aprendizaje Rosmery Dussán Aguirre.....	pp. 247-258
Apuntes iniciales para pensar-se la subjetividad que se expresa en los procesos de docencia en la educación superior Orfa Garzón Rayo.....	pp. 259-272
Rapsodia para los sujetos por sí-mismos. Hacia una sociedad de localización participante Alfredo Gutiérrez Borrero.....	pp. 273-289
Habitancia y Comunidades de Sentido. Complejidad Humana y Educación. Consideraciones acerca del acto educativo en Diseño Viviana Polo Florez.....	pp. 291-303
Publicaciones del CEDyC.....	pp. 305-315
Síntesis de las instrucciones para autores.....	p. 316

Acerca de la subjetividad contemporánea: evidencias y reflexiones

Alejandra Niedermaier * - Viviana Polo Flórez **

Resumen: En este cuaderno ideado y coordinado por Viviana Polo Florez de la Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia y por Alejandra Niedermaier de la Universidad de Palermo de Buenos Aires, Argentina confluyen ideas y ópticas acerca de la subjetividad contemporánea. Tres ejes conductores atraviesan los ensayos: las evidencias actuales en el apartado **Emergencia visual, medial y tecnológica** como un punto de partida para la realización de las continuas abducciones que el fenómeno solicita.

Otro de los ejes abordados es **La creatividad** entendida como la plataforma del imaginario y de la relación conceptual y sensible de las ideas que permite hallar y encontrar diversas formas y sentidos.

A partir de su rol como docentes muchos autores indagaron acerca de los aspectos relativos al aprendizaje en el apartado **Desde la didáctica**, comprendiendo esta situación como un proceso compartido de transformación.

Palabras clave: creatividad - didáctica - emergencia - subjetividad contemporánea.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 19-20]

(*) Fotógrafa, docente e investigadora. Maestría en Lenguajes Artísticos Combinados (IUNA, tesis en curso). Se desempeña como docente en la Universidad de Palermo y en el Posgrado de Lenguajes Artísticos Combinados del IUNA. Coordinadora de contenidos de la carrera de la Escuela de Fotografía Motivarte.

(**) Diseñadora Industrial (UTJL). Magister en Educación: Desarrollo Humano (USB-Cali). Docente e investigadora de la Facultad de Arquitectura, Arte y Diseño, Programa Diseño de Vestuario (USB-Cali).

Confluir, construir, componer. Procesos que arman los tejidos incorporados como estaciones a la vida, dando nombre e identidad a las sensaciones, a las motivaciones, al saber y al reconocer de un sujeto que en sí, es constituido desde la emergencia humana, y que se instala en el imaginario colectivo como un lugar y/o como un proceso que dará multiplicidad de sujetos y multiplicidad de lugares. En estos lugares, las capas que recubren las estructuras de cada existencia dan identidad a la condición humana y ésta, como piel, permite contener ecos que se manifiestan de modos diferentes en el transcurso del tiempo. Ecos que presentan el sistema en el cual habitan tanto las diferencias como las propiedades comunes del hombre. Lo puramen-

te vivido e instalado en un imaginario colectivo que soporta el vasto entramado simbólico a través del cual se percibe y se elaboran las relaciones de sentido presentes y futuras. A partir de ello y acordando con Roland Barthes cuando expresa “Lo contemporáneo es lo intempestivo” ideamos la escritura de este cuaderno.

Proponemos pues un escenario de ideas, palabras y ópticas en los que la subjetividad será analizada desde diversos ángulos generando momentos que, como hilos de la regulación humana hacen del exordio de la multitud caminos y palabras sumidas en ecos indescifrables que cada piel receptora sintetiza como algún punto para su referencia. Además, la subjetividad es una caracterización de un mundo propio del sujeto y la comprensión de una mirada del mundo por parte de ese sujeto.

La pluralidad y su razón son las que erigen el reconocimiento de la Subjetividad, y ésta como un axioma nos permite hablar de capas, de ecos, de tensiones. Desde la concepción de Rizoma¹, Deleuze y Guattari (2002) nos permiten comprender la existencia de estructuras, que recubiertas por esas capas suavemente percibidas permiten ser hábitat de secretos transmitidos de manera oculta –paradójicamente solo por no ser descubiertos– y de los que incipientemente –y sin saberlo– han dado pie a culturas, lenguas, misticismos de la razón –y otros ilógicos– y que guardan bajo el encierro de lo que está oculto y ha sido aforado desde la definición de alma, espíritu, esencia, sustancia, carácter, temperamento, ímpetu y creación: Algo tan humano, como subjetivo.

Este escenario de diálogos envolventes trata de descifrar la magia del estado amorfo de la subjetividad que, entendido a través de las teorías de las escuelas antiguas, son incorporadas como una explosión controlada de los sentidos.

El devenir del tiempo supone la maduración de las capas no solo en cantidad sino en complejidad acerca de la consolidación sobre la misma estructura. Esta que permite mantener el curso del desarrollo de lo puramente humano en concordancia con las posibilidades que alejan el reto de ascender desde la pericia de cada Ser-sujeto, como su propia referencia hacia la individualización del Súper-Yo como un material de pertinencia propia, reconocida y manejada. Así también como referente a lo social inmediato, haciendo de cada individuo el hacedor-artesano de su propia libertad y desarrollo, como atajo y como límite.

La subjetividad, como ese asunto que entre el ser y el sujeto propone la particularidad, la historicidad, la época y la circunstancia del acontecimiento se ha caracterizado por dotar de elementos polarizados el entendimiento del desarrollo de la humanidad. A su vez la contemporaneidad revela a la subjetividad no solo la inclusión del reconocimiento emergente del ser-sujeto, en donde todas las dimensiones se involucran en torno a un individuo que se re-crea constantemente en un entorno en el que se desplaza y crece como un cúmulo sistémico. Así, desde un cuerpo que habita y desde el cual se aforan las condiciones de sentir y conocer, se relacionan los elementos que potencializan la mente y el desarrollo de la sociedad.

En la apuesta epistémica de construir este cuaderno **Acerca de la Subjetividad Contemporánea: evidencias y reflexiones**, se abordan distintos elementos para el entendimiento de la subjetividad desde la Creatividad, la Emergencia Visual, Medial y Tecnológica y la Didáctica, convirtiéndolos en los ejes temáticos fundamentales de esta compilación.

Los ejes fueron tomados como núcleos temáticos en los cuales cada escribiente podía insertarse desde sus conocimientos y desde su afinidad y pulsión. Si bien esto asegura un nivel de especificidad, es interesante observar que todos los ensayos han abordado de algún modo los tres propuestos. Queda evidenciada así la imposibilidad de realizar tajantes separaciones entre

los temas que hacen a la subjetividad contemporánea ya que ésta se presenta en sí como un *complexus*, tejido en muchas direcciones. La mayoría de los ensayistas se inclinaron hacia los aspectos didácticos y los que no, incluyeron esta temática de algún modo.

Los aspectos tecnológicos propiamente dichos son abordados como una plataforma de relación entre el sujeto con el aparato y entre ambos con el conocimiento.

En todos los escritos la paradoja de lo Real, el concepto de verdad y la realidad son interrogados como elemento constitutivo de la inteligibilidad y la subjetividad. Entendiendo que Lo Real no se encuentra solamente en el exterior de un sujeto sino también por lo que habita en su interior; comprendiendo asimismo su constante mutabilidad.

En su mayoría, también subyace la necesidad de realizar indagaciones desde perspectivas transdisciplinarias para comprender que los cambios que se suceden solicitan un análisis que, sin embargo, no es definitivo. Son, en todos los casos, un punto de partida para la realización de futuras y continuas abducciones tal como la complejidad del fenómeno lo solicita.

Por otra parte, resulta interesante observar como cada ensayista elabora su propio marco teórico. El tema convoca a todos por igual e incluso se detectan preocupaciones compartidas, sin embargo, cada uno ha elegido los autores de su preferencia para abordar las distintas facetas.

En algunos de los ensayos que se inclinan por detectar las evidencias o sea desde la **Emergencia visual, medial y tecnológica** se encuentra un especial interés por divisar cómo los aspectos simbólicos dan indicios, esbozos de preguntas y respuestas a ciertos abismos, caos a los que la vida contemporánea nos introduce.

Así desde la excusa de indagar sobre la subjetividad contemporánea aparece, entre otras, la interrogación sobre la función del arte a partir de la aparición de los desarrollos tecnológicos. Nietzsche esbozaba, en tal sentido, la posibilidad de adaptarlos para convertirlos en posibilidades de vida. Por tanto, la mencionada emergencia representa una marcada convergencia relativa al manejo de los tiempos, los espacios, los ritmos, la identidad, la decisión y la acción dentro de un mundo que se comunica y crece desde plataformas virtuales y aquellas que tienen la virtud de producir algún efecto, haciendo corpóreo el actuar de modo hologramático. Desde la pregunta de la Subjetividad y la condición humana, **Alberto Romero Moscoso** plantea como el cuerpo implica la representación y la vía de entendimiento de la naturaleza y que desde las dinámicas que ocupamos, es manifiesta desde los senderos de la Tecnociencia, dando el contraste a la condición tecno-política y ética del mundo. Desde este punto, las representaciones que son los símbolos de la naturaleza creadora, sensible y subjetiva, pasan por los filtros de la mediatización y la tecnificación.

Podemos observar, a través de la reflexión de la Instalación sonora “Voz/Resonancias de la prisión” (2005) de la artista Colombiana Clemencia Echeverri, como **Susana Pérez Tort** asume el cambio como lo único permanente, desde la generación de las sincronías que generan tensiones y que, desde la informatización que permite la convergencia a modo de extensión del cuerpo, se generan nodos de incertidumbre, y que es la base de la expresión sensible que el arte, la didáctica y la información convierten en un artefacto social generador de las epistemologías que construyen sentido estético y que confluye en la generación de diálogo y empatía, de unos con otros, y de ese uno consigo mismo.

Raúl Lamas a su vez departe, desde un punto de vista filosófico, sobre los conceptos motores de este cuaderno. Se destaca entonces el lugar que ocupa el pensamiento en el hombre y refiere a lo expresado por Heidegger en el sentido del pensamiento como hecho topológico. A partir de

allí, Raúl expresa que “pensar es localizarse pensando”. Más adelante y estableciendo relaciones entre imagen e imaginación destaca una frase de Aristóteles que resulta un hilo conductor no solo de su propio escrito sino el de varios de los autores de este cuaderno: “los objetos inteligibles se dan en las formas sensibles” (Aristóteles, 2010, DA. 432a 4-5).

El campo de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad (CTS) es analizado por **Magalí Turkenich y Patricia Flores** para ahondar luego en el tema desde una perspectiva de género. Los procesos de producción, adopción y uso de tecnologías e innovaciones científicas son el resultado de un entramado social, histórico, cultural y simbólico. La configuración de este entramado se relaciona también con las posibilidades de conocimiento que se posee, que se puede obtener y que se puede generar. Desde este punto de vista, ambas realizan un *racconto* histórico en el que se evidencia la antigua barrera de ingreso de la mujer a determinadas carreras.

A propósito, en 1796 Madame de Staël (1766-1817) escribía: “Es menester que la existencia parta de uno mismo (...) Sin ser jamás el centro, ser siempre la fuerza impulsora del propio destino.” Estimulaba y auguraba así el importante cambio que comenzó a partir de 1879 cuando en París y en Londres las mujeres fueron admitidas en las universidades. Es justamente durante el siglo XIX que se incorporan a la historia un cierto caudal de luchadoras políticas, científicas, intelectuales y artistas.

Magalí y Patricia se detienen en la época de la revolución industrial como un momento en el que el desarrollo técnico se asentaba sobre la figura masculina excluyendo la participación activa de las mujeres y adjudicándoles un rol operacional.

Finalmente, ambas asocian una mayor participación de la figura femenina en la creación de conocimiento como un proyecto emancipatorio para las mujeres.

Norberto Salerno localiza, en primera instancia, la subjetividad en los pliegues del cuerpo y del lenguaje, coincidentemente con otros ensayistas. Incluso, y en el transcurso del texto, lo analiza desde la lógica del cyborg. Aborda, asimismo, aspectos relativos a la virtualidad señalando la característica de la ubicuidad ya que el sujeto puede estar en todas partes sin estar en ninguna. Menciona la vertiginosidad como otro de los atributos conformadores de la subjetividad contemporánea, señalada también por varios integrantes de este cuaderno.

Sobre los asuntos relacionales, del crear y la creación como vehículos de liberación de la dependencia, encontramos que el código descriptivo más común sobre **la creatividad** es el desarrollo de múltiples formas para solucionar un problema. Encontramos también formulaciones que consideran que la creación es sinónimo del procesamiento de datos. Se menciona asimismo que la creación está relacionada con la producción de una nueva información en base a la síntesis realizada de la información anterior. Desde este punto, consideramos a uno de nuestros ejes, la Creatividad, como la plataforma del imaginario y la relación conceptual y sensible de las ideas que deja emerger el sentido Subjetivo, como ese cúmulo de tejidos que son elaborados por la historia particular de cada sujeto. Al respecto, **Elizabeth Vejarano Soto** propone desde el juego de la representación de sí mismo, la recreación del entorno y la creación como preámbulo para la aceptación de la existencia. Desde esa premisa hacer un reconocimiento de cuerpo, de huella, de hábitat continente de toda sensación y pluralidad. De ahí que la metáfora haga ese marco de particularización que enlaza el mundo del creador con el mundo que habitará su obra. De ahí, que la creatividad que genera la trama para esa urdimbre de la particularidad, permee y permita la multiplicidad de la obra creadora. Obra que puede ser referida a los senti-

dos, de diversa manera y que, al ser configurada, se estructura de manera subjetiva respecto a su canal directo de estímulo. Así esa forma puede ser visual, táctil, olfativa, auditiva, abierta o cerrada para todos los sentidos, pero comprendida por un significado especial y, de algún modo, codificada y materializada. De esta manera, nos lo deja ver **Gustavo Aragón Holguín**, al referir a la escritura, como esa creación epistémica que está condicionada a su contexto de emergencia, y al unisonó, lo plausible a la emoción y al momento. El autor ensaya una distinción básica, que ha sido formulada desde un útil informe de investigación de Paula Carlino entre la escritura entendida como una suerte de registro o captura del mundo y la escritura como una forma de conocimiento, como una manera de conocer. Y ese conocer y transmitir, evoca no solo la articulación de una narrativa sino de una lógica de la expresión.

A propósito, **Paola Galvis Pedrosa** plantea la expresión de la creatividad como puerta de acceso a un universo inagotable de posibilidades que, en lo cotidiano, culturalmente se ve limitado por las restricciones de los lenguajes, teorías científicas, máquinas, etc., desarrollando a manera de ejemplo resultados de las implicaciones de incluir el arte en las terapias de autoconocimiento, de desarrollo personal y/o terapéuticas en donde el sujeto enfrenta y reconoce sus propias identidades y su propio ser, que en el mundo actual se asume en interdependencias con la tecnología y la interacción con el cuerpo, con los otros, con los medios y la tecnología.

Dentro de este mismo eje y a través de la búsqueda de distintos pensamientos y ejemplos **Julio César Goyes Narváez** interpela el concepto de Lo Real y lo extiende hacia diferentes aristas de análisis. Una de ellas da cuenta de que “Lo Real perfora, desgarrar”. Así el eje de su exploración convoca producciones cinematográficas para descubrir los puntos de intersección entre Lo Real y lo Simbólico en la producción artística. En la cita de la siguiente frase del poema *El viaje* de Charles Baudelaire mencionada por Julio César: “Sumergirnos en el fondo del abismo, Infierno o Cielo, ¿qué importa? ¡Hasta el fondo de lo Desconocido, para encontrar lo nuevo!” se halla tal vez el deseo de cada uno de los ensayistas de este cuaderno y del título del mismo.

“(…) no se trata de una simple participación en un movimiento colectivo sino la afirmación de un compromiso personal.” Esta frase en el prólogo del ensayo de **Sylvia Valdés** nos introduce en un sesgo de análisis poco frecuente. Es así como su escrito bucea en el deseo transformador de algunos colectivos artísticos. Deseo transformador hacia la estética misma del arte y, a través de esa variación, de la sociedad.

Justamente, Nicolas Bourriaud en su libro *Posproducción* (2004, p.10) identifica en la actualidad las siguientes inquietudes:

- preocupaciones políticas:(arqueologías del capitalismo)
- la esfera de lo íntimo
- problemáticas de uso (la figura del receptor)
- cuestionamientos a las condiciones de producción (fenómenos de intertextualidad y autorreflexiones sobre el/los lenguaje/s utilizados)

Sylvia analiza atentamente el rol del interpretador/espectador/receptor dentro del circuito artístico. Por cierto, Paul Ricoeur expresa:

(…) El proceso de composición, de configuración, no se realiza en el texto, sino en el lector, y bajo esta condición, posibilita la reconfiguración de la vida por parte del relato. Más exactamente diría que el sentido o el significado de

un relato brota en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector.
(Ricoeur, 1984, p. 51)

Cabe recordar aquí que Platón decía que la imagen se produce en la intersección de la luz que proviene del sujeto y aquella que proviene del espectador en un claro reconocimiento del par Yo/Tu.

Dentro de la categorización realizada por Bourriaud, Valdés desmenuza la producción que se encuentra en los lindes de las preocupaciones políticas y la esfera de lo íntimo al mencionar como diversos grupos sociales se reúnen para accionar por fuera de lo que el sistema augura como válido y pensar en una construcción creativa y colectiva.

En cuanto al tema de la articulación entre tecnología y percepción sensible y las competencias lingüísticas y culturales del destinatario, se puede acordar con Roman Jakobson que cuantos más conocimientos posea del código utilizado por el emisor, mayor será la cantidad de información que éste podrá obtener. La escuela fundada por Hans Jauss y Wolfgang Iser como “Estética de la recepción” considera determinante la participación del receptor y lo coloca como parte integrante de la obra. Las producciones contemporáneas apelan justamente a esta participación planteando configuraciones interactivas.

La didáctica, en tanto configuración estratégica creativa para que el conocimiento, los códigos de acción, el lenguaje y el desarrollo de la sensibilidad sean transmitidos permanentemente, es otro de los ejes propuestos y abordados en este cuaderno.

Desde la óptica del Desarrollo Humano, **Julián Arias** plantea como la perspectiva epistémica y la alegoría dan la forma al sujeto que va emergiendo desde las relaciones sociales y particulares, desde la vida cotidiana y la educación. A partir de este entramado socio-histórico se puede pasar de la simple vinculación discursiva a la comprensión etho-política respectiva a la época y la temporalidad del sujeto, como un insumo para el reconocimiento del otro. Ese sujeto que se va formando se comprende tradicionalmente por etapas que reconoce al niño, al joven y al adulto como un hacedor de sí mismo, pero co-dependiente de su propio crecimiento y desarrollo. **Tatiana Cuéllar Torres** plantea como la construcción de la subjetividad de los niños, desde lo simbólico, lo real y lo imaginario resulta de la relación entre el sujeto y los objetos. Desde este punto, la construcción de ese “yo” es cambiante a medida que conoce y se reconoce desde todos los ámbitos que rodean la formación y el desarrollo de cada sujeto. La observación como metodología permite a la autora una serie de relaciones entre el niño y el objeto, y como ambos son resultantes de esa interacción del tiempo y el espacio de la didáctica social. Es ahí donde la figura de la institución es reconocida desde diversas condiciones y denominaciones, que dotan al individuo de una razón y sensibilidad específica. Aquí la institucionalización del aprender y el enseñar, del potenciar y encaminar, recae como la responsabilidad primera de la escuela. Y así con base en la institucionalización de la escuela, **Rosmary Dussán Aguirre** plantea como reflexión el reconocimiento de la creación de la subjetividad y el desarrollo de la creatividad en Diseño a través de las experiencias significativas, que como herramientas de aprendizaje en pro de la innovación y la diferenciación, son orientadas no solo respecto al aprender particular, sino a las relaciones con su entorno de aprendizaje y sus actores. La pertinencia del reconocimiento de los escenarios y los actores del aprendizaje, cada uno con su subjetividad y características. **Orfa Garzón Rayo** propone desde la óptica del rol docente en la educación superior, la impli-

cación de sus trayectos a partir de las inquietudes de ¿cómo se plantea una profesión docente en una sociedad del conocimiento?, ¿cuál es el lugar del docente?, ¿Cómo se expresa la subjetividad del docente en un contexto con estas características?, ¿Cómo dialoga la profesión, el oficio y la subjetividad en un docente universitario? Para resolver estas inquietudes, la autora aborda dos tensiones profundas y relevantes que dan sentido a la urgencia de humanidad desde el rol docente, como una de las aristas que conforman la geometría tanto del escenario, como del acto de aprender y enseñar. Precisamente **Alfredo Gutiérrez Borrero**, desde la referencia de la intinerancia, nos muestra como desde sujetos y subjetividades la experiencia sobre un mismo escenario de acción docente, implica el diseño de comunidades que se consolidan desde vínculos intersubjetivos. Desde su diálogo fragmentario remite la validación de sujetos empíricos que tienen su propio nombre y apellido, su propia historia y su propia manera de construir la historia para los demás.

Así generando un hilo consecuente que permite un reconocimiento de los actores de la educación –docentes y estudiantes–, **Viviana Polo Florez** realiza un planteamiento acerca de cómo la educación con sus diversas vertientes es viva y sistemática, gracias a las generaciones y alineaciones de poder. Desde este punto, reflexiona acerca de cómo se ha ido construyendo el modelo educativo general y como éste ha influenciado la estructura del diseño, que desde su propia naturaleza deconstruye y va engendrando su propio modelo, haciendo que las alineaciones de poder vayan pasando de una jerarquía a una heterarquía, convirtiendo a los actores del devenir educativo en parales constantes e igualmente relevantes para la construcción del conocimiento y, por ende, de las comunidades de sentido.

Resulta particularmente interesante lo que **Lucía Basterrechea** formula en su escrito. La estrecha vinculación existente entre las profesiones proyectuales y el ámbito humanístico requiere que en la etapa de la formación, los docentes elaboren estrategias para desarrollar en los educandos un pensamiento crítico a partir de miradas transdisciplinares. En este sentido, las consideraciones de Walter Benjamin acerca de la crítica como “revelación” y como “rebelación” resultan un punto de partida. Para arribar a estas acciones es necesario que el educador logre una apertura en el alumno para que el objeto de conocimiento penetre. La situación de aprendizaje comprende la posibilidad de relacionar, de asociar. La capacidad crítica aparece pues como el resultado de una formación por la cual ambos actores transitan.

Cabe destacar asimismo la mención de Lucía a la capacidad del docente de generar aptitudes a través de la “transferencia de capacidades”. En esta actividad detectamos el despliegue de posibilidades creativas en ambos sentidos, es decir, una creatividad que fluye y se entrecruza entre el educador y el educando. Por lo tanto, a partir de esta experiencia puede ocurrir lo que la autora del ensayo destaca como “Ser reconocido como formador por el formado es un elemento fundamental de la existencia misma del proceso de formación”.

De esta manera y, a modo de conclusión o de apertura de lo que este apartado implica, se propone “entender el aprendizaje como un proceso dialéctico de transformación y cambio” (Souto, 1993).

Como ya se mencionara, algunos ensayistas combinan los ejes en virtud de que sus preocupaciones rozan un y otro marco de un modo inseparable.

A partir del deseo de aportar un amplio panorama sobre la relación entre la subjetividad y la inteligibilidad en la actualidad **Alejandra Niedermaier** realiza un paneo por diversos aspectos

desde la visualidad contemporánea incluyendo el análisis de los aspectos didácticos. La autora comprende a la visualidad como un significante que adopta en diferentes esferas, distintos significados.

Asimismo, los aspectos didácticos son indagados bajo la égida de la creatividad por **Cayetano Cruz García, Eduardo Vigovsky y Daniela Di Bella**.

En “Idear la forma, capacitación creativa” **Cayetano Cruz García** aborda un tema aparentemente muy específico pero que, sin embargo, atraviesa varios de los escritos de este cuaderno. Se trata de los alcances y límites del cambio del paradigma analógico al digital. Hace hincapié además en la importancia de la formación estética y artística en las carreras de diseño. Es que en la manera de reunir palabras, imágenes, formas, espacios se delinean configuraciones simbólicas (propias del arte), se trazan pues maneras sensibles e inteligibles. En tal sentido, promueve un equilibrio en las formas que habitan la memoria y las formas que surgen de aspectos lúdico-creativos.

Cayetano destaca asimismo la importancia de la noción de proceso dentro de la situación de aprendizaje, ya que éste debe ser escalonado y espiralado, no sólo para asegurarnos la comprensión e interpretación de los contenidos sino, también, para inaugurar en los educandos un espacio donde puedan unir los conocimientos adquiridos y su propia creatividad.

Por su parte, **Eduardo Vigovsky** también se preocupa por los aspectos educativos en la actual sociedad mediada por la virtualidad, tratando de recurrir a la creatividad para paliar algunas consecuencias que ésta determina. Analiza así que el cuerpo real, como territorio en el que se registran aspectos del yo, ha sido abandonado y reemplazado por uno virtual. En este sentido coincide con algunas observaciones que se encuentran en el escrito de Alejandra Niedermaier. A su vez, destaca la necesidad de que el docente motive al alumno. En efecto, se podría comprender que la creatividad no está dada solamente en el encuentro de estrategias para dar respuestas, sino también en la formulación de las preguntas. Las preguntas pueden estimular la curiosidad del educando y propender así a la indagación.

Daniela Di Bella comienza su escrito caracterizando la época actual de un modo exacto, no sólo en cuanto a contenido sino también mediante su redacción, a la percepción que uno posee y que atraviesa nuestra cotidiana subjetividad. Un fárrago incesante de palabras/variables se hace presente dando cuenta de la vertiginosidad de aspectos y de los pulsos temporales. Coincide con Cayetano en acompañar al educando en su proceso, en la exploración del camino que lo lleva al desarrollo del conocimiento y de la creatividad. Destaca, a partir de un pensamiento de Paul Valery “que la *energía del creador* es más importante que los resultados.” Desde el punto de vista perceptual, soñar intensamente equivale a crear continuamente. El cerebro no es un recipiente a la espera de algo que lo mueva, sino una energía en alerta perceptiva, un acto creador capaz de transformar y relacionar. De ahí que, nuestra misión como docentes, es aportar al alumno todas las herramientas necesarias desde lo técnico, desde lo teórico y desde lo cultural para que pueda el día de mañana constituirse en un productor de sentido conciente de su medio y de sus posibilidades.

Así la creación y la sensibilidad emergen desde las ópticas de los sujetos, y las ideas confluyen en las relaciones, las interacciones, los vacíos, los pliegues, los visos que la luz permite recrear, y que desde diversos saberes, roles, actuaciones permiten un acercamiento desde la reflexión a ese hito de la subjetividad que, en dependencia con su epocalidad, repercutirá en lo que el sujeto es y será, en lo que cree y creará.

Lo contemporáneo supone una relación particular con el propio tiempo. Se adhiere y simultáneamente toma distancia de él provocando así un cierto desfase y un cierto anacronismo. Por ello, y para finalizar la introducción a este cuaderno, queremos hacer hincapié en que el abordaje de estos temas relacionados con la contemporaneidad resultan primeras aproximaciones a fenómenos sobre los cuales estamos comenzando a reflexionar mientras los estamos transitando. A partir de este trazado, simplemente los invitamos a su lectura.

Notas

1. “En un rizoma, por el contrario, cada rasgo no remite necesariamente a un rasgo lingüístico: eslabones semióticos de cualquier naturaleza se conectan en él con formas de codificación muy diversas, eslabones biológicos, políticos, económicos, etc., poniendo en juego no sólo regímenes de signos distintos, sino también estatutos de estados de cosas” (Deleuze, G.; Guatarri, F. 2002, p. 13).

Referencias Bibliográficas

- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bourriaud, N. (2004). *Postproducción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Deleuze, G.; Guatarri, F. (2002). *Mil Mesetas - Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Madame de Staël. (2007). *De la influencia de las pasiones en la felicidad de los individuos y de las naciones. Reflexiones sobre el suicidio*. Madrid: Editorial Berenice.
- Ricoeur, P. (1984). *Educación y política*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Souto de Asch, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Summary: This book conceived and coordinated by Viviana Polo at the University of San Buenaventura de Cali, Colombia and Alejandra Niedermaier, Universidad de Palermo in Buenos Aires, Argentina converge optical ideas about contemporary subjectivity.

Three drivers pass through the essays: current evidence in the chapter Visual, medial and technological emergency as a starting point for conducting the continuing abduction requested by the phenomenon.

Another axis is addressed to Creativity understood as the platform of the imaginary and the conceptual and sensible ideas that can find and see many different forms and meanings.

From their role as teachers many authors inquired about the aspects of learning from the teaching point, realizing this as a shared process of transformation.

Key words: contemporary subjectivity - creativity - didactics - emergency.

Resumo: Neste caderno ideado e coordenado por Viviana Pólo da Universidade de San Buenaventura de Cali, Colômbia e por Alejandra Niedermaier da Universidade de Palermo de Buenos Aires, Argentina confluem idéias e ópticas sobre a subjetividade contemporânea. Três eixos condutores atravessam os ensaios: as evidencias atuais no apartado Emergência visual, medial e tecnológica como um ponto de partida para a realização das continuas abduções que o fenômeno solicita.

Outro dos eixos abordados é a Criatividade, entendida como a plataforma do imaginário e da relação conceitual e sensível das idéias que permite achar e encontrar diversas formas e sentidos. A partir do seu rol como docentes muitos autores indagaram sobre os aspectos relativos à aprendizagem no apartado Desde a didática, compreendendo esta situação como um processo compartilhado de transformação.

Palavras chave: criatividade - didática - emergência - subjetividade contemporânea.

Fecha de recepción: marzo 2012
Fecha de aceptación: junio 2012
Versión final: marzo 2013

La Phantasia estructurante del pensamiento y de la subjetividad

Raúl Horacio Lamas *

Resumen: El proceso de identificación subjetiva tiene su origen en el pensamiento. Es evidente que al hablar de la subjetividad hablamos del pensamiento y de un sujeto que lo profesa.

El presente ensayo parte de considerar la necesidad de conocer ¿Qué significa pensar?, ¿Qué papel juega el lenguaje en nuestra formación subjetiva?, ¿Cómo se forma el pensamiento en el hombre productor del relato?, ¿Cómo interviene la imaginación en la formación de la subjetividad? En el texto se analizan las nociones de pensamiento y lenguaje y su relación con la Phantasia dentro del proceso de formación de la subjetividad, y se ofrece una definición del sujeto basada en la comprensión del ser que explica el sentido de la realidad que define nuestra mismidad.

Palabras clave: imaginación - lenguaje - pensamiento - *phantasma* - ser.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 31]

(*) Arquitecto (UCALP). Especialista en Gestión Estratégica de Diseño (UBA). Profesor/Arquitecto y Tutor (UCALP). Asesor de Evaluación e Investigación de la UAB. Miembro del Depto. Superior de Filosofía, del Comité de Investigaciones de la UCALP y del Consejo Académico de la Facultad de Arquitectura y Diseño.

Introducción

Es evidente que al hablar de la subjetividad hablamos del pensamiento, porque éste tiene su origen en un sujeto psicossomático que lo profesa, es decir, presupone un hombre, un sujeto y la formación del pensamiento. El acto del pensamiento nos hace comprender que hombre y conocimiento definen el *ser* de un mismo singular, vida humana, donde pensar y ser son lo mismo. La racionalidad es ese grado de perfección por el cual el hombre es hombre, y en el pensamiento, el hombre se encuentra no sólo con su propia humanidad, sino que en él se distingue formalmente del resto de los seres vivientes. Así la vida humana es definida a través de la participación en el conocimiento. “El hombre ofrece al intelecto la ocasión de pensar, donde hay un orden ontológico y psicológico unidos en la subjetividad humana” (Coccia, 2007, p. 67) La intelección no tiene lugar en el hombre, sino sólo a través de la mente estimulada por nuestra cognición. Es el pensamiento el que define nuestra realidad misma, define nuestra mismidad, presupone una subjetividad.

“Estar frente a una idea significa poder decir: he aquí un hombre que piensa, es afrontar la posibilidad del discurso o del conocimiento en acto” (Coccia, 2007, p. 92). Afrontar la posibilidad del discurso o del conocimiento en acto no significa que el lenguaje esta en la naturaleza del hombre, sino la posibilidad de entender al hombre separado del lenguaje. El lenguaje es tan necesario y natural para el humano, que sin él no puede existir ni ser pensado como existente, “o el hombre tiene un lenguaje o no es” (Coccia, 2007, p. 125) pero la subjetividad no puede ser producto de un instrumento humano. Afrontar el discurso significa, entonces, entender al hombre como el hablante que encontramos en el mundo, porque el lenguaje acontece en él, se da desde un hombre que habla a otros hombres en una comunicación intersubjetiva, que vincula experiencia y lenguaje, que producen sentido e imágenes.

La Phantasia es el motor de este proceso, ella mueve al pensamiento y éste da testimonio de la realidad del sujeto. El pensamiento es el hombre y su vida.

Por la intermediación de la *Phantasia* o imaginación actúan en la formación de la subjetividad, en forma simultánea, las diferentes las facultades humanas. Este enfoque es el punto de partida de nuestro trabajo.

La Phantasia¹ como estructurante del conocimiento humano nos pone ante el hombre, porque sólo él dispone de un alma propia, cuya facultad más eminente se llama fuerza cogitativa, fantasía, imaginación, “*vis cogitatrix*, que es aquello en virtud de lo cual se produce una imagen en nosotros, un *movimiento* producido por la sensación en acto” (Aristóteles, 2010, DA 429^a-5).

Una imagen² que nos ponernos ante la esencia del sujeto cognoscente y hablante, ante la identidad de racionalidad y humanidad sellada en el concepto de conciencia. Esto es lo que nos impulsa a la interrogación sobre el origen de la imaginación en la formación del pensamiento y de la subjetividad.

El ser y el pensamiento

El hombre *es* pensado, y “el pensar es del ser en la medida que el pensar acontece por el ser” (Heidegger, 2007, p.10) *ser* y pensar son lo mismo. Heidegger nos recuerda esto que fue escrito por Parménides, y que él hace suyo, para dar testimonio de que el ser y pensar no se da en una soledad sin vida, sino que acontece en un hombre, y ese acontecer es pura actividad, pura presencia de un sujeto, sujeto que no se encuentra solo, sino frente a una multiplicidad de seres pensantes. En el acto del pensar el hombre se apodera de su propia naturaleza humana pensando, allí resuelve su propia individualidad, su subjetividad.

En esta forma de apropiación de su propia naturaleza humana por los individuos, se define la orientación que efectúan sobre sus acciones prácticas, su modo de actuar en sociedad. Es una apropiación que no puede darse desde una subjetividad aislada de la cultura y de la vida social, como tampoco puede existir una cultura aislada de la subjetividad que la sostiene, sino que se da en una mutua determinación, una mutua producción, ya que la subjetividad es cultura singularizada, tanto como la cultura es subjetividad a través del lenguaje y objetivada en los productos de la cultura y en las formas de intercambio.

Formas de intercambio que se dan desde un hombre que habla a otros hombres, en una comunicación intersubjetiva que vinculan experiencia y lenguaje, que produce sentido e imágenes. Es a través de las palabras, que constituyen el proceso discursivo de la comunicación inter-

subjetiva, que vamos construyendo mundos imaginarios, experiencia vivida, que presume la representación como medio cognoscitivo. Representación por la cual se actualiza, mediante el discurso, la presencia de objetos e imágenes mentales, el *phantasma*, que activa y actualiza la memoria como manifestación retrospectiva y constituye la noción que se hace presente en la conciencia. Éste es el pensamiento meditado bajo la forma de una pertenencia y por ello inscripto en un saber acerca de esta pertenencia, en alguien. Es un pensamiento que debe la posibilidad de existencia de un sujeto, al que se refiere, es el conocimiento que la mente tiene de su ser y de su existencia y de todo lo que acontece en ella. Este proceso explica que el individuo no deviene como tal en la interacción social, ni que la subjetividad es una mera síntesis de lo social, ni lo social es una simple suma de individualidades, sino que es un proceso en el que debemos reconocer lo individual y lo social en su particular y compleja interacción.

Queda claro que una subjetividad no se configura en la interacción con los demás constituidos sociedad, donde cada quien debería reconocer su ser a imagen del otro, ni tampoco el proceso de individuación se adquiere como sujeto del discurso social, a partir de la identificación y reproducción de formas discursivas dominantes.

La mismidad de cada quien, lo que nos constituye como tal, no puede tener su génesis en una exterioridad, en una discursividad preestablecida, a partir de la cual la subjetividad quedaría atrapada en el lenguaje. En el relato discursivo de la sociedad, que por cierto esta presente en el debate actual, con la mirada puesta acerca de la influencia que ejercen los medios de comunicación masivos, que pretenden apoderarse del sentido común, instalando la idea del relato como constitución del sujeto.

Sin embargo, observemos un error en esta pretensión de la formación de la subjetividad, vemos que la misma esta en creer en la importancia que se le atribuye al hombre, en la inmanencia, a través de la cual el hombre se crea a sí mismo, desde un trabajo tanto intelectual como práctico como su única realidad, sin trascendencia, es decir, un constructo, Un hombre producto de la conciencia de sí mismo, actor de la historia, supremo y terminal. Toda subjetividad así sería producto de un instrumento humano, de un relato, no brotaría de la naturaleza del ser, sino que sería una creación del hombre desde su orientación intelectual, desde una determinada concepción del mundo, desde lo que piensa.

Es aquí que nos surgen diversos interrogantes ¿Que significa pensar?, ¿Cómo se forma ese pensamiento de éste hombre productor del relato? ¿Qué papel juega en nuestra formación subjetiva? Algunas respuestas a estos interrogantes ya las hemos esbozado al inicio de la presentación del tema y las retomaremos más adelante, pero nos detendremos ahora en el análisis de esta cuestión del relato como producto de la conformación del sentido común y la personalización. La primera observación que debemos hacer con relación al uso del lenguaje y del relato como construcción de la subjetividad, es que en ello puede aparecer la utilización de términos que cambien el sentido y el significado y logren confundir al entendimiento, como forma de ir “construyendo el sentido común” en función de los objetivos del operador del discurso, es decir, utilizar determinados recursos lingüísticos con la intención de formar imágenes y abstracciones en el hombre con el fin de lograr un determinado modo de pensar y actuar. De este modo nos hallamos frente a la posibilidad de ser determinados por el discurso y sin posibilidad de alcanzar nuestra autonomía, nuestra soberanía subjetiva. Esta utilización del discurso, que es la que se revela en la pretensión de los medios de comunicación actuales, con la fascinación por la construcción de nuestra subjetividad, sobre la creencia de la instalación del discurso a

través del acontecimiento, pero el acontecimiento como tal nunca tiene sentido en sí mismo, sólo articula una situación interesada en la energía histórica que la constituye como modo de conocimiento por relación, es un saber de circunstancia, de allí que sólo es fluctuante e inestable, es un conocimiento que no se apropia, carente de reflexividad crítica, ingenuo, desde el cual no es posible la conformación del sentido común.

Recordamos aquí las palabras de Maurice Blanchot ¿Un relato? “No, nunca más relatos” Blanchot (1975, Isaac Joseph, 1988, p.35), un relato “es le eco de la ruptura anunciada por Maurice Blanchot en 1948, donde la historia queda relegada sobre sí misma, en una especie de lento retorno en el discurso de lo cotidiano, en el relato del día, juegos de lenguaje envarados en su reflexividad” (Lyotard, 1979, p.25). Relatos que no son más que juegos del discurso, nada que haga recordar, que evoque reconocimientos, porque sólo opera con la lógica de la óptica, se reduce representación, al punto de vista, lo cual no ayuda a hacer posible nada de lo que es humano. El universo particular del discurso necesita de un operador trascendental, un referente como condición de posibilidad, sin la cual no puede ejercer ninguna influencia sobre el mundo subjetivo, sobre los modos de pensar y actuar de un sujeto o de una sociedad.

Esa condición de necesidad de relato es estar inserta en la realidad que manifiesta el discurso, ésto se manifiesta en el carácter único que tiene la conversación, “que crea para aquel que toma parte, un mundo y una realidad de la que otros participan”, Goffman (1980, Isaac Joseph, 1988, p. 35), una participación desde una disposición espontánea y conjunta, un pequeño sistema social que demanda un comportamiento y una lealtad consentida, por su carácter único, asentada en la realidad como esencia de la relación intersubjetiva, que plantea la paradoja de necesidad de la previa personalidad, de una identidad subjetiva en la comunicación, identidad que debe ser fruto de la propia naturaleza y construcción de autonomía del sujeto que constituye el *ser* de cada quien, lo que demuestra la imposibilidad de ser producto de una manipulación discursiva. Cuando hablamos del pensar que nos constituye no debemos confundirnos con la razón – *ratio*– como el fundamento del ser, si bien el pensar y ser son lo mismo, no se da sin vida, sino en un hombre. “Si la razón y el lenguaje constituyeran al hombre, éste no conocería la fatiga de pensar, pero como en efecto los hombres no tienen por sustancia caminar, el caminar es fatigoso, como ocurre con el pensamiento” (Aristóteles, 2007, *Met.* L, XX), es decir, no es como plantea el principio cartesiano, que continua con todo el idealismo alemán, que reconocen al pensamiento como experiencia pura de lo humano, como cosa pensante (*res cogitans*) que consta de razón y lenguaje como certeza de un *Yo* pensante, lo que evidencia el primado del conocer sobre el *ser*, donde la relación de la realidad y la conciencia de la realidad es puro subjetivismo individual.

Ésta es precisamente la razón del olvido del *ser* del que nos habla Heidegger, un olvido que es reemplazado por la razón como instrumento, que significa cálculo y supone una diversidad de opciones, donde nada es sin razón, sino certeza de un *Yo* pensante que establece las relaciones entre las partes de una diversidad, y así el “yo pienso” se transforma en una fenomenología de la experiencia del pensamiento, donde toda conciencia es experiencia de un ser pensado.

Sin embargo, cuando hablamos del pensar que nos constituye entendemos que la razón no se da desvinculada del hombre, porque el pensar “supone primero que haya *ser*” (Heidegger, 2007, p. 12) como ya hemos dicho, no una soledad sin vida, y “vivir es para lo viviente causa y princi-

pio, de eso que es el alma” (Aristóteles, 2010, *DA* 415b-10-15). Es por esto, que el pensar no se puede objetivar, ni presentar, es un principio en una intuición. El fundamento del ser se da en la trascendencia, en el pensamiento, en el cual el *ser* debe permanecer mudo y dar testimonio de él, sin intentar reemplazarlo por la causa, o por las relaciones entre las partes, donde la diosa razón o el argumento se transforman en ideología al servicio de un discurso intencionado, a riesgo de que *el sueño de la razón produce monstruos*, como nos sugiere Goya con el título de su grabado. De manera que en el pensar que nos constituye la razón no pude desvincular del hombre, porque el pensar “supone primero que haya *ser*” (Heidegger, 2007, p.12) como ya hemos dicho, no una soledad sin vida, y “vivir es para lo viviente causa y principio, de eso que es el alma” (Aristóteles, 2010, *DA* 415b-10-15), por esto el pensar no se puede objetivar, ni presentar, ni demostrar, es un principio que se en una intuición.

Además pensar significa, pensar y recordar, es tratar de escuchar en lenguaje consigo mismo lo ya pensado. Pensar y recordar se copertenecen en el ámbito de la reflexión, en un paso atrás en busca de la esencia, en una lucha con lo decible que nos pone ante la cosa en un silencio que invade al pensamiento y nos trasciende. Pensar es localizarse pensando, “requiere de una topología” (Heidegger, 2007, p. 20) y de un hombre que hable recién cuando él se corresponde al lenguaje, recién cuando *es*, la “cosa” puede devenir pensamiento, en la medida en que tengamos una representación, no un objeto representado, no un pensamiento explicativo, sino la cosa que es, un pensamiento rememorante que deviene *Phantasma* o imaginación.

Esto es lo que significa pensar, es el pensamiento que además de ser un escuchar, un preguntar interior, como dice Platón es un “*viento destructor*”, ninguna objetividad ni ninguna cosificación lo detiene, es un trascendental que se piensa a sí mismo, abstraído en él y al pensarse piensa todo lo que es, el pensamiento firme a sí mismo es espíritu.

Es espíritu, porque es el pensar el que se reúne consigo mismo y se despliega en la multitud, es el alma como forma del cuerpo, que se hace inmediatamente presente en una vida desde el nacimiento, sin ideas, es sólo actualidad, capaz de vida y carente de saberes y de lenguaje, el ser *es* antes del lenguaje, porque no se nace con sabiduría.

De manera que en el vínculo entre la vida y el conocimiento, el *nous y psiché*, se revela y se explica la relación del alma y la inteligencia que constituyen al sujeto.

En la noción de persona se encuentra la singular relación con el pensamiento, aquí es donde la personalidad vincula el pensamiento a un sujeto pensante particular. Un sujeto cognoscente que define el lugar y el tiempo de realización del pensamiento, con una participación en el conocimiento que presupone una vida humana como sujeto, una subjetividad.

En síntesis, pensar significa entonces, una forma de movimiento o cambio diferente del que se realiza en la experiencia, porque éste es un acto de las condiciones trascendentales del conocimiento. Pensar es el resultado del ejercicio de la imaginación, que no es un ente “verdadero”, sino un estado de la inteligibilidad a las formas.

Son los *phantasmas* en relación con algo, que no nos pertenece, donde nos apropiamos de aquello que no somos, como condición de posibilidad. La imagen como capacidad de la conciencia de darse un objeto, es el operador de individuación del intelecto donde la transparencia del pensamiento deviene en cognosibilidad de algo, en alguien.

La Phantasia entre la percepción y el intelecto

“El alma nunca piensa si una imagen” (Aristóteles, 2010, *DA*. 429^a 13-15) Alcanzamos el conocimiento conjugado todas las dialécticas que circunscriben los objetos de la imaginación. La razón necesita de la imagen para poder realizarse, para pasar al pensamiento. El pensar es afectado por algo y piensa insertado en un cuerpo, en un sujeto humano. Sólo Dios se entelige a sí mismo y no esta sujeto a un cuerpo. Esto se explica en la noción clave de la psicología aristotélica que define la *Aistesis*: sensación o percepción y la *Phantasia*: deseo, placer, dolor, que son los estados de ánimo o afectivos que ejemplifica que el alma no es un cuerpo, sino que se da a través de él. Son estados a través del cual las personas experimentamos ciertos cambios respecto de nuestros juicios, en una relación íntima entre emoción y razonamiento. El pensar se da siempre asociado a la percepción y la imaginación, como facultad cognoscitiva básica de la cual depende cualquier pensamiento, el pensar dependerá siempre de la sensación y de la expectativa o creencia, lo aspiracional que revela a un otro que no soy yo pero quisiera ser. Por la acción intermedia de la fantasía o imaginación³ se afecta el pensamiento y propio juicio del sujeto la con el que el hombre alcanza el conocimiento.

La phantasia o imaginación se diferencia de la sensación como del pensamiento discursivo, aunque no hay pensamiento discursivo ni juicio deliberativo que active al intelecto sin sensación, la fantasía es el objeto de deseo, “los objetos inteligibles se dan en las formas sensible” (Aristóteles, 2010, *DA*. 432a 4-5) y es la imagen que mueve hacia el acto del pensamiento y la que actualiza las formas, según las disposiciones del sujeto.

Aquí vale hacer una distinción entre imaginación como creación y la imaginación como representación para entender. La imaginación, es una facultad, una actividad mental que por un lado se distingue de la representación sensible y por otro de la memoria (que vuelve a traer representaciones, pero no las imagina). Sin embargo la imaginación está relacionada con la representación y con la memoria que combina representaciones que de otro modo permanecerían aisladas, ellas se fundan en la memoria y hace posible combinar representaciones. No como una cuestión mecanicista, según la cual imaginar sería una actividad de síntesis entre diferentes datos existentes y sus relaciones, sin nada nuevo, sino que es un “acto” imaginativo.

El phantasma y el individuo, que es sujeto de éste, no representan el sustrato que permiten a los pensamientos existir como ente, sino permiten aquello que no cesa, que actualiza y da que pensar al intelecto, sin dejar de ponerle objetos (Coccia, 2007, p. 52).

El fantasma es el lugar en donde el sujeto puede decir “Yo”, donde la subjetivada muestra su aspecto externo, de un modo no corpóreo, sino formada en una imagen que permite hacer real el pensamiento y le da al conocimiento una forma que permite a la razón encontrar un objeto concreto y cognoscible en acto, donde el hombre y pensamiento encuentran una determinación objetiva, que devine pensamiento de algo y de alguien. La imaginación agrega conocimientos reales, nuevos hechos y nuevos objetos al conocimiento, transformándose en el principio de la formación del pensamiento que constituye la subjetividad.

El proceso cognoscitivo se inicia con la vida humana definida a través de la participación en el conocimiento, recordamos que “el hombre ofrece al intelecto la ocasión de pensar, donde

hay un orden ontológico y psicológico unidos en la subjetividad humana” (Coccia, 2007, p. 67). En el momento en que nuestros órganos fisiológicos entran en actividad, reciben y son impresionados por cualquier estímulo, allí conmesuran el acto de los sentidos, y se produce entre el conocer y lo conocido una unidad formal en acto que es articulada y unificada por la percepción, sin la cual la realidad sería una mezcla abigarrada de cualidades sensible y seríamos incapaces de ajustar nuestro conocimiento en orden a la realidad. Observamos que la primera operación no es reflexiva, vemos el objeto pero no lo sentimos, necesitamos de la percepción para enterarnos, para sentir el “acto” de la operación, desde aquí se continúa y asciende al nivel superior, a la imaginación, que es la que realiza una mejor integración de las objetividades, produce la fijación y conservación de las imágenes en la mente como primera condición para su posesión y posterior reproducción.

La imaginación, por su capacidad asociativa, tiene la particularidad de configurarse en forma de representación proporcional *–eje. Un árbol–* aunque en su ascensión hacia el nivel superior la imagen pierde nitidez de los detalles figurativos, espaciales y cromáticos que tienen los objetos percibidos, a cambio de esta pérdida se gana en rigurosidad significativa, las imágenes precipitan los rasgos relevantes y significativos obteniendo con ello una mayor incidencia psíquica en nosotros, con una representatividad intencional con la cual podemos referir la imagen de la cosa.

La imagen no nos enseña nada, nunca da la impresión de algo nuevo, nunca revela una cara del objeto, lo entrega de una vez y sin peligro de ser una certeza. “Me puede engañar mi percepción, pero no mi imagen” (Sartre, 1964, p. 20). Nuestra actitud en relación con el objeto de la imagen es de observación, estamos colocados en la actitud del observador, pero de una observación que no enseña nada. Porque las imágenes “son entidades psíquicas, sean ellas cuales fueran, son postulaciones por las que tratamos de dar cuenta de algo que no podemos describir porque estamos inmersos en su descripción” (Sartre, 1964, p. 21), ellas no forman casilleros estancos, son “actos”, trozos de conciencias direccionales o contradictorios, precisos o borrosos, humanos.

“El phantasma representa el principio de determinación objetiva y subjetiva del pensamiento por el cual deviene algo en alguien” (Sartre, 1964, p. 21). En el seno de esta relación se une lo sensible y lo intelegible, y se produce el concepto, el estado en que la mente deviene en “acto” respecto de este o aquel individuo, que es afectado por una imagen y vinculado a ella. “Es a través del la phantasma que el pensamiento se genera en acto en nosotros” (Coccia, 2007, p. 284) porque el fantasma se numera, es que la ciencia y el conocimiento en acto se numera. El conocimiento será uno, en relación con la fantasía y se multiplicara según la multiplicación de los fantasmas. Así la génesis de lo pensable no es un acto creativo “ex nihilo”, ni una deducción de la multiplicidad de lo sensible, una fenomenología, sino que es un “*gesto de composición*”, que al producir una continuidad entre sensible e intelegible permite confundirse con un hombre y un sujeto” (Coccia, 2007, p. 286), este es el mundo de la razón, que hace de las imágenes y de la imaginación un mundo, su sensible. Sólo gracias a la imaginación las formas devienen capaces de dar al intelecto una determinación objetiva, que ha conjugado todos los objetos, en una forma de algo de la cual nos apropiamos y mediante la cual aprendemos algo real. Para captar el sentido de apropiación del objeto recurrimos al término cataléptico⁴ que utilizaron los estoicos en su lógica. Las fantasías catalépticas constituyen la base del asentamiento reflexivo y del conocimiento en sentido propio, las fantasías no catalépticas no desembocan en conocimiento, sino sólo en opinión.

Los phantasmas son las formas más espirituales que existen, son el espacio del conocimiento del mundo en el que se prepara una acción, nada es en él necesariamente “cierto”, sólo es necesaria la concordancia entre el pensamiento y el objeto, es el lugar donde se proyecta, donde se propone una idea, un sentimiento y una conducta: es el espacio del deseo y la actitud, lo aspiracional. La imaginación es el rincón en el que realizamos las elecciones, desde el proponemos una acción, una vivencia, una emoción o un sentimiento, antes que el mismo se haga plenamente presente. En la fantasía se generan las vivencias que sostendrán la conciencia de ser de alguna manera y no de otra. En definitiva la idea de la “identidad”, que se convierte en el escenario inmediato constante y multifacético desde donde desarrollamos nuestras vidas.

De manera que apreciamos la influencia de la imaginación en la formación de una manera de pensar, porque incide en el modo de captar la realidad, para que ella aparezca ante nuestras propias expectativas de existencia, para que ella sea deseable y posible en el futuro proyectado por cada uno de nosotros. La realidad debe encontrarse primero en la imaginación que orienta la dirección de nuestros pensamientos, que se tejen en torno a su influencia, según nuestros objetivos personales y como integrantes de una sociedad.

La phantasia como estructurante del conocimiento humano integra los elementos imaginados, pensados y ordenados en forma racional, desde los anhelos y objetivos individuales. Es la que aporta la cualidad subjetiva y personal a un sujeto, más allá de la observación formal y su interpretación. Cualidad subjetiva que proviene del silencio, silencio que permite descubrir el verdadero significado de las cosas, y el misterio que nos permite acceder a la interioridad de las formas, más cercanas a la comprensión del sentido que a la significación, con la participación racional y emocional para ser incorporada vivencialmente a nuestra existencia.

La phantasia o “imaginabilidad, es la capacidad de producir imágenes vividas, fácilmente evocables, que permiten la identificación para ser incorporadas a nuestro mundo interior, que reaparecer allí, en forma de evocaciones o metáforas, enriqueciendo nuestro patrimonio de conocimiento e interactuando con los demás en la cultura” Linch (Pérgolis, 2003, p.147). La imaginación es la encarnación de la imagen y la construcción de la cultura, que se manifiesta en la transmisión de lo simbólico y lo real y que hace posible la obtención del pensamiento que se expresa en términos discursivos.

La intermediación de la *Phantasia* produce la riqueza de este proceso, en torno al cual, con cada imagen nacen otras y se forma un campo de analogías, de contraposición, en la que interviene lo sensible, lo conceptual y la intención del sujeto que la opera, ordena y da sentido a los objetos tratando de establecer el significado de las cosas, del mundo.

El hombre encuentra así la tarea que lo define, la capacidad de imaginar, en los términos de una relación de simultaneidad, simultaneidad de conocimiento particular y conocimiento universal, que surge de esta. La imaginación no es lo opuesto al pensamiento, sino que es su motor, producir un phantasma significa actuar el pensamiento, desencadenar el pensamiento y su actualidad.

De manera que toda discusión sobre la formación de la subjetividad es una reflexión sobre el conocimiento. Es hablar del sujeto cognoscente en el que la vida hace la experiencia de ser un *sujeto*, donde la vida se descubre siendo un “yo” pensante.

Conocer al sujeto, es descubrir las respuestas que surgen de las ciencias, saberes y prácticas que identifican a un hombre pensante, y dan testimonio del pensamiento de un hombre que pugna por alcanzar un saber, un aprendizaje formador de un modo de pensar personal, con el

fin de lograr una integridad subjetiva tal que se despliegue con total libertad y se refleje en la personalidad de cada quien, reconociendo en un hombre la causa y origen de toda idea. Decíamos al inicio de este ensayo “estar frente a una idea significa poder decir: he aquí un hombre que piensa, es afrontar la posibilidad del discurso o del conocimiento en acto” (Coccia, 2007, p. 92). Reconocer en el pensamiento el sujeto psicosomático y la condición universal del saber, un saber que deviene ciencia, cuando es posible encontrar en el pensamiento lo que se ha experimentado y cuando es posible aplicar lo que experimenta las formas del pensamiento, en las ideas es donde sujeto cognoscente y sujeto que experimentan coinciden en un “yo”.

El conocimiento juega un rol central en la formación del pensar y del ser personal. El pensamiento toma por objeto los movimientos del sujeto pensante y determina la propia soberanía subjetiva que se manifiesta como praxis. En la praxis es donde el hombre es principio y causa de sus acciones, es cuando se manifiesta soberano sobre sus propios phantasmas y logra anular los movimientos a que éstos lo someten, alcanza a actuar con libertad de juicio, pensando.

En la libertad de pensamiento el hombre logra alcanzar la libertad y soberanía subjetiva, “*in nobilis*: lo que esta en nosotros y es expresada en el juicio que tiene de sí”.

S. Tomas (Coccia, 2007, p. 377), llega a ser dueño de la acción como atribución de posibilidad ética, por naturaleza y por el saber, así la soberanía deviene posible. Es en la razón concebida como facultad de mando o prohibición que, en coincidencia con la facultad de saber, permite al hombre mantenerse en el espacio vital.

Así todo saber produce o establece una subjetividad, constructora de un espacio vacío que debe ser ocupado por un sujeto, espacio vacío inmaterial que subsiste en el concepto de persona: vida singular somática y pensamiento, donde la razón participa del *ser* en una unidad de existencia. Aquí *conocimiento* y *pensamiento* encuentran la multiplicidad de individuos, según el ser personal que coincide en una vida singular. Esta forma de coincidencia y de relación del intelecto se da a través de las formas imaginadas, a través de la Phantasia que estructura y constituye la *subjetividad*.

Consideraciones finales

El phantasma no es pura creación fantástica, a la que por ilusión concebimos, es el ser real que tiene existencia, al que percibimos y del que nos formamos una imagen.

El mismo phantasma es el espejo opaco en el que descansan nuestras ideas, que recrean permanentemente la imagen (analogon), y nosotros hacemos como que no nos damos cuenta, tratamos de convencernos de que es solamente nuestro esfuerzo creativo el que las realiza.

Los phantasmas se aprecian ahora en su dimensión operacionalizada, ellos son los realizadores de una *ilusión de inmanencia* a la que recurrimos para hacer personal y singular una vida. La personalidad será nuestra humanidad como expresión de las imágenes que nos pueblan y nos unen a todo lo que puede ser pensado.

En la Phantasia tenemos la certeza que hay un algo real, que asemeja una vida, a todo lo que puede ser pensado y se hace practicable. De ésta forma, el hombre es asemejable a Dios, por el hecho de ser todos los entes. Sólo en el acto de imaginar y por ser capaz de razonar encuentra la definición de su subjetividad en una vida singular.

Notas

1. Era común entre los tomistas distinguir entre una fantasía sensible y una fantasía intelectual. Pero la tendencia predominante era de estimar la phantasia como una facultas sensitiva. La phantasia produce phantasmata. Estos pueden ser de varias clases: imágenes que reproducen sensaciones; imágenes relacionadas con especies del entendimiento posible; apariencias no correspondientes a un objeto externo. En este último caso la phantasia es “pura imaginación”. En los demás casos la fantasía es una facultad combinatoria que puede servir de auxilio para la formación de las “ideas”. Como define Ferrater Mora en el *Diccionario de Filosofía*.1981.
2. La Palabra imagen no designa más que la relación de la conciencia con el objeto, es decir, es una manera determinada que tiene el objeto de aparecer a la conciencia, una determinada manera que tiene la conciencia de darse un objeto.
3. Dice Ferrater Mora en el *diccionario de Filosofía*. Fantasía. Según Aristóteles, la fantasía, (imaginación) no puede ser equiparada ni con la percepción ni con el pensamiento discursivo, bien que no haya fantasía sin sensación ni juicio sin fantasía. La fantasía radica en nuestro poder de suscitar, (conjurar) imágenes, aún cuando no se hallen inmediatamente presentes los objetos o fuentes de las sensaciones. Por eso la fantasía no equivale a la “mera opinión”. En esta última hay creencia y convicción, mientras que en la fantasía no las hay. Los productos de las fantasías permanecen en los órganos de los sentidos y se parecen a las sensaciones. Pero no se equiparan simplemente con estas. Por otro lado la fantasía no es un mero sustituto de la sensación (aún cuando Aristóteles indica así mismo, que hay fantasía sobre todo como cuando en los sueños, falta la sensación de la visión efectiva). La fantasía es menos sustitutiva que anticipadora (De an III, 3, 433 b 29). En efecto, los animales tienen potencia apetitiva justamente porque poseen fantasía, la cual puede entonces dirigir los movimientos apetitivos hacia algo deseado, esto es previamente representado como apetecible”.
4. Cataléptico es el término que empleaban los estoicos griegos en su lógica -en la parte de la lógica que correspondería hoy a la teoría del conocimiento. La traducción del griego puede hacerse como “apoderarse de algo”, “aprehender algo”, “ocupar algo”, “comprimir”, que designa la acción de “tomar posesión de algo”. Este es el sentido de la fantasía, un sentido de “aparición”, “imagen”. “representación”- mediante la cual se aprende algo real.

Referencias Bibliográficas

- Aristóteles. (2010). *De Anima- Acerca del Alma*. Traducción de Marcelo D. Borei. Buenos Aires: Colihue.
- (2003). *Metafísica*. Traducción de Alex Shantytow y Carlos A. Samonta. Buenos Aires: Libertador.
- Coccia, E. (2007). *Filosofía de la Imaginación: Averroes y el Averroísmo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Ferrater Mora, J. (1981). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Alianza.
- Heidegger, M. (2007). *La experiencia de pensar, seguido de Hebel, el amigo de la casa*. Córdoba: Del Copista.

- Joseph, I. (1988). *El transeúnte y el espacio urbano*. Barcelona: Gedisa.
- Lyotard, J. L. (1991). *La condición Posmoderna*. Traducción de Mariano A. Rato. Buenos Aires: Iberoamericana.
- Pérgolis, J.C. (2003). *La Plata Express, Arquitectura, Literatura y Ciudad*. Buenos Aires: Nobuko.
- Sartre, J. P. (1964). *Lo Imaginario*. Buenos Aires: Losada 4ta edición.

Summary: The identification process is rooted in subjective thought. When talking about subjectivity we clearly refer to thoughts and to the subject that professes them.

This paper begins by considering the need to know. What it means thinking? What role language plays in forming our opinion?, Which is the root of the story producer thinking?, How does the imagination get involved in the formation of subjectivity? The text discusses the notions of thought and language and its relation to the Phantasia in the process of formation of subjectivity, and provides a definition of the subject based on the understanding of being which explains the sense of reality that defines our sameness.

Key words: being - imagination - phantasma - speech - thought.

Resumo: O processo de identificação subjetiva tem origem no pensamento. É evidente que ao falar da subjetividade falamos do pensamento e de um sujeito que o professa.

O ensaio parte de considerar a necessidade de conhecer. ¿Que significa pensar?, ¿que papel tem a linguagem em nossa formação subjetiva? ¿como se forma o pensamento no homem produtor do relato? ¿qual é o papel da imaginação na formação da subjetividade? No texto se analisam as noções de pensamento e linguagem e sua relação com a Phantasia dentro do processo de formação da subjetividade, e se oferece uma definição do sujeito baseada na compreensão do ser que explica o sentido da realidade que nos define.

Palavras chave: imaginação - linguagem - pensamento - phantasma - ser.

Fecha de recepción: marzo 2012

Fecha de aceptación: junio 2012

Versión final: marzo 2013

La distribución de lo inteligible y lo sensible hoy

Alejandra Niedermaier *

Resumen: La emergencia de la visualidad y las tecnologías contemporáneas solicitan una reflexión sobre su impacto en la constitución de la subjetividad y en el desarrollo de las prácticas discursivas con el objeto de dilucidar los distintos aspectos que, hoy, hacen a la sensibilidad, el pensamiento y la creatividad.

Palabras clave: didáctica - inteligibilidad - subjetividad - tecnología - visualidad.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 51]

(*) Fotógrafa, docente e investigadora. Maestría en Lenguajes Artísticos Combinados (IUNA, tesis en curso). Se desempeña como docente en la Universidad de Palermo y en el Posgrado de Lenguajes Artísticos Combinados del IUNA. Coordinadora de contenidos de la carrera de la Escuela de Fotografía Motivarte.

Contemporáneo es aquel que percibe la oscuridad de su tiempo como algo que le incumbe y no cesa de interpelarlo, algo que, más que cualquier luz, se dirige directa y singularmente a él. Contemporáneo es aquel que recibe en pleno rostro el haz de tiniebla que proviene de su tiempo (Agamben, 2011, p. 22).

Esta frase de Agamben junto a la siguiente de Walter Benjamin:

Dentro de largos períodos históricos, junto con el modo de existencia de los colectivos humanos, se transforma también la manera de su percepción. El modo en que se organiza la percepción –el medio en que ella acontece– está condicionado no sólo natural sino históricamente (Benjamin, 1973, p. 153).

son el punto de partida de estas consideraciones. Justamente, la iconósfera y la tecnósfera contemporáneas solicitan una reflexión sobre su impacto en la constitución de la subjetividad y en el desarrollo de las prácticas discursivas para dilucidar los distintos aspectos que, hoy, hacen a la sensibilidad, el pensamiento y la creatividad. El hombre se ha configurado con cierta plasticidad, cierta versatilidad a lo largo de su historia y gracias a esta característica resulta permeable a una amplia gama de posibilidades que modelan su subjetividad.

En virtud de que mi área de acción y exploración se despliega dentro del campo de lo visual el presente escrito tratará de comprender los aspectos relativos a ese ámbito. En este sentido, se debe caracterizar primero el espacio plástico que nos circunda. En él se despliega el concepto de “visualidad”¹ como sinónimo de textualidad, como procedimiento que integra y describe la cultura visual contemporánea. La visualidad comprende, entonces, el desciframiento, la decodificación y la interpretación de la experiencia visual a través de variables propias, algunas heredadas del modelo textual y otras proporcionadas por sus indicadores específicos. De este modo, estamos inmersos en una iconósfera ya que las imágenes determinan el modo de percibir, interpretar y pensar el mundo. La comunicación visual es, por tanto, una construcción de sentido interactiva y cultural.

Con la intención de profundizar en la caracterización y reflexión se analizará la incidencia que la tecnósfera despliega sobre esta atmósfera plagada de imágenes. Ella alude a las diferentes técnicas y tecnologías que se utilizan cotidianamente en las diferentes disciplinas. Por otra parte, resulta relevante reconocer las rupturas que la emergencia de la tecnología instauro porque cada vez que muta la tecnología, tanto las prácticas sociales y culturales como los aspectos, simbólicos y cognitivos se modifican.

Asimismo, se trazarán algunas consideraciones sobre los aspectos didácticos. La intencionalidad de este escrito no es realizar previsiones futuras en el entendimiento de que la escritura del acontecer está absolutamente abierta. Simplemente, se trata de reflexionar acerca de posibles procesos de singularización que integran diferentes significantes existenciales y que sirvan como herramientas para la creatividad, para forjar nuevas relaciones interpersonales y sociales y que, a su vez, tiendan a evitar la uniformidad de pensamientos y comportamientos.

Visualidad

En el recorrido sobre los distintos análisis que ambas características contemporáneas solicitan, se observa que los estudios visuales examinan el universo de las imágenes cualesquiera sea su procedencia y circulación (arte, publicidad, diseño, moda, medios audiovisuales y masivos y las posibilidades que las tecnologías digitales proporcionan). De este modo, reconocen a la cultura de la imagen como parte integrante de la cultura posmoderna y de la globalización capitalista comprendiendo que las mismas no pertenecen a un espacio cultural único. Estos estudios buscan pues aportar una respuesta al auge de la visualidad desde distintas disciplinas de análisis: historia del arte, estética, antropología, psicología, semiótica, literatura, comunicación. El historiador de arte W.J.T. Mitchell sostiene que el análisis de la imagen ya no debe ser realizado a partir de parámetros como la mimesis, la representación sino a partir de una interacción de características tales como discurso, presentación, instituciones, tomando en consideración además, la figura del receptor.² Desde esta perspectiva, Keith Moxey manifiesta: “los estudios visuales están interesados en cómo las imágenes son prácticas culturales cuya importancia delata los valores de quienes las crearon, manipularon y consumieron” (Guasch Ana María, p. 16). Jonathan Crary indica, en sus estudios, que ya la cámara oscura conformaba un nuevo modelo de subjetividad que contribuía a la representación del espacio profundo. Justamente, la aparición de la perspectiva implicaba tal como lo considera el historiador de arte Erwin Panofsky

una forma de simbolizar el espacio cumpliendo así con el deseo de representación de la mirada renacentista. A propósito, Vilém Flusser caracteriza como imágenes prehistóricas a las tradicionales y a las técnicas (en las que ya mediaba el texto como resultado de una abstracción) como poshistóricas.

Las imágenes se sitúan pues en los pliegues de lo simbólico y lo real, de lo conceptual y lo existente, de lo mágico y lo existencial. A pesar de que la capacidad movilizadora de las mismas se registra desde la antigüedad se puede afirmar que en la contemporaneidad esta facultad se ha ido incrementando. A propósito, el analista político italiano Giovanni Sartori distingue al “*homo sapiens*” del “*homo videns*” (Sartori, 1998) al sostener que ha finalizado la era del Homo Sapiens, en la que se creía en un ser humano capaz de saber, reflexionar, pensar y analizar el mundo. En su lugar, se encuentra el *Homo Videns*, un ser que sólo es capaz de observar las imágenes del mundo y digerirlas con formatos prefijados. El *homo videns* consume imágenes y, su carácter de espectador, reduce su capacidad simbólica y de abstracción. El ya mencionado W.J.T. Mitchell se refiere a este giro como “del mundo como texto al mundo como imagen”.

El hombre contemporáneo se encuentra inmerso en una formación socio-cultural derivada de diferentes pantallas e imágenes en donde, por ejemplo, la pantalla de la televisión ejerce un rol de autoridad para identificar y legitimar pares binarios tales como lo bueno/lo malo, lo nuevo/lo antiguo, lo importante/lo intrascendente. Instaure pues el régimen de verdad: si aparece en pantalla su existencia es real. Por régimen de verdad se comprende lo establecido por Michel Foucault:

Por “verdad” (debe) entender(se) un conjunto de procedimientos reglamentados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación, y el funcionamiento de los enunciados. La “verdad” está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan (Foucault, 1992, p. 189).

Precisamente, la visualidad puede en ocasiones contener un oxímoron, es decir, unir poéticamente dos conceptos de significado opuesto en una sola expresión. Las palabras “idea” y “video” contienen la misma raíz indoeuropea “id”(vid). Idear y ver implica entonces un enunciador conciente de que está ideando una cadena de significados a mostrar y de su probable polisemia. El escritor y crítico de cine Pascal Bonitzer describe a las emociones como planos de intensidad al sostener: “El cine moderno rompe los planos de emoción, inventa nuevas relaciones entre los planos; despega al cine de las emociones comunes para producir sensaciones nuevas, menos identificables, menos identificatorias” (Bonitzer, 2007, p. 98).

Entonces, idear y mostrar, en tanto conocimiento, en tanto creación de imaginarios, en tanto expresión estética personal resulta, en resumen, un oxímoron que articula lo sensible y lo inteligible.³

En suma, para comprender la iconósfera en toda su dimensión -como reflejo simbólico de un imaginario político, social y cultural- se requiere un ejercicio hermenéutico que, mediante los aportes de distintas disciplinas y sin establecer límites entre ellas, permita una lectura paradigmática y sintagmática de la visualidad.

Los paradigmas de la tecnología

En primer lugar, resulta absolutamente evidente que el gran impacto de la tecnósfera es la instauración de un modo diferente de articulación entre los procesos simbólicos que constituyen los bienes culturales y afectan los modos de producción y distribución de esos mismos bienes. Los paradigmas de la tecnología refieren a un mundo de relaciones y funciones que coloca entre paréntesis a la subjetividad. Es, en el modo de elaboración de lo objetivo y lo subjetivo, de lo finito a lo infinito donde se manifiestan las repercusiones del cambio de paradigma. Se produce así una desterritorialización de lo corpóreo para una reterritorialización inmaterial.⁴ En tal sentido, el semiólogo Eliseo Verón menciona que la tecnología se encuentra en “una superficie sin inscripciones, donde se mueven formas inciertas como en las planchas del test de Rorschach, superficie sobre la cual la sociedad proyecta sus fantasmas más secretos” (p. 62). Esto pone de relieve su condición de modelo mental ya que implica una forma de gestionar el conocimiento que va desde la posibilidad de desarrollos muy simples a otros verdaderamente complejos. Es por ello que lo que, en términos amplios, se denomina interfaz⁵ plantea consideraciones epistemológicas, psico-sociales, éticas y estéticas. La forma interfaz articula, de algún modo, formas de conocimiento en la cultura contemporánea.

La tecnología contiene una matriz simbólica que construye un imaginario. Por eso, el pensador Félix Guattari menciona que las transformaciones tecnológicas implican una tendencia a la homogeneización de la subjetividad (p.15). Señala, en este mismo sentido, que se catalizan “universos de virtualidad” (*ibid*, p.154) cuando aparece un nuevo vocabulario que da cuenta de los distintos procedimientos tecnológicos.

Una de las características que constituye el imaginario es la concepción de lo ilimitado, la promesa de que todo es o será realizable. El doctor en leyes, ciencias y letras, Alvin Toffler ya en 1980 identificaba tres factores asociados a la tecnología que inciden sobre la constitución de la subjetividad. Los denominó: Novedad, Diversidad, Transitoriedad. Se observa pues que la necesidad se encuentra frecuentemente asociada a la novedad comenzando así un círculo que se retroalimenta continuamente al crear, alrededor de la novedad, un imaginario que conduce a convertirse en necesidad. Esto produce un distanciamiento con los objetos de la cultura estableciendo así nuevos modos de relación que demuestran una modalidad mediatizada y una tendencia a la perpetua “rotación”. Además, esta mediatización, esta lejanía va construyendo nuevas identidades en las cuales se pueden encontrar fenómenos de extrema individualidad.

Si trazamos un paralelo con el impacto que produjeron las primeras proyecciones de “La llegada del tren a la estación” de los hermanos Lumière en 1895 que hizo que los espectadores salieran corriendo de la sala asustados porque tenían la sensación de que el tren se les venía encima –como lenguaje aún no codificado y al que todavía no estaban habituados– podemos observar que en la actualidad, con respecto a la aparición de constantes y novedosos resultados tecnológicos, el valor de impacto es menor. Esto significa que nuestra subjetividad ha naturalizado, en el presente, el vertiginoso paso hacia nuevas modalidades. En tal sentido, Guy Gauthier sostiene: “El triunfo de cualquier código es el de hacerse olvidar como tal, y dar la ilusión de que el mismo está determinado por imperativos ‘naturales’” (Gauthier Guy, p. 36).

Por otra parte, aparece un proceso de fragmentación de la sociedad según su accesibilidad a las nuevas tecnologías. Éste instaura nuevas percepciones de pertenencia e inclusión comunitaria. Como consecuencia, aparecen sectores excluidos y una nueva distribución de capacidades y po-

sibilidades. Resulta insuficiente entonces, creer, por ejemplo, que navegar por la red y conocer la realidad a través de ella es una nueva forma de compromiso ciudadano sin necesidad de asumir nuestra responsabilidad como sujetos actuantes. Por tanto, resulta de vital importancia que la educación superior forme profesionales que se planteen descongelar esta situación que aparece como inmodificable, movilizandolos las estructuras que se han instaurado hasta el presente. Por su parte, el filósofo Jesús Martín-Barbero caracteriza que

la revolución tecnológica ha dejado de ser una cuestión de medios, para pasar a ser decididamente una cuestión de fines, es porque estamos ante la configuración de un ecosistema comunicativo conformado no sólo por nuevas máquinas o medios, sino por nuevos lenguajes, sensibilidades, saberes y escrituras, por la hegemonía de la experiencia audiovisual sobre la tipográfica, y por la reintegración de la imagen al campo de la producción del conocimiento (Martín-Barbero, 2002)

La posibilidad de una interactividad también influye en la subjetividad ya que desplaza la atención del “objeto” a su desmaterialización, es decir, a un estadio conformado por un organismo vivo dirigido al contexto y al receptor, al que se le otorga la posibilidad de una manipulación y una variación hacia su propia relatividad. Esto lo convierte en un operador al que le es permitido jugar con un mundo externo y un mundo interno. En tal sentido produce una liberación de las instancias de realidad y de tiempo/espacio⁶ convocando así a análisis sobre el desplazamiento de la veracidad a la verosimilitud y al simulacro ya descriptos por Jean Baudrillard.⁷ Vilem Flusser indica que el hombre ya no es un *homo faber* (trabajador) sino un *homo ludens* (jugador) que le otorga características de juguete a los distintos aparatos involucrados (de ahí las bromas sobre el “chiche nuevo”). Se da aquí una situación de inmersión en el aparato. Estos ya no son considerados instrumentos como en la época del artesano pre-industrial y tampoco máquinas como en la industrial.

Lazos entre Visualidad y Tecnología

Ambas particularidades someramente analizadas presentan una estructura rizomática en el sentido que cualquiera de sus puntos puede y está conectado con el otro y se convierten así en un sistema dúctil y mutante. Además, hasta la imagen más arcaica ha requerido de una tecnología de producción y/o de recepción que conlleva la elaboración de útiles y de un saber, es decir, de una *tekné*.

Uno de los fenómenos que se pueden observar en la actualidad es la proliferación de imágenes resultantes de técnicas digitales, de usuarios de cámaras de formato compacto y teléfonos celulares que borran los lindes entre lo público y lo privado y originan un deseo íntimo de tornar pública la esfera privada. Así se publican imágenes en Facebook y otras redes sociales. Es por ello que estas “imágenes” cumplen con el deseo de visibilidad constante e implican un nuevo tipo de yo. Un modo de exponer la subjetividad y, también, un modo de multiplicarla y, de a ratos, jugar a metamorfosarla.

El lazo que se establece entre Visualidad y redes sociales por ejemplo, posee un efecto “consa-

gratorio” similar al que describe Giorgio Agamben en su libro *Signatura rerum* con respecto a la proximidad entre sacramentos y magia en la práctica del bautismo de las imágenes. El bautismo ritual aumentaba la eficacia de éstas y le otorgaba fines mágicos. Acaso, ¿la colocación de ellas en las redes sociales no implica la ilusión de que operen de un modo consagradorio y mágico? Por otra parte, las redes sociales y su sobreabundancia de imágenes resultan nuevos espacios de control que se convierten en regímenes de poder y de saber; forman parte así de tecnologías de biopoder tal como lo denominara Foucault.

En esta revisión de lo que acontece en la unión de lo visual con lo tecnológico, es dable examinar también las consecuencias de la pérdida de los grandes relatos. Los grandes relatos otorgaban un sentido colectivo e individual a la vida. En el momento en que entran en crisis el sujeto pierde el anclaje a lo trascendente (ya sea político, cultural o religioso). Esta carencia devino en un sujeto atento a su presente, a su realidad inmediata y a como visibilizarla, especialmente a través de la web que incluye la fascinación por un rápido reconocimiento de la máquina sin las implicaciones afectivas del reconocimiento humano. Tzvetan Todorov indica en *La vida en común* que la esencia de lo social necesita del reconocimiento, mucho más que de la competencia o la violencia.

También necesita construir su realidad, como sucede en el sitio virtual Second Life en el cual se debe erigir una imagen dentro de un mundo artificial, pudiendo multiplicarla a través de la posibilidad de asumir distintas máscaras por medio de segundas y terceras vidas y construyendo así diversas identidades (avatar) sin persona. En suma, situaciones más o menos construidas que espectacularizan las relaciones humanas al mediatizarlas con imágenes aparte de construir territorios que reproducen el modelo capitalista a partir de la imitación de intercambios comerciales y la utilización de una moneda propia y virtual (*life dollars*) que, sin embargo, cotiza en la bolsa real. En suma, alteran pues la subjetividad al inaugurar nuevas apreciaciones espacio-temporales. Jacques Rancière se refiere al respecto:

(...) la generalización del espectáculo o la muerte de la imagen indican suficientemente que el terreno estético es hoy aquel en el cual prosigue una batalla que ayer tenía por objeto las promesas de la emancipación y las ilusiones y desilusiones de la historia (Rancière, 2011, p. 6).

Además, el mismo autor identifica que cierta estrechez del espacio público y de una merma en la imaginación política, producto de la caída de los grandes relatos y de la aparición de consensos, le otorgaron a las producciones artísticas y a las tecnológicas (o a sus combinaciones) una función sustitutiva. En este sentido, califica al arte como una “práctica del disenso” (Rancière, 2011, p. 120).

Distinción entre fotografía e imagen

Muchos fotógrafos provenientes del ámbito profesional separan fotografías de imágenes.⁸ El tratamiento de estas últimas suele ser más o menos ligera, absolutamente vinculada al presente, neutra con respecto al futuro, el que se hallará ausente como significante. Como indica Italo Calvino (p. 69): “Gran parte de esta nube de imágenes se disuelve inmediatamente, como los sueños que no dejan huellas en la memoria”.⁹ Es por eso que se considera “fotografía” cuando proviene de una deliberada búsqueda estética y de sentido ya que en el congelamiento reflexivo reside su eficacia política. Giorgio Agamben en su libro *Profanaciones* establece: “La imagen fotográfica es siempre más que una imagen: es el lugar de un descarte, de una laceración sublime entre lo sensible y lo inteligible, entre la copia y la realidad, entre el recuerdo y la esperanza” (Agamben, 2009, p. 33).

Por otra parte, la indiscriminada realización de imágenes provenientes de teléfonos celulares o cámaras compactas, es decir, originadas en la esfera privada provocan también la generalización del espectáculo. Llevados a extremos, son los ejemplos de las imágenes tomadas por los mismos soldados norteamericanos (cual registros privados) en la prisión de Abu-Ghraib durante la guerra de Irak en las cuales se los podía observar realizando distintos tipos de desmanes hacia los ciudadanos nativos de ese país.

Tal vez sea oportuno recordar que ambas, fotografías e imágenes, forman parte de la ya nombrada iconósfera. Determinan pues el modo de percibir, interpretar y pensar el mundo e integran el campo de la comunicación visual. En la posmodernidad las imágenes nos construyen a nosotros: imponen modos de conducta, condicionan experiencias y puntos de vista e incluso tratan de modelar. Distinguimos hoy un nuevo modo de “fe” en la imagen fotográfica, resultado de cierta connotación de veracidad que conlleva este lenguaje y que en los últimos años se desplazó a una especie de verosimilitud¹⁰, como así también de pares dilemáticos tales como confianza y recelo, confusión y comprensión, persuasión y lucidez. Podríamos arriesgar que esto se ha producido en función de un corrimiento entre su concepción de signo (representación) para dar paso a una concepción más ligada a “ser y hacer visible” en el sentido de poder mostrar lo que sucede en distintos ámbitos, sin forcluir ninguno. Es así como las fotografías y las imágenes tienen hoy una significación flotante que navega por los lindes de los aspectos binarios mencionados anteriormente. Ambas, fotografía e imágenes se han hecho cargo en los últimos años de identificaciones primarias como la pertenencia a etnias, religiones, géneros y comunidades. Hallamos, asimismo, relatos visuales sobre los “excluidos” de los sistemas del capitalismo tardío como los desocupados, los “sin techo”, etc. Otorgan pues visibilidad a comunidades y minorías postergadas mostrando problemáticas y lazos establecidos posibilitando asimismo junto a los recursos tecnológicos la aparición de comunidades virtuales. Dan cuenta, de este modo, de las micro-utopías de lo cotidiano que se han originado como tentativas de visibilización y transformación de experiencias comunitarias, barriales, etc.

No debemos soslayar la particularidad de la inmediata satisfacción de la demanda. El modo de transmisión de las imágenes y de las fotografías estará (entre otras formas más tradicionales) se ha adecuado a la unión en un solo paso del acto y del deseo. En algunos casos se tratará de un consumo y una muerte súbita de la imagen (como un espejito de carterá que refleja por

unos minutos una realidad que sólo sirve para una confrontación instantánea pero no para el debate). Esta rapidez no contribuye a cristalizar la memoria y propicia la evanescencia y desintesa la experiencia. Responde, muy a menudo con las exigencias del mercado mediático contemporáneo.

El cuerpo como alojamiento de la identidad y la subjetividad

Muchas imágenes contemporáneas (especialmente las publicitarias y de moda) confrontan al cuerpo y a la subjetividad y modelan identidades. El cuerpo condensa pensamientos, sueños, recuerdos, es decir, espesores de sentido. En tanto recinto del sujeto, encarna aspectos simbólicos sobre los cuales las imágenes hablan. Según David Le Breton (p.18) representa “un elemento indiscernible de un conjunto simbólico”. El díptico “*Big nudes*” de Helmut Newton juega con la esencialidad del cuerpo tanto desnudo como vestido con el permanente aditamento en este fotógrafo del componente fetichista de los zapatos negros con altos tacos.¹¹ La imagen torna así cognoscible no solo al objeto real sino también lo vivo de ese objeto real. De este modo, en los discursos publicitarios el cuerpo es considerado un frente sobre el cual accionar por la subjetividad que transparenta. En algunos casos asistimos a una búsqueda de sumisión del cuerpo y a una exhibición sumisa del mismo. Se constituyen así, agendas y modelos discursivos que inscriben seductoramente los pares mencionados y otros más.

En algunos casos, surge un nuevo concepto sobre el ser al considerar al hombre como un conjunto de códigos de información. Modifica de este modo, la oposición binaria entre vida y muerte ya que considera la reversibilidad de la muerte a través de la posibilidad de mantener la información. En este sentido, privilegia lo inmaterial de la dualidad de Descartes (cuerpo y alma) Artistas performáticos como el australiano Sterlac, la francesa Orlan y el brasileño Eduardo Kac, entre otros, experimentan en base a esta concepción y la plasman en sus producciones en las cuales el cuerpo es factible de diversas modificaciones en un intento de integrar lo orgánico con lo inorgánico, la naturaleza y su posible modificación tecnológica.

Fenómeno de hibridación

Otro aspecto que incide en ambas esferas es el fenómeno de la hibridación contemporánea. Néstor García Canclini entiende por hibridación procesos que existían en forma separada y que se combinan para generar nuevas estructuras, objetos o prácticas (García Canclini, p. 14). La hibridación se comprende, también, en la imbricación de los distintos medios visuales con las tecnologías digitales. En este sentido, Lev Manovich¹² opina que esta energía híbrida que se manifiesta es el fenómeno más interesante de la actualidad. Pone el acento asimismo en que se suscita una situación paradójica en torno a que mediante recursos tecnológicamente muy innovadores lo que se intenta realizar son imágenes tradicionalmente realistas posibles. En este sentido, se puede señalar que la imagen analógica representaba, señalaba y mostraba el mundo mientras que la imagen híbrida digital señala, muestra y representa el pensamiento.

Se observa en los hipertextos, en la red de textos que se hallan conectados que, en su diseño, aúnan cuestiones informáticas, visuales y literarias. Refieren así a lo ya definido por Gerard

Genette en su libro *Palimpsestos* de 1982.¹³ Se hallan compuestos, además, por variables de espacio/tiempo, en virtud por ejemplo de su multidireccionalidad cual territorio que el receptor/navegante atraviesa en un proceso que comienza y finaliza a su voluntad.

Podemos caracterizar también a los videojuegos como formas híbridas que combinan diferentes cuestiones en las que el aspecto lúdico se hace presente. Entre las cuestiones se encuentran las que responden a características posmodernas como es el simulacro. Se aprecia pues un énfasis en la construcción, fabricación, forzado y escenificación de la imagen. Los “simulacros”¹⁴ dan origen a la noción moderna de verosimilitud. La imagen ha pasado así por diferentes etapas: reflejo de la realidad profunda, enmascaramiento de esa realidad o ausencia de realidad y reflejo de un simulacro. De esta manera, las producciones ya no son juzgadas en términos de verdadero o falso, sino de credibilidad. Forman parte de este simulacro la alteración de las condiciones espacio-temporales. Instantes de credibilidad e interactividad que se asumen en la tríada imagen-interfaz-juego al igual que lo señalado en el caso de *Second Life*.

Alquimia de lenguajes

Con respecto a combinatorias de distintos lenguajes coadyuvados por diferentes diseños tecnológicos, en el reciente y espectacular recital brindado por Roger Waters en el estadio de River de la ciudad de Buenos Aires, se ha podido apreciar una variedad de estéticas que tratan eficazmente de responder a un imaginario global.

Un aspecto central del imaginario visual de una sociedad consiste en la estructuración del plano simbólico. Jean Paul Sastre en su libro *La imaginación* escribía en 1936: “La imagen es conciencia de algo.” Los imaginarios inciden fuertemente en la producción de perspectivas futuras donde, además, se proyectan posibles esperanzas pero también aparecen los fantasmas que pueden ensombrecerlas; contrapuntos apreciables en los videos que se proyectan durante el recital.

Así, integrando varios lenguajes artísticos y tecnológicos, y generando por momentos verdaderas sensaciones sinestésicas, Waters en su presentación “The wall” da cuenta del panorama posmoderno y de la paulatina e histórica caída de los grandes relatos. Esto se ve representado mientras canta *Goodby blue sky*. En la proyección avanzan varios aviones de guerra que en determinado momento, cual bombardeo, en un color rojo sangre y en un mismo movimiento de caída desploman cruces, estrellas de David, media lunas islámicas, hoces y martillos, signos pesos como asimismo los logos identificatorios de Mercedes Benz y de Shell. Son varios los elementos constitutivos de una simbología política entre los que se encuentran los ritos, las insignias, las imágenes y las ceremonias. Las insignias, en este caso, poseen idéntica valuación entre sí, no hay referencia a lo que cada símbolo significa y son desechados por igual.

Por otro lado, llama la atención el uso que se realiza de la imagen corporativa de los *i Phone*, *i Pad*, etc. Raymond Williams denomina “tradición selectiva” a la conjunción de este tipo de elementos, entendidos como el modo en que los grupos dominantes seleccionan, preservan y muestran un bien cultural, operando sobre los procesos de definición e identificación socio-culturales. Indudablemente, el branding utilizado ha logrado su cometido: el valor de marca a través de su identidad visual y, en este caso su tipografía, apela a identificaciones contemporáneas profundas y personales.

En el recital, la amalgama de lenguajes y tecnología posee un gran valor de impacto evidenciando una vez más que las modificaciones técnicas responden a búsquedas sociales y estéticas. En este sentido, Jacques Rancière opina que los cambios estéticos preceden a los cambios técnicos y Michel Foucault reconoce que las grandes mutaciones responden a la aparición de nuevas formas de la voluntad de verdad.

El mencionado término “impacto” significa, por un lado, el choque de un proyectil u otro objeto contra algo. Esto se ve plasmado en las imágenes de guerra que se proyectan, en el revolver que muta en objetos varios y en la permanente mención a la guerra, además del gran impacto que provoca la ruptura de la pared. Impacto se puede definir también como la huella producida por ese choque. Waters muestra abiertamente la huella que produjo en él ciertos acontecimientos sociales (guerras, desapariciones, etc.) y lo devuelve de un modo lo suficientemente impactante como para asegurarse que deja huellas en sus espectadores y que, como indica otra acepción de la palabra, produce un efecto en alguien. Espera, entonces, un efecto menos pasivo y menos recortado que la visión de todo el espectáculo a través de la pantalla de los teléfonos celulares, modalidad muy frecuente entre los receptores. Esta actual costumbre puede ser explicada a través de los comentarios del especialista en cine, Serge Daney quien, a partir de la ideología dominante, equipara ver a comprender y lo real con lo visible. Es decir, se ve y se comprende a través de la cámara.

Así, este resulta un ejemplo de arte relacional, categoría definida en los escritos de Nicolás Bourriaud, por sus procedimientos alquímicos o de collage y la relevancia de la figura del receptor. Esta estética busca crear situaciones de proximidad e intenta a través de ellas, elaborar nuevas formas de lazos sociales.

A continuación se propone vincular los dos aspectos enunciados en el título a partir de los tópicos analizados:

En torno a la distribución de lo inteligible y lo sensible

Es para nosotros absolutamente desconocido cual pueda ser la naturaleza de las cosas en sí, independientes de toda receptividad de nuestra sensibilidad (Kant, 1973, p. 192).

Esta frase de Kant define la incidencia de lo sensible en nuestra apreciación.

En cuanto a lo inteligible, René Descartes define que el hombre está compuesto por dos entes separados: por un lado el cuerpo/máquina y por otro la mente/alma humana pensante. Expresaba lo siguiente sobre sus necesidades: “Soy una cosa que piensa, una sustancia de la cual la naturaleza total o esencia consiste en pensar, y que no necesita ningún lugar o cosa material para su existencia” (Sibilia Paula, p. 86).

Por su parte, Ludwig Wittgenstein recurre a la metáfora de una malla que es construida por cada lenguaje, por cada ciencia, para dar forma a lo real, para permitir el pensamiento y la aprehensión. Sigmund Freud también interpreta la relación de este par definiendo la conciencia como parte de un sistema que recibe percepciones provenientes de un mundo exterior y sensaciones originadas en el interior. Para explicarlo recurre a la descripción del órgano de la vesícula.

La experiencia, que forma parte de este par inteligible/sensible, epistemológicamente, se encuentra ligada a la percepción y a la sensación. En la filosofía platónica se establece una diferencia entre el mundo sensible y el mundo inteligible. Francis Bacon sostenía que la experiencia es,

no sólo el punto de partida del conocimiento, sino su fundamento último. A propósito, Kant, al igual que los pensadores empiristas, consideraba que la experiencia constituye el inicio del conocimiento. Al respecto, Giorgio Agamben determina: “La idea de una experiencia separada del conocimiento se ha vuelto para nosotros tan extraña que hemos olvidado que, hasta el nacimiento de la ciencia moderna, experiencia y ciencia tenían cada una su lugar propio” (Agamben, 2007, p. 15).

Agamben distingue la etapa de la infancia del ser humano con lo prelingüístico, planteando además que “el lenguaje es el lugar donde la experiencia debe volverse verdad.” (ibid, p. 70) De este modo, a través de los diversos lenguajes (dispositivos), se establece un interjuego con las condensaciones y los desplazamientos.

Extendiendo el concepto de infancia, Agamben establece que el hombre: “(...) en tanto, que tiene infancia, en tanto que no es hablante desde siempre, escinde esa lengua una y se sitúa como aquel que, para hablar debe constituirse como sujeto del lenguaje, debe decir ‘yo’” (Agamben, 2007, p. 72).

Hace referencia así al sujeto de la enunciación, a la práctica discursiva ya que la lengua existe con miras a un discurso. En la concepción “foucaultiana” de práctica discursiva, la enunciación ocupa un lugar fundacional. Michel Foucault expresa: “Analizar las positividads significa mostrar según qué reglas una práctica discursiva puede formar grupos de objetos, conjuntos de enunciaciones, juegos de conceptos, series de elecciones teóricas” (Foucault, 1969, pp. 236-237). Así, el discurso, es una instancia de análisis donde la enunciación no puede ser disociada de su enunciado. La misma es entendida, entonces, como el conjunto de condiciones presentes en la producción de un mensaje. Es decir, una enunciación que parte de la individualidad del enunciadore pero, también, de su relación con la caracterización de la época tanto desde lo filosófico como desde el ámbito socio político y cultural en el que está inmerso. Emile Durkheim pronuncia al respecto: “Los hechos sociales se nos imponen.”

En la actualidad las actividades estéticas dan cuenta de la evolución de los procesos productivos en su totalidad, de las contradicciones y tensiones que surgen de su práctica y de la imagen que ésta práctica proyecta de sí misma ya que enunciar es hacer presente cualquier cosa con la ayuda del lenguaje. De este modo, la enunciación constituye el universo de lo estético-artístico y, por tanto, se encuentra siempre presente en el interior de un enunciado. El discurso puede ser materializado a través de distintos procedimientos los que se tornan “a la vez causa y efecto del enunciado”(Filinich, 1999, p. 39).

Así, la enunciación se forma a través de una urdimbre donde la referencia a lo externo es materializada a través de una interioridad y la forma en que se va estableciendo la interacción entre ambos. Se podría aventurar aquí cierto enlace conceptual entre enunciación y “signatura” en los términos en que Agamben describe este último término. La signatura torna inteligible al signo y conforma el momento de la creación pero se manifiesta íntegramente recién en el momento de la “revelación” (*op. cit.* p. 60) Los enunciados al igual que las signaturas signan, caracterizan y, al mismo tiempo, orientan y determinan la interpretación de la significación de los signos. La signatura califica y especifica, pues, lo sustentado por el signo. Decir en cualquier dispositivo, en tanto práctica, no es solamente expresar un pensamiento. De este modo, la “revelación” nos devuelve a la “experiencia”. Un ejemplo de esto podría ser como Marx, Freud y los herederos del pensamiento crítico, como Benjamin, consideraron lo ordinario como bello en tanto huella de lo verdadero.

Jacques Rancière también une los términos enunciación y experiencia al establecer lazos entre estética y política. La política refiere a modos de subjetivación al recurrir a actos y formas de enunciación en un campo de experiencia. Profundiza esta idea al decir que la política consiste en introducir sujetos y objetos nuevos, en tornar visible lo que hasta el momento resultaba imperceptible para configurar así un nuevo reparto de lo sensible.¹⁵

Un gran panorama de posibilidades de enunciación se abre en la actualidad con el hipertexto según el especialista en arte medial Siegfried Zielinski de la Academia de Artes y Medios de Köln y de la Universidad de Arte de Berlín. Como estudioso de los antecedentes históricos de la relación arte/técnica y tecnología identifica un primer momento de inflexión a fines del siglo XVI, comienzos del XVII cuando aparece por ejemplo, la anamorfosis, recurso muy utilizado hoy en animación digital y que recibe el nombre de *morphing*. Respecto a esta distorsión visual, representada en el cuadro “Los Embajadores” de Hans Holbein, Lacan (*Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, El seminario, libro VI) sostenía

(...) todo lo que recuerda, en la perspectiva de la época, a la fatuidad de las artes y las ciencias, el secreto de este cuadro se desvela en el momento en que, alejándonos lentamente de él, poco a poco, hacia la izquierda, y después volvemos, vemos qué significa el mágico objeto flotante. Refleja nuestra propia nulidad en la figura de la cabeza de muerto. Uso, pues, de la dimensión geométrica de la visión para atrapar al sujeto, insinuación evidente del deseo que, por tanto, permanece enigmático (Lacan, 1964, p. 31).

De este modo, queda claro que la alianza arte y ciencia comienza tempranamente como recurso contenedor de un imaginario que necesita asociarlas.

Zielinski opina que, en el presente, falta poder integrar lo racional con lo sensible. En la creación multimedial se deben tomar muchas decisiones técnicas en relación a la lógica de las máquinas y sucede que la preocupación está puesta en ese desarrollo y no en el deseo de expresar lo sensible. Es por eso que concluye que lo digital le debe aún mucho a lo analógico ya que todavía no ha podido encontrar el poder de dramatización, de pasión, de sonrisas, de lágrimas, de narrativa que habita en la perspectiva analógica. De algún modo, carece de la perspectiva subjetiva-emocional, del pliegue que une pensamiento y emoción. En términos de Foucault (1982): “La emoción es el movimiento que hace que el alma actúe y se propaga espontáneamente de alma en alma.”

Luego, la estética contemporánea sostiene que el arte construye espacios y relaciones que conforman visible y simbólicamente un territorio común. Los desplazamientos de las disciplinas y de los géneros dan cuenta de la redistribución de las relaciones entre el cuerpo, las imágenes, los espacios y los tiempos (presencia de temporalidades heterogéneas). La experiencia sensible se encuentra asociada a la función de la materia. No existe pues la otrora oposición entre la forma inteligente (del objeto) y la sensibilidad que el mismo despierta. De este modo, el gesto creador pertenece desde a una superficie pictórica hasta una interfaz donde arte puro, arte aplicado y arte funcional se sustentan.

Desde lo didáctico

Por todo lo expuesto, la educación superior debe acercarse a una pedagogía de la imagen que pueda trabajar sobre los límites de credibilidad de la misma así como sobre sus niveles de impacto. A propósito, la pensadora Susan Sontag ha trabajado este tema en varios de sus textos, sobre todo en el libro *Ante el dolor de los demás*. Las universidades deberían aproximarse a una pedagogía que incluya interrogaciones sobre sus condiciones de producción, circulación y recepción. Es decir, que aporte un conjunto de herramientas críticas donde se obtengan los elementos para entrever por ejemplo, no sólo lo presente en una imagen, sino también lo ausente y en ese proceso lo que ella naturaliza y jerarquiza. A su vez, que pueda distinguir que no todas las imágenes visualizan la realidad de un modo transparente ya que, en algunos casos, se debe realizar un análisis sobre su opacidad. Francois Recanati sostiene que el signo posee un carácter doble: puede ser opaco y transparente, puede descubrir pero también ocultar la cosa significada, es decir, trasunta una especie de paradoja. Tal vez, para un exhaustivo estudio de la imagen, la solución de la paradoja consista en aceptar un tercer estado del signo: transparente y opaco a la vez, es decir, un signo que representa y refleja de distintos modos.

La subjetividad marca los *modos de ver* tal como lo indica el escritor y crítico de arte John Berger en su libro del mismo nombre. Se mira a través de la relación que establecemos con el objeto y nosotros mismos. En este sentido, la educación superior debe formar no sólo “lectores” de imágenes, sino verdaderos actores conscientes de las complejas variables que habitan en lo visual ya que contienen una significación cultural sobre las prácticas sociales. Tal como lo expresa el especialista Fernando Hernández¹⁶:

No para hablar de lo que “se ve” en la verdad de la representación, sino para reconocer cómo cada individuo “se ve” y es colocado en prácticas de discurso, como estrategia para provocar posiciones alternativas y proyectarse en otros relatos (Hernández, 2007, p. 14).

El sociólogo y filósofo Zygmunt Bauman denomina “fetichismo de la subjetividad” a lo que subyace tras la sociedad de consumo, al no visualizar los rastros del intercambio comercial que construyen una identidad que persigue a los elementos que idealiza. Este autor concluye su libro *Vida de consumo* con una cita de Günther Anders, el filósofo que alertara sobre las consecuencias de la técnica y la tecnología utilizadas al servicio de los poderes concentrados con consecuencias sobre el medioambiente y la paz mundial. La misma advierte:

(...) nuestra incapacidad de controlar el ritmo de nuestra creación y de recuperar en el futuro (que nosotros llamamos ‘presente’) los instrumentos que se han apoderado de nosotros. (...) No es inimaginable que nosotros, fabricantes de esos productos, estemos a punto de crear un mundo al que no seremos capaces de seguirle el paso y que excederá completamente nuestra capacidad de ‘comprensión’, nuestra imaginación y nuestra resistencia emocional, y que a la vez trascenderá los límites de nuestra responsabilidad (Bauman, 2010, p. 201).

Este pensamiento podría ser completado por el siguiente de Verón: “no se los difunde como proyectos utópicos del imaginario social, sino como certezas que forman parte del ‘*packaging*’” (p. 63) Por consiguiente, la educación debería hacer hincapié en asegurar la autonomía de la voluntad humana es decir, utilizar la tecnología por interés y deseo y no por el llamado “imperativo tecnológico.”

Asimismo, deben considerarse dos factores que inciden sobre los fenómenos arriba descriptos ya que pertenecen a la posmodernidad. En las carreras proyectuales se torna especialmente visible la creciente estetización de la vida cotidiana. Se observan así nuevas condiciones materiales y culturales que influyen directamente sobre la sensibilidad al incorporarse en todas las dimensiones de lo social. Esta estetización implica, entonces, la incorporación simultánea de distintos medios de producción y de circulación, es decir, los elementos indispensables para que la estetización sea considerada como un valor de cambio y se convierta en capital. Como argumenta Pierre Bourdieu, se transforma en capital cultural para ser absorbido así por el imaginario social.

Jesús Martín-Barbero completa esta caracterización del siguiente modo:

La otra perspectiva que hoy cubre el diseño cultural es la de una práctica social, profesional, desarrollada a partir de las articulaciones entre varios y muy diversos “oficios”: el del arquitecto, el publicista, el artista gráfico, el animador, el comunicador y el gestor. Más que de un “especialista” en el sentido actual del término, el de diseñador es un oficio globalizador y sintetizador de sensibilidades sociales, saberes humanísticos y habilidades operativas, capaz de establecer redes de diálogo entre creación artística y consumo cultural, entre lógicas económico-empresariales y dinámicas culturales, entre movimientos transnacionales y situaciones locales (Martín-Barbero, 2002).

Todo lo hasta aquí expuesto posibilita la identificación de nuevos modelos de sensibilidad que articulan la lógica y la imaginación. Por ello, la educación superior debería ocuparse entonces de su entrecruce, del espacio liminal que actúa como un pasaje estructurado en modo indicativo para dar cabida a un espacio-tiempo en modo subjuntivo, en el cual un abanico de posibilidades de gestación creativa tenga la ocasión de emerger.¹⁷ Una pedagogía así aportaría un sistema latente de alternativas que originaría formas innovadoras.

En la medida que los docentes seamos conscientes de que nuestro rol tiene una proyección social, en la medida que podamos atender no solo lo existente sino también lo emergente, se dará cabida a que el alumno pueda indagar y relacionar contenidos. En ese proceso se podrán crear narrativas que aporten fundamentalmente, sentido, sentidos “en y con” el mundo, solicitados por la subjetividad contemporánea.

En suma, resulta un desafío para el docente incorporar la iconósfera y la tecnósfera e introducir, además, un pensamiento crítico que intente liberar simbólicamente al individuo de los “guiones identitarios predeterminados” (Richard, 2006, p. 105).

De este modo, la reflexión crítica a enseñar propondrá un sujeto creativo que pueda entablar sus propias certezas e interrogaciones y, dentro de esas certezas e interrogaciones, logre recuperar su singularidad tanto individual como colectiva. Eliminar, de esta forma, las miradas

apocalípticas y las hiper-integradas en torno a las nuevas formas de ver y mostrar el mundo en el ámbito educativo. Al mismo tiempo, recuperar hacia el alumnado e internamente el valor de la palabra del docente en virtud de la particular relación que existe entre la manera de decir, de hacer y de ser.

Finalmente

Lo hasta aquí examinado conforma un línea de investigación que será continuada en virtud de que la visualidad, materializada por técnicas y tecnologías, se encuentra atravesada por el sentido y la historia en tanto articula lo visible y lo decible. Además, los distintos recorridos realizados demuestran que en la actualidad subyace un cierto escenario en el que se encuentran los pliegues y los despliegues de la incertidumbre y de la nostalgia dando cuenta así del concepto contemporáneo de lo sublime planteado por Jean Francois Lyotard.

Así los diferentes actos estéticos configuran distribuciones de la experiencia que originan nuevas formas de subjetividad. Por ende, son proposiciones de una realidad contradictoria que contiene deseos irresueltos y resultan, al mismo tiempo, medios de inscripción de sentido que intervienen en las maneras de hacer y en los modos que se adoptan para su visibilidad. Por ello una superficie no es un conjunto de líneas conformadoras de un fragmento sino que es un elemento en el cual se reparte lo sensible y lo inteligible. Es entonces, desde donde se perfilan las formas sensibles y los marcos materiales del devenir.

Notas

1. Término acuñado por Nicolás Mirzoeff en la entrevista realizada por Inés Dussel para la revista Propuesta Educativa n° 31 de junio 2008 en la que también menciona que este tratamiento de la palabra “visualidad” comienza a utilizarse a partir del libro *Visión y visualidad del crítico de arte* Hal Foster en 1988.
2. Cuyo rol en la actualidad es protagónico.
3. La autora de estas líneas realiza frecuentemente investigaciones históricas utilizando la imagen fotográfica como “dispositivo ideal para cepillar a contrapelo la historia” tal como recomendara Walter Benjamin, en acuerdo con lo que Michel Foucault menciona en su libro *La Arqueología del Saber*: “(...) mostrar según qué reglas una práctica discursiva puede formar grupos de objetos, conjuntos de enunciaciones, juegos de conceptos, series de elecciones teóricas”.
4. Ambos verbos son utilizados en este sentido por Deleuze, Gilles; Guattari Felix en *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*, Valencia, Ed. Pre-textos, 1996 y nuevamente por Guattari en *Caosmosis*, Buenos Aires, Manantial, 1996.
5. Existen varias definiciones de interfaz pero todas aluden a un dispositivo físico y/o virtual que relaciona distintos entes para su interacción.
6. Desde Immanuel Kant en adelante se considera que la estructura espacio/tiempo es un elemento configurador de la sensibilidad.
7. A propósito, la autora de estas líneas mientras se hallaba corrigiendo las mismas, escuchó en

la radio la noticia de la creación en 3D de una supuesta cantante *pop*. Entran así en juego no solo nociones de simulacro sino también de artificialidad. Cabe entonces la pregunta cual es el límite para el comienzo del exceso.

8. Los fotógrafos y estudiosos de este lenguaje, Joan Fontcuberta y Christian Caujolle, entre otros, han debatido en distintos ámbitos con respecto a esta diferenciación. Algunas de sus apreciaciones pueden encontrarse en <http://ubiquitat.dialegrskrtu.cat/es/quant-a/> y en la entrevista que le hiciera la revista de cultura argentina *Ñ* a Christian Caujolle en su número del 17 de mayo de 2008.

9. Es interesante observar que el filósofo Vilém Flusser identifica en su libro *Una filosofía de la fotografía*, (Madrid: Editorial Síntesis, 2002) esta especie de imágenes con el término “alucinación”.

10. Los mecanismos de desplazamiento son una característica semiótica en la medida en que atañen a la producción de significado. Uno de los desplazamientos que se observa en la fotografía contemporánea es el paso de la veracidad a la verosimilitud. Si bien muchos autores sostienen que la fotografía nunca fue auténticamente real, sino que estuvo desde un principio basada en formas más o menos directas de simulacro, esto se ha agudizado en virtud de las escenificaciones de las que hoy la fotografía es objeto.

11. Helmut Newton (1920-2004) fotógrafo de modas y de desnudos nacido en Berlín. Sus fotos reflejan una diversidad de tensiones en torno al cuerpo, a la belleza, al glamour, a la sociedad. Su obra ha sido expuesta en numerosas instituciones y en varias publicaciones. Falleció en Los Ángeles.

12. En su libro *El lenguaje de los nuevos medios* ha realizado una exhaustiva investigación sobre las mencionadas mixturas.

13. Gerard Genette en su libro *Palimpsestos* menciona la existencia de un pasaje de un texto A (hipotexto) a uno B (hipertexto) Este último produce distintos tipos de relaciones tales como parodia, pastiche, travestismo, imitación, *collage* y posibilita la mezcla de diferentes géneros discursivos (Madrid: Taurus, 1982).

14. Concepto que proviene del pensador Jean Baudrillard.

15. Estos conceptos de Jacques Rancière se desprenden de los libros: *El desacuerdo*, *Política y Filosofía*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2007, *El malestar en la estética*, Buenos Aires: Capital Intelectual, 2011 y *El reparto de lo sensible*, Santiago de Chile: Lom Ediciones, 2009.

16. Profesor de diversas áreas (Psicología, Historia de la Educación Artística, Educación de las Artes, Cultura Visual, entre otras) en el Departamento de Dibujo de la Facultad de Bellas Artes en la Universidad de Barcelona, España. Dictó una conferencia el 20 de abril del 2011 en la Casa del Bicentenario de Buenos Aires.

17. Se toma prestado el concepto de espacio liminal del antropólogo Victor Turner (1920-1983). Este autor desarrolla en *El proceso ritual* (1969) el concepto de liminalidad como una categoría de comprensión que no sólo se aplica al campo de la antropología sino que es utilizado también en el ámbito de la sociología y la psicología.

Referencias Bibliográficas

- Agamben, G. (2009). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
 (2009). *Signatura rerum*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
 (2007). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bonitzer, P. (2007). *El campo ciego. Ensayos sobre el realismo en el cine*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Calvino, I. (Ed. 2007). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Comolli, J. L. Cuerpos y tecnología y Máquinas de lo visible en Yoel, G. y Figliola, A. (coord.) (2010). *Bordes y texturas*, reflexiones sobre el número y la imagen, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Imago Mundi.
- Filinich, M. I. (1999). *Enunciación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Fontanille, J. *Semiótica del Discurso*, citado por Romero, A.; Giménez, M. (sel. notas) Enunciar en Romero, A. (dir.) *De Artes y Pasiones*. Buenos Aires, 2005. Disponible en: www.deartesy pasiones.com.ar
- Foucault, M. (1992). Régimen de la verdad, *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
 (1982) Prefacio del catálogo de la retrospectiva de Duane Michals en el Museo de Arte Moderno de la Ville de Paris en 1982.
- García Canclini, N. (Ed. 2008). *Culturas híbridas*. Buenos Aires: Paidós Estado y Sociedad.
- Gauthier, G. (1996). *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*. Madrid: Cátedra.
- Guasch, A. M. (2003). Los estudios visuales. Un estado de la cuestión, en *Estudios Visuales* #1, Noviembre.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Le Breton, D. (2006). *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2011). *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
 (2009). *El reparto de lo sensible*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Richard, N. (2006). Estudios Visuales y políticas de la mirada en Dussel, I.; Gutierrez, D. (comp.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns, la sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Sibilia, P. (2009). *El hombre postorgánico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Verón, E. (2002). *Espacios Mentales*. Buenos Aires: Gedisa.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Bibliografía

- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo
 (2001). *Estancias*. Valencia: Pre-Textos.
- Bauman, Z. (2010). *Vida de consumo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bonitzer, P. (2007). *El campo ciego. Ensayos sobre el realismo en el cine*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Bourriaud, N. (2009). *Radicante*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
Estética Relacional, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2008

- Cabrera, D. H. (2007). Reflexiones sobre el sin límite tecnológico en Revista *Artefacto* n° 6.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1996). *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Ed. Pre-textos.
- Dussel, I.; Gutierrez, D. (comp.). (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Farina, A. (2007). Homo videns en *Experiencias y propuestas en la construcción del estilo pedagógico en diseño y comunicación*, XV Jornadas de reflexión académica, Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo. Buenos Aires.
- Flusser, V. (2007). Fragmentos de *Filosofía de la caja negra* en revista *Artefacto* n° 6.
- González Requena, J. (2010). Lo Real, en *Trama y Fondo* n° 29, 2° semestre.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.
- Gubern, R. (2004). *Patologías de la imagen*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Manovich, L. (2010). *El futuro de la imagen* en Yoel, G. y Figliola, A. (coord.), *Bordes y texturas, reflexiones sobre el número y la imagen*, Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Mitchell, W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen*. Madrid: Ediciones Akal.
- Niedermaier, A. (2009). La fotografía: un modo de visualizar la historia, XII Jornadas Interescuelas, Universidad del Comahue, Bariloche.
- Rancière, J. (2011). *El destino de las imágenes*. Buenos Aires: Prometeo,.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Verón, E. (2002). *Espacios Mentales*. Buenos Aires: Gedisa.
- Weibel, P. (2001). El mundo como interfaz en *Revista Elementos*, n°40, Diciembre-Febrero
- Yoel, G. y Figliola, A. (coord.). (2010). *Bordes y texturas, reflexiones sobre el número y la imagen*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: Imago Mundi.

Recursos Electrónicos

- Culturas, tecnicidades, comunicación. Disponible en: <http://www.oei.es/cultura2/barbero.htm> (consultado el 25.06.2011)
- Entrevista a Siegfried Zielinski disponible en: <http://hipermedia.wordpress.com/2010/10/26/siegfried-zielinski-1/> (consultado el 21.02.2012)
- Entrevista a Siegfried Zielinski disponible en: <http://www.vxv.com/video/5oZGHEarsvKt/imagenes-del-rojas-interview-siegfried-zielinski-part-23-video-online.html> (consultado el 21.02.2012)
- Hernandez, F. ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?, Disponible en: seer.ufrgs.br/educacaorealidade/article/download/12413/7343 (consultado el 14.06.2011)
- Martín-Barbero, . La globalización en clave cultural: una mirada latinoamericana, en *Coloquio en Montreal* (2002). Disponible en: www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/bogues/Barbero.pdf (consultado el 24.06.2011)
- Vazquez Rocca, A. (2004). Revista *Philosophica*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Disponible en: <http://adolfovrocca.bligoo.com> (consultado el 25.06.2011).

Summary: The emergence of the visual and contemporary technologies apply a reflection on its impact on the constitution of subjectivity and the development of discursive practices in order to elucidate the various aspects that today are the sensitivity, thought and creativity.

Key words: didactics - intelligible - subjectivity - technology - visual.

Resumo: A emergência da visualidade e as tecnologias contemporâneas solicitam uma reflexão sobre seu impacto na constituição da subjetividade e no desenvolvimento das práticas discursivas com o fim de elucidar os distintos aspetos que, hoje, fazem à sensibilidade, o pensamento e a criatividade.

Palavras chave: didática - inteligibilidade - subjetividade - tecnologia - visualidade.

Fecha de recepción: marzo 2012

Fecha de aceptación: junio 2012

Versión final: marzo 2013

Poéticas Visuales mediadas por la tecnología. La necesaria opacidad

Susana Pérez Tort *

Resumen: Este trabajo encuadra las emergencias mediales contemporáneas en el marco de una nueva cosmovisión que asume como paradigma al cambio. Entiende al arte medial como testimonio de teorías científicas y epistemológicas contemporáneas. Frente al crecimiento exponencial de la cultura visual digital de masas, busca establecer la diferencia entre el fenómeno de la industria cultural digital contemporánea –denostada por su transparencia semántica y su valor puramente instrumental– y las artes mediadas por tecnologías, que habilitan la construcción del sentido. Analiza el impacto de la profusión de pantallas y medios para la convergencia digital sobre el sujeto contemporáneo y considera la existencia de un nuevo sujeto que improvisa una cultura audiovisual popular de masas. Propone como ejemplar de este estado de la cuestión, a la Video Instalación de la artista colombiana Clemencia Echeverri: *Voz, Resonancias de la prisión* (2005), obra que demuestra la injerencia del campo sonoro en el arte contemporáneo, habilitando al mismo tiempo una reflexión sobre la subjetividad creadora y el lugar de la mediación tecnológica en la gestión de un proceso de arte medial. Propone que el arte mediado por tecnologías pone en crisis criterios del arte mayoritario, consolidando un nuevo paradigma como emergente estético de la subjetividad contemporánea.

Palabras clave: Arte Contemporáneo - Arte Medial - arte y tecnologías - sujeto contemporáneo - video instalación.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 64-65]

(*) Profesional en Artes Visuales (Escuela Nacional de Bellas Artes Belgrano). Maestra en Artes Visuales (IUNA) e investigadora. Profesora Titular de Historia de las Artes Visuales y Teoría del Arte. Instituto Superior de Formación en Artes, Escuela de Artes Visuales, San Nicolás de los Arroyos, Buenos Aires.

Introducción

Pensar la subjetividad contemporánea requiere, como cualquier análisis de un fenómeno cultural, considerar su contexto, enmarcado a su vez en una determinada cosmovisión. Trataremos de trazar ese horizonte para ocuparnos de la subjetividad contemporánea y de forma singular, cómo ésta subjetividad se simboliza en emergentes visuales mediados por tecnologías. Proponemos que la subjetividad contemporánea se nutre de la concurrencia de dos factores: por un lado la ruptura final con el mecanicismo instaurado por la cosmovisión clásica, la cons-

trucción de nuevos paradigmas epistemológicos y gnoseológicos, que dan lugar a la construcción de una nueva subjetividad y por el otro y en sincronía, se nutre del exponencial desarrollo instrumental tecnológico que gerencia una nueva cultura visual digital de masas que da lugar a una nueva iconosfera. Entendemos al sujeto social contemporáneo como protagonista de la tensión entre la lógica del código binario y la idea de un Dios que *sí* juega a los dados. Un sujeto que asume las tecnologías como “extensiones del cuerpo” y asiste al mismo tiempo a la incertidumbre que le plantea una cosmovisión que responde a sus preguntas con preguntas.

Planteamos la necesidad de trazar un preciso linde entre la producción de obras de arte mediadas por tecnologías y los diseños visuales industriales destinados a la cultura de masas. Proponemos también que la obra de arte para ser legitimada como tal, deberá presentar opacidades, dejar huellas, resquicios de dudas para que el espectador, como sujeto receptor, preste su significación. Nos ocupamos solamente de obras de arte mediadas por tecnologías y buscamos en ese horizonte establecer la diferencia entre el fenómeno instrumental y *transparente* de las tecnologías para la ilusión visual de masas, en contraste con la *opacidad* que aporta a la misma tecnología, la mediación de la subjetividad creadora del artista.

Nos ocupará cómo impacta en la cultura contemporánea la naturalización de entornos digitales personales que habilitan el procesamiento de imagen y audio, artefactos minimizados en tamaño, maximizados en funciones, *gadgets* electrónicos para la información, comunicación, conectividad que en constante retroalimentación gestionan un escenario de medios para la captura, grabación y convergencia visual y sonora. Se despliega así un panorama de flujos de circulación de información (palabra, sonido, imagen) que trasciende lo instrumental y da lugar también a una construcción cultural. Proponemos que este fenómeno cultural contemporáneo encuentra su correlato en la existencia de disciplinas del arte con soportes tecnológicos que habilitan al artista a hacer de ellas herramientas creativas que hacen posible discursos interactivos, simultáneos, superpuestos, móviles, sonoros, concebidos para un espectador que asume también un nuevo rol frente a la obra de arte.

Entonces, los dos factores en tensión que se proponen son, por un lado la cosmovisión que introduce criterios de caos, complejidad y probabilidad y por el otro el amplio despliegue de una cultura tecnológica visual de masas. Campo gnoseológico uno, instrumental el otro que convive en el plano de una nueva subjetividad creadora y una nueva subjetividad del potencial espectador contemporáneo, gestionándose un también nuevo vínculo entre uno y otro.

Teniendo en cuenta este panorama planteamos que las formas de arte mediadas por tecnologías, en adelante “mediales”, como emblemáticas de la contemporaneidad, capaces de cuestionar la categorización y entidad de la obra de arte, que fue históricamente un “artefacto”, dando lugar a un horizonte de nuevos códigos, herramientas, medios y saberes, con nuevas formas de idear, producir, visibilizar, conservar, recibir y protagonizar la imagen y el sonido. Entendemos al mismo tiempo que la diferencia entre las artes mediales y el videojuego o demás emergentes visuales tecnológicos industriales y de masas, estriba en el proceso por el cual se logra la *opacidad* del arte, que permite nublar la transparencia instrumental que es sin embargo el propósito final del videojuego y la propiedad principal de las tecnologías para la cultura de masas, concebidas para el entretenimiento y que habilitan la conducta operacional pura.

Analizaremos una obra en particular: la Instalación sonora “Voz/Resonancias de la prisión” (2005) de la artista Colombiana Clemencia Echeverri, que como video instalación, nos permitirá ejemplificar el proceso de opacidad que amerita la construcción de una obra de arte.

“Voz/Resonancias de la prisión” es una obra que consideramos relevante en el marco del arte contemporáneo en general y singularmente en el del arte mediado por tecnologías. Obra que entendemos paradigmática por poner en crisis criterios clásicos de lo que hemos dado por entender como obra de arte, subvirtiendo el tradicional lugar del dominio de la imagen –en lo que llamábamos Artes Visuales– por la presencia espectral del campo sonoro. Elegimos a Clemencia Echeverri como artista prominente de nuestra cultura latinoamericana, porque en su producción concilia la tensión entre las problemáticas sociales contemporáneas y el uso de medios de alta tecnología para la ideación y realización de sus obras.

Cosmovisión moderna y emergencia visual

Pensemos brevemente al sujeto moderno frente a la construcción de su realidad: se percibe amo de su pensamiento, dueño de una razón que le permite observar el mundo suponiéndose escindido de él. Neutro en la deducción de sus especulaciones el sujeto moderno se sitúa frente al objeto observado sintiéndose dotado de una mente capaz de domeñar sus ideas tanto como la naturaleza. Dice Llamazares:

El incipiente hombre moderno se siente dueño de sus capacidades y por lo tanto, más seguro. Son sus nuevas habilidades técnicas y su propia racionalidad los instrumentos que lo habilitan para la conquista del mundo que ahora se abre ante él como un territorio a explorar y consecuentemente, dominar. (Llamazares, 2011, p. 79).

La visión moderna del mundo está predeterminada por el orden que se suponía regía un cosmos que no necesitaba del sujeto (nosotros los hombres y mujeres) para *interpretarlo*. Llamazares elige como metáfora de la cosmovisión moderna la imagen de un reloj, que pauta las horas, minutos y segundos de un cosmos preciso, metódico, regido por leyes tan mecánicas como las que permiten la medición del tiempo.

Paradigma moderno e imagen

Según Gubern (1996) la imagen es un “artefacto social”. El “artefacto” creado por la subjetividad moderna asume la estructura de una total disciplina. Del siglo XV al XIX el orden visual de la modernidad es icónico, una “imagen espejo”. Durante la modernidad son pocos los movimientos que por reacción, escapan al rigor del número en la construcción de la imagen con premisas matemáticas o geometrías.

Pitágoras (...) es el primero en sostener que el principio de todas las cosas es el número. Los pitagóricos sienten una especie de terror sagrado ante el infinito y todo aquello que no puede reducirse a un límite, y por eso buscan en el número la regla capaz de limitar la realidad, de proporcionarle orden e inteligibilidad (Eco, 2004, p. 61).

El número gobierna explícita o implícitamente el orden visual moderno. Los modelos ideales de Leonardo Da Vinci, los tratados de perspectiva de Piero de la Francesca o Luca Pacioli, el tratado de proporciones de la figura humana de Alberto Durero¹, expresan el correlato entre las leyes que gobiernan la imagen y las que rigen el orden cósmico en la visión moderna, cosmos que consideran regular y predecible, de funcionamiento mecánico.

La ciencia auxilia al orden visual con leyes de geometría y cálculos matemáticos que proporcionan la buscada estabilidad de las formas, como estable era su universo². La iconicidad moderna da testimonio de la separación de sujeto y objeto, se sitúa frente al mundo, no dentro de él. Necesitará así de algún sistema de representación nuevo para mostrar esa escisión. Espeja entonces, por medio del claroscuro y del artificio de la perspectiva Albertina, el mundo visible que consigue simular mediante la reproducción mimética de las cosas para brindar la ilusión de un espacio tridimensional sobre la superficie bidimensional de la representación. El Renacimiento entronizó como soporte al *cuadro* o *tableau* que cobrará en Occidente un valor “universal”. El cuadro, al que Octavio Paz refiere como “obra de arte sentada en su pedestal de adjetivos” (Paz, 1973) es un artefacto tangible, capaz de ser fácilmente llevado de un sitio a otro, cambiar de dueño y ser objeto del mercado capitalista destinado al príncipe o al burgués. Se concibió formalmente para pender de un muro y ser observado en actitud pasiva. El predominio político y cultural europeo extendido territorialmente, prolongó en el tiempo a este soporte favorito de artistas y consumidores, instalándose en el imaginario colectivo como sinónimo de emergencia visual, como el “artefacto social” funcional al paradigma epistemológico y sociocultural de la modernidad.

Dios sí juega a los dados. Paradigmas epistemológicos contemporáneos

El paradigma clásico se resquebraja a finales del siglo XIX mostrando sus primeras grietas cuando, desde la misma ciencia asistamos a la búsqueda y luego hallazgo de principios que no convalidan la certidumbre de la cosmovisión moderna³. Gruner (1997) llama a este período “modernidad crítica”. Llamazares lo denomina “la caída de la certeza” a la que sucede el siglo XX con “la crisis de la razón”. Se despierta en Occidente la conciencia de un nuevo orden o la posibilidad de un desorden. Desde las primeras décadas del siglo se desata un debate en el campo científico⁴ en el que físicos, químicos y filósofos asisten al derrumbe de la cosmovisión moderna. “En lugar de la certeza había que admitir la incertidumbre. Confiaba –decía Niels Bohr– que describir leyes era abolir lo arbitrario; pero a poco que siguiera, la ciencia se convertiría en un laberinto a cuyo extremo lo esperaba un nuevo Minotauro: el azar” (citado por Massuh, 1990, p. 158). Los enunciados científicos dan lugar a la construcción de nuevos paradigmas epistemológicos, gnoseológicos y filosóficos que permiten la condición posmoderna y lo que se dio en llamar la caída de los “grandes relatos”, según Lyotard (1991): razón, historia y progreso. Se despertaba con el siglo XX una nueva subjetividad. Einstein sin embargo no admitió la posibilidad de la aleatoriedad del comportamiento de los sistemas y dice “...era como que la tierra hubiese sido quitada debajo de mis pies, sin ningún cimiento firme a la vista, sobre el cual poder construir” (citado por Llamazares, 2011, p. 229) y en oportunidad de una charla con Bohr sentenció su: “Dios no juega a los dados con el Universo”.

Los postulados que formatean la cosmovisión contemporánea resultan tan generosos como

temerarios. Generosos porque nos habilitan a liberarnos del corsé del pensamiento moderno modelado en el decurso histórico. Temerarios porque obligan a tomar distancia de criterios de objetividad, causalidad y predictibilidad que distinguen al pensamiento moderno, tan objetivo y ordenado como sus emergentes visuales. La nueva subjetividad es huérfana o acaso se concibe como parte de una totalidad imposible de disciplinar como el cosmos moderno. Somos parte de un mundo que construye una cosmovisión que se asume aleatoria, impredecible, probabilista, inestable, en la que “una ontología del *ser*” da lugar a una ontología del “*devenir*, y por tanto, de la valoración de lo fijo a la celebración del cambio y la transformación” (Llamazares, 2011, p. 325). En ese contexto muda el vínculo sujeto/objeto como entidades divididas para consolidar el criterio de un nuevo sujeto integrado a la totalidad en “un proceso en el que participamos, no como una cosa externa que debemos adquirir. Conocer no es aprehender una realidad objetiva y externa e interiorizarla en una subjetividad vacía y aséptica. El conocimiento como proceso participativo es un encuentro transubjetivo, por tanto, comunicable, que acontece más allá de la razón y la fe, como una dinámica de apertura recíproca en la que sujeto y objeto se vinculan íntimamente y por lo tanto, implica una muta transformación” (Llamazares, 2011, p. 42). Volvemos sobre este párrafo al referirnos más adelante a la interfaz creador/espectador.

Después de la modernidad. Puesta en crisis de la categoría de obra de arte.

El siglo XX se abre para las estéticas de Occidente con el debate figuración/abstracción, “superficie/representación” (Menna, 1975). Las Vanguardias rompían con quinientos años de iconicidad. En la sucesión de “ismos” durante la primera mitad del siglo se protagonizó el provisorio⁵ abandono del realismo icónico. Con las distintas formas de abstracción asistimos a un giro artístico que calificamos de *formal*, porque no se pone en duda el valor estatutario del *cuadro* como soporte, por lo que no asistimos aún a un quiebre *cultural* con respecto a la categorización de obra de arte. En esos años, sin embargo, un artista como Marcel Duchamp subvierte principios legitimados aún por las Vanguardias, introduciendo como “arte” al primer *ready-made*: “Rueda de Bicicleta” (1913). Enteramente ajenas a la provocación Dadá, las artes mediales tienen no obstante algo en común con el *ready-made*: eluden la “manufacturación” de la obra, son factibles de multiplicación, son esquivos al mercado, diluyen –como la rueda de bicicleta de la cual Duchamp hizo distintas versiones– el borde entre original y copia. Puntos radicales de inflexión en los criterios estatutarios de lo que tradicionalmente se juzgó como obra de arte.

Desde los primeros gráficos realizados por computadoras por Ivan Sutherland en 1962 en el Lincoln Laboratory del MIT (dato aportado por Darley, 2002) a hoy, la cultura visual digital recorrió caminos que no permiten la categorización de obra de arte ni contribuyeron a dar crédito a las tecnologías entre los artistas analógicos que entendieron a ese tipo de imágenes como puramente instrumentales. Este juicio crítico fue potenciado por la masividad alcanzada por el desarrollo de la amplia familia del videojuego y la industria cinematográfica de entretenimiento con uso de efectos especiales, también y necesariamente situados frente y no junto al cine de arte. Salir de ese lugar de imagen *significante* sin *significado* es lo que da al arte medial su estatuto de arte.

Baudrillard y la transparencia tecnológica

Llegado este punto es necesario convenir qué vamos a legitimar como obra de arte mediada por tecnologías: validaremos como en cualquier otra disciplina analógica, su *opacidad*. Opacidad es la voz con que adjetiva Ravera a la cualidad del texto artístico

...el sentido no puede desprenderse de los signos punto por punto, en correspondencia de término a término. Se organiza a partir de la relación entre los signos, oblicuamente, creciendo como en los vericuetos de un inmenso paño labrado al revés, mientras revolotea entre las palabras surgiendo del movimiento total de éstas, en y desde el silencio (Ravera, 2000, p. 34).

La transparencia, lo inmediato, lo operacional, no es condición de la obra de arte que debería *necesariamente* ser opaca, penetrar la superficie y habilitar al espectador a leer la obra como un tejido y a preguntarse *por qué y para qué*, sin que el *cómo* le sea relevante. Es como mirar a través de una ventana, lo que importa es el paisaje, no el vidrio que nos separa de él. La cultura visual digital de masas es en su funcionalidad, un enorme *cómo*, un vidrio translúcido a través del cual no podemos ver, quedando nuestra vista atrapada en la superficie.

La tecnología y su facilidad instrumental se sitúan en las antípodas de la opacidad, del *retardo* que pide la obra de arte. Dicho esto, necesitamos entonces exponer en particular qué queremos decir por obra *mediada* por tecnologías y analizar cómo es posible para el artista medial desvanecer su transparencia. Baudrillard, cuyo equipaje de ideas ha permitido tomar conciencia de las trampas que pueden gerenciar los medios de masas y sus simulacros, anatemiza las tecnologías con enunciados como: “Intentan persuadirnos de la buena finalidad ineluctable de la técnica”, a la que atribuye “un estado de inteligencia operacional pura y por lo tanto desilusión radical del pensamiento” (Baudrillard, 1996, pp. 32-33). Es igualmente crítico de Duchamp a quien condena por haber llevado al arte (con su *ready-made*) una “hiperrealidad inefable”, *crimen* que asocia también al uso de tecnologías. Consideramos importante tomar posición frente a estos criterios. Baudrillard *no* hace explícita una distinción entre los “media” que condena y la posibilidad de que la misma tecnología dé lugar a expresiones con el mismo valor de *significado* que cualquier obra de arte analógica. Medios, televisión, cámaras y pantallas que emiten y reproducen sin conciencia, imagen en tiempo real y toda la parafernalia que habilitan los aparatos electrónicos, facilitan ciertamente las “perversas” estrategias de manipulación visual y comunicacional con instrumentos para la construcción de simulacros, que como la trampantojo, tienen un fin puramente operacional, son transparentes, asesinos de cualquier posibilidad poética.

Opacidad y arte medial. Usuario/espectador/gerenciador

Crítica frente al despliegue contemporáneo de tecnologías Ravera dice:

En una sociedad de avanzada tecnología como la nuestra, con un progreso tan acentuado de la informatización, se tenderán a imponer los mensajes de veloz decodificación. La condición de la producción de la significación va a ser, por consiguiente, una traducibilidad directa. Lo que se traduce sin residuos, sin resto. Ya nos encontramos aquí con un problema de fondo. El que afecta al arte (Ravera, 2000, p. 190).

Entendemos que el arte necesita dejar resto, que es *necesariamente* un canal de significación que necesita ofrecer la posibilidad de una paulatina decodificación, “opacidades” que le permitan tomar distancia de la inmediatez de la respuesta operacional pura. Darley (2002, p. 198) se refiere a la cultura visual de masas habilitadas por los medios digitales, adjetivándolas como “juego de superficie” porque no hay, en las acciones o sensaciones que se promueven en el *usuario*, posibilidad alguna de facultarlo para una lectura hermenéutica, en ausencia de toda posibilidad de tiempo y distancia para la interpretación. Al decir de Jameson (2002) son meros “significantes”, no significados. En los márgenes de la información, en los márgenes del mensaje de veloz decodificación, ubicamos a las obras de arte mediadas por tecnologías, en las que la transparencia operacional es opacada por el artista y destinada a un espectador capaz de dotarlas de sentido. Sentido más necesario hoy que nunca en el campo del arte, en el marco de una cosmovisión en la que Dios efectivamente juega a los dados⁶ o acaso lo que parece azaroso tenga un orden que la física aún no pudo descifrar. La cosmovisión contemporánea presenta una complejidad abrumadora y el arte contemporáneo también.

Las obras de arte medial pueden converger en medios y estrategias con los sistemas tecnológicos masivos para el entretenimiento, pero el trabajo del artista consiste *necesariamente* en domeñar la tecnología para que el espectador estrene ante ellas una nueva actitud. La tecnología es solamente el instrumento, el *cómo* que requiere de ingenierías varias. Dice Gubern “se ha fundado una nueva antropología de lo visible y está solicitando la emergencia de la nueva figura del artista-ingeniero, como lo fue Leonardo en el Quattrocento” (Gubern, 1996, p. 149). La problemática del arte es la misma para un artista que para el otro, sea analógico o medial. No se trata entonces de la promiscuidad de lo hiperreal digital e instrumental, sino de la mediación *poetizante* y significativa de un artista que incorpora tecnologías como extensión de su mente, con el *necesario* distanciamiento que aporta lo sesgado, creando los vericuetos para el tejido de una suerte de inmenso paño labrado que será visto del revés –palabras de Ravera– y permitirá al espectador interrogarse *para qué* y *por qué*, el *cómo* viene de suyo, es parte del oficio.

Las distintas disciplinas mediales consolidan un nuevo giro *cultural* poniendo en crisis la categoría de obra de arte como artefacto, en obras que en su despliegue visual y/o sonoro son *dato* que se hace visible o audible por diversidad de canales, espacios, calidades, cualidades, tamaños, en función de relatos que pueden o no ser interactivos, requiriendo en tal caso la intervención del espectador que modifica o da lugar a la escena. El espectador/gerenciador no puede sin embargo perforar los límites de lo que el artista ha integrado al sistema. En la interacción electrónica, como en la interfaz entre un espectador y el cuadro, no hay intersubjetividad porque

uno de los dos polos no es un sujeto. En ese punto se mide la estrategia del creador medial, el ser capaz de significar en la elección de la interfaz, que como tal habilitará con un racional desarrollo teórico de su sistema audioperceptivo, la aleatoriedad de las decisiones y acciones de un espectador/gerenciador.

Instrumento y cultura del instrumento

Si entendemos la imagen como objeto social, es necesario que nos preguntemos cómo está constituida la iconosfera contemporánea. Somos protagonistas de un exponencial desarrollo de medios visuales de masas (videojuego y cine de efectos digitales) que “educan” en la dependencia de lo hiperreal –cuerpo sin alma– capaz de construir en el sujeto la necesidad de “inmersión” en la imagen. El videojuego gestiona al mismo tiempo la transparencia de un tipo de interacción donde no hay más que un estímulo y una respuesta igualmente operacional posible. Por otro lado asistimos a otro tipo de tecnologías, las de conectividad y convergencia (teléfonos celulares o todo tipo de dispositivo “inteligentes”) que familiarizan y naturalizan en el usuario la captura de imagen/sonido y la convergencia social a partir de ellos. Difícilmente estos medios puedan gestionar algo más que pura conectividad, pura información transparente. Sin embargo la práctica instrumental de entornos digitales da lugar a la cultura de la respuesta, efectiva, pero sin decodificación. Se naturalizan conductas, respuestas automáticas con alto grado de eficacia. Se activa una cultura de medios electrónicos de masas en los que la acción/reacción inmediata es constitutiva. En consecuencia, la subjetividad de un potencial espectador está hoy impactada por el estímulo visual/sonoro y la inmediata, hábil y acertada respuesta. Por seiscientos años el cuadro no necesitó más que ser contemplado, ajeno a sensores o conexión física o electrónica alguna con el espectador. El pintor no tiene, como el artista medial, un monstruo que enfrentar como la industria audiovisual de masas. El desafío de esta especie de artistas estriba en la cuidada arquitectura de su obra capaz de arbitrar la construcción de significado. El videojuego está tan cerca del arte medial como el trampantojo de una pintura icónica.

“Voz/resonancias de la prisión”

Con el fin de ejemplificar este texto elegimos una obra medial, Video Instalación interactiva, para acompañar las conclusiones. Se trata de “Voz/resonancias de la prisión”⁷ de la artista Clemencia Echeverri, Colombia, 2005. La obra será nombrada en adelante con la primera parte de su título. La instalación fue concebida específicamente para las tres salas del Museo Nacional de Colombia, Bogotá y se exhibió luego como “Actos del habla” en el Museo de Arte de la Universidad Nacional, Bogotá, Colombia, 2009. “Voz” dio lugar a “Voz Net”⁸, 2008 como versión de *Net-Art*.

Nos proponemos analizar cómo la artista, en una obra donde las tecnologías son constitutivas, logra opacar su transparencia. “Voz” no es por cierto un mensaje de veloz decodificación sino un relato velado de alta capacidad simbolizadora y de significación latente, expresadas en la construcción de un espacio espectral, por medio de la instalación en sitio del resultado de un proceso de videocaptura, videoproyección, captura sonora, emisión sonora, acción y perfor-

mance, en función de la arquitectura de un dispositivo sonoro y visual interactivo.

En 2003 Echeverri realiza una serie de visitas a prisiones. Se trata de entrevistas mantenidas con prisioneros colombianos presos en diferentes cárceles de Inglaterra y una cárcel de mujeres en Colombia. El proceso creativo de “Voz” comienza a tomar cuerpo. Ajeno a la forma o el fin de la documentación periodística, Echeverri propone a las instituciones la realización de talleres en los que los prisioneros y prisioneras pudieran expresarse, dejar oír sus voces. Con su anuencia la artista registra con diferentes tecnologías “...voces sin niñez, sin padres, sin afectos, sin educación, llenas de maltrato y de humillación” (Echeverri, 2009, p. 104). Seguirá al registro de voz la selección y clasificación de los testimonios que luego en la edición, se *opacan* para que el relato pierda su cualidad documental. Se idea y construye un sistema de sensores que por medio de una interfaz se activan ante la presencia del espectador/escucha. Los parlantes solamente emitirán sonido ante la cercanía de quien se disponga a oír las voces, de lo contrario reinará el silencio en la sala. Las voces de los presos se editan en fragmentos estructurando un patrón de construcción sonora con voluntad solamente *poetizante*, capaz de tejer una inmaterial trama dentro del espacio donde se alojarán los parlantes y crear la ilusión de que el espacio vacío está sin embargo atravesado por fantasmales líneas de voz. Esta arquitectura sonora se erige luego en un sitio elegido para ese fin: las salas del primer piso del Museo Nacional de Colombia, que durante 70 años fuera la Penitenciaría Central de Cundinamarca.

Las salas se intervienen también visualmente. En la pared posterior de cada una de ellas y espejando los espacios físicos de las galerías, se proyecta un video que exhibe la imagen del mismo espacio. Un tramo de sala se prolonga así en otro espacio que lo reproduce, que se ve pero no se visita ni habita. En un monacal blanco y negro que remite al pasado, el video proyecta la imagen de las salas vacías o con uno u otro espectador que se detiene en una u otra columna para asistir al acto íntimo del confesionario, a oír las voces emitidas por los parlantes, activados por la presencia del escucha. El video también trae a las monumentales salas del actual museo, la imagen espectral del deterioro de las viejas barracas que alojaban a los prisioneros o acaso la imagen del muro en los que se dejó grabada una señal de presencia. La proyección altera la topografía y la linealidad del corredor se ve infinita, espejada y prolongando el lugar físico de gruesas columnas y bóvedas por medio del espacio inmaterial de la imagen videográfica. En la arquitectura de “Voz” hay más inmaterialidad que artefacto. Sólo piso, columna y bóveda tienen corporeidad. Reinan el vacío y el silencio solamente interrumpido por la casual activación de un sensor que habilita la escucha de una voz. En la imagen proyectada vemos presidiarios de entonces, aunque son de hoy los que se oyen. Ambos ausentes porque “Voz” es el registro de una ausencia. Dispuestas de dos en dos, en las gruesas columnas de las salas y si hay un oído que la escuche, la voz de los ausentes es presente en el tácito acto de su habla. Entre una columna y otra, segmento de relatos, hilos de voz.

Decía Ravera que era necesario que el arte fuese capaz de permitir que el espectador relacione signos, que ofrezcan restos. Entendemos que es lo que Echeverri ha erigido: una construcción espacial, sonora y visual donde los tres elementos en concierto son lugar, tecnologías, imagen y sonido, todos necesarios en función de la entidad del proyecto. También decía Ravera que la obra de arte se concibe para ser interpretada “oblicuamente, creciendo como en los vericuetos de un inmenso paño labrado al revés, mientras revolotea entre las palabras surgiendo del movimiento total de éstas, en y desde el silencio” (Ravera, 2000, p. 34). Proponemos que es no solamente posible, sino necesario prestar las palabras de esta autora a una obra como “Voz”. Vi-

de Instalación, obra de arte mediada por tecnologías –videográficas y sonoras– suma de ideas, acciones, talleres, encuentros, sentimientos que se desplegaron en el espacio físico (o virtual en el caso de la versión Voz-Net) y que ontológicamente son *dato* sostenidos en archivos. Obra sólo posible por el uso de tecnologías en función de la capacidad simbolizadora de cada uno de los concurrentes de un sistema no solamente instrumental, sino semántico. Citamos “Voz-Net” porque alude a una de las características de la obra medial que nos ocupa: su factibilidad de asumir otro soporte, si “Voz” es Instalación, “Voz-Net” es *Net Art*, donde la interacción con el espectador tiene otro tipo de interfaces y otro tipo de espacialidad.

Baudrillard sostenía que el uso de tecnologías era sinónimo de “radical desilusión del pensamiento”. Sin la mediación de un proceso de creación artística las voces del presidio serían enunciados vaciados de sentido estético, comunicación pura, transparencia operacional. No se trata de entrevistas en un trabajo de campo y su posterior análisis documental. Se trata de la *necesaria* opacidad de la obra de arte mediada por las tecnologías, sin las cuales la obra no tendría su entidad. Los restos, los resquicios serán oídos y, conciencia, imagen, pasado, presente, ausencia, soledad, niñez, irreversibilidad del tiempo y de los actos, encierro, culpa, castigo, prejuicio, presidio y todos los etcéteras posibles (u otros) serán significados que preste el espectador.

Concluimos

Nos propusimos pensar la subjetividad contemporánea entendiendo que ésta se dirime en la tensión entre una nueva cosmovisión que borró la regularidad mecanicista del pensamiento clásico y una cultura visual digital de masas de gran impacto instrumental con un desarrollo exponencial en los últimos treinta años. Entendimos que la conectividad electrónica es de veloz decodificación sin la opacidad que requiere el horizonte del arte. Que los sistemas tecnológicos en sí no dan como resultado más que una inteligencia nublada por la inmediatez, por el estímulo puro sin conciencia. Las tecnologías de las que hoy disponemos, como extensiones de cuerpo y mente, integran nuestra iconosfera. Retratan la contemporaneidad del mismo modo que la regularidad y orden de la iconografía clásica daba testimonio de su cosmovisión mecanicista. El artista se inmiscuye entre las máquinas, las hace propias, aprende su lenguaje y sus ingenierías. Y es entonces cuando la tecnología cobra la opacidad que borrona toda transparencia.

Nos propusimos volver sobre un párrafo de Llamazares donde se refería a los nuevos paradigmas científicos y a la manera en que éstos nos invitan a la “celebración del cambio y la transformación”; principios que resultan familiares a la obra interactiva que se concibe para un espectador que la activa y la vivencia aleatoriamente. No hay entre obra y espectador trans-subjetividad, si la hay –obra mediante– entre el artista y quien ve y escucha. Sin ese espectador “Voz” no tendría voz.

Y porque entendemos que es muy posible que Dios juegue a los dados, la subjetividad contemporánea seguramente hoy más que nunca, es interrogada por temáticas que atraviesan problemáticas sociales, como la obra elegida como emergente visual del arte medial y como emblemático emergente también de la subjetividad contemporánea. La problemática social ya

fue interrogada con similar respuesta: la modernidad crítica y/o asediada del siglo XIX que tuvo su emergencia artística en el Realismo y pintaba, sobre el analógico lienzo icónico al Hombre a quien empezaban a morírsele los dioses, mientras el mundo cambiaba ante sus ojos y su manos se veían suplantadas por la máquina.

La subjetividad contemporánea encuentra un claro emergente visual en la obra medial donde el *cómo* es solamente el sostén de los *por qué* y *para qué*. Si como dice Baudrillard (1996, p. 47) "... la más alta definición del medio corresponde a la más baja definición del mensaje", el artista que intermedia sus obras por el uso de tecnologías habilitará –como ha sucedido siempre en la arqueología de la imagen– según su talento, la elipse necesaria para alcanzar el más alto estándar de significación.

Notas

1. Los textos citados son: *De perspectiva pingendi*, Piero de la Francesca; *De Divina proportione*, Lucca Pacioli y *Tratado de las proporciones del cuerpo humano*, Alberto Durero.
2. Triángulo "sublime", número de oro, espiral logarítmica, serie de Fibonacci, pentagrama, etc.
3. Freud, Darwin y Nietzsche asestan un duro golpe a la cosmovisión moderna.
4. 1900 Ley de Planck; 1905 Einstein enuncia la Teoría de la Relatividad; 1927 Heisenberg enuncia el Principio de Incertidumbre; 1920-1930 Niels Bohr, Erwin Schrödinger, Jon von Neumann. Ilya Prigogine: Teoría cuántica y exploración del mundo subatómico. 1979/1988 Ilya Prigogine, Isabelle Stengers, el tiempo como un continuum. Datos de Massuh (1990).
5. El gusto por el realismo, potenciado a su máxima expresión, es retomado por la cultura de masas, en lo que Darley (2002) llama "fotorealismo simulado" o "juego de superficie", estética dominante de los videojuegos y de las películas de entretenimiento con efectos especiales, con su mayor exponente en el cine tridimensional o la ilusión realista de la animación por *motion capture*.
6. Proponemos en este margen, que en un tiempo en el que no hay verdades absolutas, ausente de grandes relatos, es necesario que el arte aporte sentido, en oposición a los Situacionismos que persisten, al cabo de décadas, en la ruptura de algo ya largamente roto y suman por el contrario dosis de sinsentido.
7. Voz: video proyección en cada una de las 3 salas que forman el panóptico del Museo. Sonido mono en 1 sala, sonido Dolby 5.1 en las demás. MAX NSP. Sala gris oscuro. Video NTSC y PAL. Las dimensiones varían según el espacio de instalación. Edición de 5 copias. Créditos: Investigación, Dirección y sonido: Clemencia Echeverri. Interfaz de sonido Daniel Prieto. Interactividad: Martha Patricia Niño. Edición de video: Boris Terán. Montaje y asistente de producción: Oscar Moreno. Cámara: Santiago Martínez. Ver: <http://www.clemenciaecheverri.com/webcastellano/index.php/proyectos>
8. Versión de "Voz" para Net-Art en CD ROM interactivo, realizada con el auspicio del Arts Council de Londres como "No longer empty project" y presentada en la Bienal de Liverpool. Inglaterra (2010). Ver la misma página y vínculo Web.

Referencias Bibliográficas

- Baudrillard, J. (1996). *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos.
- Darley, A. (2002). *Cultura visual digital. Espectáculo y nuevos géneros en los medios de comunicación*. Buenos Aires: Paidós Comunicación 139 Cine.
- Eco, U. (2004). *Historia de la Belleza- a cargo de Umberto Eco*. Barcelona: Lumen.
- Echeverri, C. y otros (2009). *Sin Respuesta*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Jameson, F. (1992). *Signatures of the Visible*. Londres, New York: Routledge.
- Lyotard, J. (1991). *La condición posmoderna*. Buenos Aires: Editorial Rei.
- Gruner, E. (1997). Seminario: Modernidad Posmodernidad. ¿Un debate superado? Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Ciencias Políticas 1998.
- Gubern, R, (1996). *Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto*. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos.
- Llamazares, A. (2011). *Del reloj a la flor de loto. Crisis contemporánea y cambio de paradigmas*. Buenos Aires: Editorial Del Nuevo Extremo.
- Massuh, V. (1990). *La flecha del tiempo. En las fronteras comunes a la ciencia, la religión y la filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- McLuhan, M. (1966). *Comprender los medios de comunicación las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- Menna, F. (1975). (Trad. 1977). *La acción analítica en el arte moderno. Figuras e íconos*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- Paz, O. (1973). *Apariencia desnuda. La obra de Marcel Duchamp*. México DF: Editorial Era.
- Ravera, R. (2000). *Estética y semiótica*. Rosario: Editorial Fundación Ross.

Recursos Electrónicos

- Clemencia Echeverri. Disponible en: <http://clemenciaecheverri.com> (Consultado el 1-1-2012).
- Naum Paix. Disponible en: <http://www.paikstudios.com/> (Consultado el 7-1-2012).
- Teoría cuántica. Disponible en: http://www.tendencias21.net/La-Teoria-Cuantica-una-aproximacion-al-universo-probable_a992.html (Consultado el 6-1-2012).

Summary: This paper frames the contemporary media emergencies under a new worldview that assumes a paradigm change. He understands the media art as a testimony of contemporary scientific and epistemological theories. Faced with the exponential growth of digital visual mass culture, seeks to establish the difference between the phenomenon of contemporary digital culture industry - reviled by their semantic transparency and purely instrumental value - and the arts mediated by technologies that enable the construction of meaning . Analyzes the impact of the profusion of screens and digital convergence media for the contemporary subject and considers the existence of a new subject that improvises a popular mass media culture. The article proposes as an example, the video installation of the Colombian artist Clemencia Eche-

verri: *Voice, Echoes of the prison* (2005), a work that demonstrates the interference of the sound field in contemporary art, enabling both a reflection on the creative subjectivity and place of technological mediation in managing a process of media art. Proposes that art mediated by technology puts a strain on mainstream art criteria, consolidating a new paradigm as emerging aesthetic of contemporary subjectivity

Key words: art and technology - Contemporary Art - contemporary subject - Media Art - video installation.

Resumo: O trabalho enquadra as emergências mediais contemporâneas no marco de uma nova cosmovisão que assume como paradigma ao cambio. Entende à arte medial como testemunha das teorias científicas e epistemológicas contemporâneas. Frente ao crescimento exponencial da cultura visual digital de massas, procura estabelecer a diferença entre o fenômeno da indústria cultural digital contemporânea e as artes mediadas por tecnologias, que habilitam a construção de sentido. Analisa o impacto da profusão de telas e médios para a convergência digital sobre o sujeito contemporâneo e considera a existência de um novo sujeito que improvisa uma cultura audiovisual popular de massas. Propõe como exemplar esse estado da questão, à Vídeo Instalação da artista colombiana Clemência Echeverri: *Voz, Ressonâncias da prisão* (2005), obra que demonstra a ingerência do campo sonoro na arte contemporânea, habilitando ao mesmo tempo uma reflexão sobre a subjetividade criadora e o lugar da mediação tecnológica na gestão de um processo de arte medial. Propõe que a arte mediada por tecnologias põe em crise critérios da arte majoritária, consolidando um novo paradigma como emergente estético da subjetividade contemporânea.

Palavras chave: Arte Contemporânea - arte e tecnologias - Arte Medial - sujeito contemporâneo - vídeo instalação.

Fecha de recepción: marzo 2012

Fecha de aceptación: junio 2012

Versión final: marzo 2013

Subjetividades Inestables

Alberto Carlos Romero Moscoso *

Resumen: Una pregunta por la subjetividad tiene como horizonte propositivo una reflexión sobre la condición humana. Si bien en el mundo moderno el cuerpo se consolidó como paradigma del proyecto de entendimiento de la naturaleza, por el camino de la ciencia, el proyecto tecnológico e industrial ha puesto en evidencia la condición tecno política del mundo en el que habitamos y por esta vía ha permitido una colonización de las ciencias de la vida, que han instaurado una condición de lo humano como equivalente de una condición de lo viviente. El texto intenta sugerir una reflexión en torno al carácter ético del problema de la subjetividad en el mundo contemporáneo, a partir de la relación estrecha que hoy vincula la idea de sujeto con evaluaciones de la relación del ser humano con los desarrollos técnico científicos, vía por la que no solo se amplía la idea de sujeto, sino que intenta estructurarse de manera indisociable de una pregunta que cada día cobra mayor fuerza y que tiene que ver con el asunto de lo vivo.

Palabras clave: cuerpo - ética - subjetividad - Tecnociencia.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 73]

(*) Doctorado en Estudios Sociales (Universidad Externado de Colombia). Magister en Filosofía (Universidad del Rosario). Licenciado en Artes (Paris I). Especialista en Cultura Visual (Universidad de Barcelona). Maestro en Artes Plásticas (UN).

En términos de una pregunta a propósito de la subjetividad contemporánea, múltiples son las rutas dispuestas a discusión y nutrido el dispositivo conceptual para hacerle frente. Sin duda es posible comprenderla como una pregunta que se esconde detrás de casi cualquiera de las reflexiones que podamos hacer desde las ciencias humanas y al mismo tiempo, quizá también, detrás de las menos instrumentales que surjan de las ciencias naturales.

La pregunta sobre la subjetividad obliga a una discusión sobre lo humano y esta discusión a su vez no debe hoy concluir en los criterios de construcción de sujeto venidos del territorio preciso de los estudios sociales –del tipo construcción social de la realidad, en la que se instauran como fundamentales los procesos colectivos de construcción de sentido (Berger y Luckmann, 2002)– o de la filosofía, en las condiciones por ejemplo de la construcción de discurso en torno a la normalización del sujeto propuesta por Michel Foucault. Tampoco la discusión debe encontrar un lugar concluyente en la idea de cuerpo, o en la noción de naturaleza, al menos en el sentido según el cual podríamos llamar tradicional de ambos términos.

Una pregunta por la subjetividad tiene como horizonte propositivo una reflexión sobre la condición humana; que por una parte se asocia a la pregunta sobre el humanismo en tanto discurso fuerte en torno al ser humano y por otra se asocia a la reflexión sobre el sujeto en términos de su incidencia en los desarrollos de las sociedades particulares en las que se ha formulado la pregunta.

En el sentido del humanismo como: “un conjunto de movimientos históricos de defensa de la condición humana ante las distintas amenazas y violaciones” (Botero Uribe, 2004, p. 1), es claro que una pregunta por la subjetividad es en últimas una pregunta sobre la insistencia del ser humano como criterio y modelo para la comprensión del mundo.

En ese sentido la modernidad, por ejemplo, reparó que todas las inquietudes estaban en condiciones de ser consideradas sólo en tanto pertinentes al hombre, así, “todas, las preguntas, todas las evaluaciones y todas las respuestas se conciben y se formulan en términos antropológicos.” (Hottois, 1991, p. 33). Afirmación esta que aparece a la luz de nuestro tiempo de manera fuertemente categórica, pero que es evidencia del espíritu de un tiempo antropocentrista, que fundaba el mundo moderno, en el cual el hombre se instauraba y el humanismo se establecía como el argumento fundamental para precisar sus características, su voluntad y sus deseos.

Las alternativas de comprensión y representación del hombre estaban mediadas por el acuerdo que se estructuraba desde el dualismo; el cuerpo y el espíritu primero y luego el cuerpo y el alma, en condiciones claramente vinculadas de manera más estrecha con tradiciones venidas de discursos teológicos, eran la condición para el conocimiento de lo humano.

El cuerpo se consolidó como paradigma del proyecto de entendimiento de la naturaleza, por el camino de la ciencia. Se estimuló la concepción de la idea de cuerpo, con similar estructura conceptual y con prácticamente el mismo lenguaje que utilizó el proyecto científico, “por eso, en la ardua tentativa de definir el cuerpo humano, jamás podría haber prescindido de las innumerables analogías con las máquinas hidráulicas, relojes y autómatas” (Sibilia, 2005, p. 73). Refiriéndose al *Tratado del Hombre* de Descartes. La referencia del hombre se torno referencia al cuerpo y la evidencia para su comprensión se encontraba en el lenguaje de la ciencia, este que a su vez empleaba para la descripción del cuerpo la metáfora de la máquina.

La filosofía por su parte intentaba colonizar el territorio de las preguntas mayores aquellas que parecían no se ocupaban de este mundo, era el momento de preguntas por la verdad, la idea de dios y la razón, entre otras; y algunas más mundanas pero sin duda sumamente abstractas aún como las de justicia, sociedad y nación.

Si bien, este primer acercamiento a la idea de subjetividad vía humanismo, permite entrever que bajo los enunciados anteriores se oculta el método científico y tras éste, como ya se dijo, las nociones de naturaleza y cuerpo, es significativo enfatizar también en la manera como en la construcción de la idea de ser humano se acogieron luego regularmente dinámicas duales como la ya mencionada, de tal forma que se hace fundamental señalar, la importancia de aquello que se dio en denominar, el *cuidado del espíritu*, “lo importante para el hombre es el cultivo del espíritu, es la obra de arte, es la poesía, como condensación de la vida, una manera de arrancar al instante una visión de eternidad.” (Botero Uribe, 2004, p. 15) Por lo que colonizada fuertemente por el arte y la religión la noción de espíritu, se constituye en esencial para la cabal comprensión del sujeto.

Por otra parte, la idea de un humanismo en el sentido contemporáneo formula de manera insistente preguntas en torno a las nociones de vida y organismo. De la misma manera que también y particularmente propone interrogantes respecto a la defensa de algo que podríamos considerar como la condición humana. “El humanismo de nuestro tiempo está relacionado con la defensa de la vida. Ha llegado el momento de reconocer que la vida humana es una particularidad de la vida” (Botero Uribe, 2004, p. 209).

En ese sentido el proyecto tecnológico e industrial ha puesto en evidencia la condición tecno política del mundo en el que habitamos y por esta vía ha permitido una colonización de la biología, que ha instaurado una condición de lo humano como equivalente de una condición de lo viviente. En una rápida estimación, lo humano parece aproximarse de manera cuando menos comprometida a la reflexión a propósito de la vida, en términos de estructura, al tiempo que suspende su evaluación sobre algo que podría vincularse de manera más estrecha con la noción de espíritu.

Es en este particular horizonte de la discusión en el cual quisiera proponer mi consideración en torno a la noción de subjetividad. Para ser más preciso, me interesa además sugerir una reflexión en torno al carácter ético del problema de la subjetividad en el mundo contemporáneo, a partir de la relación estrecha que hoy vincula la idea de sujeto con evaluaciones de la relación del ser humano con los desarrollos técnico científicos, vía por la que no solo se amplía la idea de sujeto sino que intenta estructurarse de manera indisociable de una pregunta, que cada día cobra mayor fuerza y que tiene que ver con el asunto de lo vivo.

En este sentido, Gilbert Hottois considera que es necesario adelantar una evaluación de la tecnociencia que no tenga únicamente un carácter *antropologista*, de tal manera que todas las preguntas, todas las evaluaciones y todas las respuestas no se conciben y formulan en términos antropológicos, que irían por su parte unidos a términos antropocéntricos y por los cuales entonces, se escaparía un punto de vista no sólo sistemático sino global en el que el centro ya no es el hombre sino la biosfera y el mundo no es objeto de posesión y utilización humana exclusivamente. Sentido en el que, además, la posibilidad de una pregunta sobre la unicidad de las nociones de sujeto y humano adquiere interés. O mejor la inquietud a propósito de que la noción de sujeto responde a una y única entidad está dispuesta.

El mundo moderno propuso entonces, a partir de la estructura de explicación científica, el lugar del hombre como modelo pero este se amplió y aparece en lo contemporáneo una intención altamente significativa que pretende disponerse en torno a lo vivo. La pregunta sobre lo subjetivo vinculada a lo humano ya no parece del todo evidente. Hottois entiende que la bioética designa un conjunto de asuntos con una dimensión ética (en la que los valores y cuestiones sólo pueden resolverse mediante actos de elección) suscitados por el cada vez mayor, poder de intervención tecnocientífica en el ámbito de la vida orgánica, especialmente aunque no exclusivamente sobre el hombre.

La organización de los argumentos en torno a la consolidación de la bioética como un paradigma puede comprenderse partir del desarrollo de las nociones de teoría y técnica, que permiten por su parte comprender el vínculo entre teoría y ciencia en el mundo occidental, en el cual el proyecto científico se ha confundido con el proyecto teórico.

Para empezar, la ciencia llamada *pura* se situó en una esfera de verdad que estaba más allá de

cualquier consideración práctica y moral y eso hizo posible que “el problema de la elección y de la responsabilidad éticas surgiera más en relación con la ciencia llamada aplicada, entendida esta, como técnica” (Hottois, 1991, p. 14). De esta manera la tecnología y no la ciencia, asume la *responsabilidad* sobre lo que podrían considerarse como inconvenientes del progreso técnico. El ideal de la ciencia antigua es el de construir un cuerpo lógicamente organizado, apoyado en definiciones (que enuncian la esencia de los seres y de las cosas) y en principios, a partir de los cuales, proceder deductivamente. Las dos grandes características de la ciencia moderna son la matematización y la experimentación. En ese sentido, dice Hottois, “la técnica y la matemática se encuentran, silenciosas, en el seno de la nueva ciencia y, allí, se respaldan para levantar la empresa del saber logocéntrico, especulativo y simbólico” (Berger y Luckmann, 2002, p. 18)

Hoy, a diferencia del mundo moderno, los dos polos teórico y técnico de la actividad científica están indisolublemente trenzados; los términos de ciencia y técnica están unidos de manera esencial, la nueva ciencia es por su condición, tecnológica. Esta unión vale incluso para la investigación básica, ya se trate de la biología, la física o la neurología, aunque las tecnologías de lo vivo, continuando con Hottois, tendrán un lugar importante no sólo para la transferencia y aplicación de conocimientos nuevos, que llegan desde las investigaciones básicas o aplicadas, sino también para fecundar y permitir, ellas mismas, estos conocimientos.

Ya entonces, no se trata de una actividad científica *pura, teórica*, por una parte, y las ciencias aplicadas o técnicas, por otra. Básica o aplicada la investigación es tecnocientífica. La idea según la cual, el fin de la ciencia es el progreso y el conocimiento, mientras que la tecnología tiene por fin transformar la realidad dada, no es del todo evidente, “los resultados de las investigaciones empíricas acerca de la dependencia de la tecnología en la ciencia han sido bastante frustrantes” (Thomas y Buch, 2008, p. 24) y el asunto de la diferenciación de ciencia y tecnología parece tener que ver con una negociación social.

Lo cierto es que nuestra relación con la realidad ya no está sólo mediada por lo simbólico, sino que estará en adelante mediada también técnicamente, luego la noción de subjetividad deberá insistir en una reflexión sobre la tecnología. En el mismo sentido, los términos tecnociencia y tecnocientífico, señalan el entrelazamiento mencionado entre técnica y ciencia y mejor aún dan preponderancia al polo técnico, asegurando la idea de que la ciencia se ha convertido en un medio de la técnica. Así entonces, “la noción de verdad cambia radicalmente al pasar de un saber logoteórico a un saber tecnocientífico” (Hottois, 1991, p. 27). Y con esta cambian también, como dijimos, las nociones que se articulan en torno.

Considerar entonces que es necesario adelantar una evaluación de la tecnociencia, en palabras de Hottois, que no tenga únicamente un carácter *antropologista*, de tal manera que todas las preguntas, todas las evaluaciones y todas las respuestas no se conciban y formulen en términos antropológicos, que irían por su parte unidos a términos antropocéntricos y por los cuales entonces, se escaparía un punto de vista no sólo sistemático sino global en el que el centro ya no es el hombre sino la biosfera y el mundo no es objeto de posesión y utilización humana exclusivamente.

La alternativa puede ser que la tecnociencia no debe partir de una respuesta cerrada a la pregunta sobre qué es el hombre sino más bien, el hombre debe parecernos como un enigma abierto, como un ser en devenir, haciéndose e inventándose constantemente. Y la subjetividad un deseo en construcción, una trampa del lenguaje; una descripción imposible sin tiempo ni espacio.

La tecnociencia trastorna, hace estallar, física y conceptualmente el mundo, no sólo al hombre y el estallido transforma lo que es llamado el *orden natural*. De hecho, “se asiste a una *unión* progresiva de la diferencia entre natural y artificial, en beneficio de una mixtura medio-dada, medio-construida donde, a todos los niveles, los elementos naturales se integran en conjuntos artificiales y viceversa” (Berger y Luckmann, 2002, p. 56). Estas transformaciones han parecido benignas mientras no se ha puesto en juego al hombre mismo, ahora las transformaciones se centran en la esencia natural y cultural del hombre, nos acercamos al día en el que el cuerpo humano no pueda considerarse inmutable y entonces, estas transformaciones y posibilidades, sean efectivas o ideales “suscitan una resistencia enorme en el campo de la cultura tradicional, religiosa o filosófica” (Berger y Luckmann, 2002, p. 63).

La idea de mutabilidad del cuerpo dispone para la discusión la transformación como argumento fundamental, la posibilidad de un cuerpo alterable es la insistencia en la instauración de una idea de sujeto que se acerca también a la idea de lo alterable. Un idea de sujeto inestable. Hottois considera que esta posibilidad de cambio es problemática en el sentido en que no es una transformación que se da a partir de medios “simbólicos”, como la educación o el discurso moral y como no son del orden del lenguaje y por ende no están conformes a la esencia del hombre no parece muy fácil aceptarlos. Así, argumenta que “la muerte y el sufrimiento de millones de individuos a causa de la manipulación ideológica parecen más leves, normales en el curso y orden de las cosas, que la posibilidad de soluciones técnicas a algunos problemas de la humanidad” (Berger y Luckmann, 2002, p. 66).

Se hace posible entonces, aceptar la idea según la cual si una característica del hombre es su inestabilidad y no tenemos sobre lo que él es una respuesta concluyente, la naturaleza tampoco debería ser estable y entonces ésta sería mutable y su persistencia no estaría tampoco garantizada, es decir, no sería permanente. Las nociones tanto de hombre como de naturaleza serían nociones eventuales.

Por otra parte en el desarrollo de la técnica existe una relación fundamental con la idea de futuro. “La imagen de futuro es sobretodo una imagen técnica: la ciencia-ficción se desarrolla a partir del momento en el que el proyecto teórico del saber es sustituido, cada vez más por la tecnociencia” (Berger y Luckmann, 2002, p. 75). Lo fundamental de esta relación de la técnica y el futuro, es que existe una imprevisibilidad radical que rompe con una imagen de un mundo y de una ciencia determinista y calculable que confirma *la apertura y opacidad del futuro en la era tecnocientífica*.

Retomando el argumento central, la tecnociencia tiene cada vez un poder más considerable de modificar la naturaleza humana, “la técnica deja de ser un objeto para el hombre, para convertirse en su propia sustancia: ya no se pone frente al hombre, sino que se integra en él y progresivamente lo absorbe” (Berger y Luckmann, 2002, p. 93). La pregunta ética que está ligada al futuro y a la tecnociencia de una forma general y concreta, sería ya no, qué es el hombre, sino qué vamos a hacer de él; es decir cuál es la sensibilidad moral que se requiere para manipular la naturaleza humana. Una pregunta que sin duda sugiere una fuerte reflexión sobre la noción de subjetividad. Un pensamiento sobre lo incierto de alguna precisión sobre la noción de subjetividad.

A la pregunta sobre el hombre la bioética presenta tres posibles respuestas, que consideran a su vez las tres vías de la ética. La primera será optar por intentar todo lo tecnocientíficamente

posible en el horizonte de hacer prevalecer la primacía de lo humano; la segunda, optar por un reconocimiento global y la conservación del hombre-naturaleza y la tercera optar por una vía intermedia en la que se intenten algunas de las posibilidades tecnocientíficas en función de ciertos criterios a determinar posteriormente. Todas transformarían de manera significativa los criterios a partir de los cuales pensar la subjetividad.

En la primera no se reconoce limitación de ninguna clase, ni religiosa, ni ética, ni metafísica y tampoco simbólica de ninguna forma. En la segunda o en las consignas generales de no intervención, lo que subyace es una comprensión pre darwiniana de la naturaleza, en la que ésta se considera idealmente estable, sin tener en cuenta su carácter dinámico y evolucionista, Hottois percibe la anterior tan absurda que apenas debe ser tenida en cuenta; y por último, la tercera vía, la intermedia, cree que algunas de las posibilidades tecnocientíficas son posibles bajo ciertas condiciones y plantea entonces, el problema de los criterios, su justificación y su aplicación; esta última es la vía a la que está abocado el hombre y en la que prima la idea de no intentar nada que no sea para el bien del hombre y de la humanidad. Así, se propone un imperativo, en el sentido del imperativo categórico kantiano, que se puede formular de la siguiente manera: “obra de tal modo que las consecuencias de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida auténticamente humana sobre la tierra” (Berger y Luckmann, 2002, p. 131).

Para exponer por qué la bioética es un paradigma respecto a los problemas enunciados anteriormente Hottois propone seguir unos principios que ilustrarán sus argumentos. La bioética verifica sobradamente, que el proyecto occidental contemporáneo del saber no es, en ningún sentido puramente contemplativo, logoteórico; la bioética es un espacio privilegiado para la interacción entre lo simbólico y lo técnico científico en el que se debe reconocer la relatividad y no la universalidad de las convicciones; la bioética debe ocuparse por mantener una solidaridad entre el hombre y la naturaleza y finalmente el debate bioético expone la inexistencia de un fundamento común y manifiesta la multiplicidad irreductible de nuestras sociedades.

Finalmente, la tensión entre tecnociencia y ética, no espera una respuesta definitiva que clausure la reflexión, lo que propone es acotar el territorio y proponer desde el mismo una pregunta abierta sobre lo que es el hombre, que se constituye en el insumo fundamental a la pregunta sobre la subjetividad.

Referencias Bibliográficas

- Berger, P. y Luckmann, T. (2002). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Botero Uribe, D. (2004). *Discurso sobre el humanismo*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Hottois, G. (1991). *El paradigma bioético: una ética para la tecnociencia*. Barcelona: Anthropos.
- Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico: Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Thomas, H. y Buch, A. (2008). *Comp. Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología*. Ber-nal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Summary: A question about subjectivity has as purposeful horizon a reflection on human condition. While the modern world consolidated the body as a paradigm of the understanding of nature project, by the way of science, technological and industrial project has demonstrated the technology status in the political world we inhabit and in this way has allowed the colonization of the life sciences, which have established the human condition as an equivalent of the condition of living. The text attempts to suggest a reflection on the ethical nature of the problem of subjectivity in the contemporary world, from the close relationship that now links the idea of individual with assessments of human relationships with technical and scientific developments, a way which not only extends the idea of the subject, but attempts to be jointly structured from a question that becomes stronger every day and have to do with the matter of living.

Key words: body - ethics - subjectivity - Technoscience.

Resumo: Uma pergunta por a subjetividade tem como horizonte propositivo uma reflexão sobre a condição humana. Se bem no mundo moderno o corpo se consolidou como paradigma do projeto de entendimento da natureza, por o caminho da ciência, o projeto tecnológico e industrial pôs em evidência a condição tecno política do mundo no qual vivemos, e por esta via permitiu uma colonização das ciências da vida, que hão instaurado uma condição do humano como equivalente de uma condição do vivente. O texto intenta sugerir uma reflexão em torno ao caráter ético do problema da subjetividade no mundo contemporâneo, a partir da relação estreita que hoje vincula a idéia do sujeito com avaliações da relação do ser humano como os desenvolvimentos técnicos científicos, caminho pelo não somente se amplia a idéia de sujeito, senão que intenta estruturar-se de maneira indissociável de uma pergunta que cada dia tem mais força, e se relaciona com o assunto do vivo.

Palavras chave: corpo - ética - subjetividade - tecnociência.

Fecha de recepción: marzo 2012
Fecha de aceptación: junio 2012
Versión final: marzo 2013

¿Qué tienen de nuevo las nuevas subjetividades?

Norberto Salerno *

Resumen: La cultura contemporánea está surcada por una serie de características que en los últimos treinta años hacen pensar en una ruptura con la vida moderna. Los teóricos de la posmodernidad o el posmodernismo han planteado y debatido el tema largamente en la última década del siglo pasado. Entre las premisas que en términos generales se marcan como ruptura se encuentran el fin del individualismo, el retorno al pasado, el vacío existencial, el fin de los grandes discursos, de los grandes grupos de pertenencia, etc. Desde estas características y desde la visualidad y la tecnología se analiza la subjetividad contemporánea.

Palabras clave: espectáculo - Posmodernidad - subjetividad - virtual - visual.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 84]

(*) Licenciado en Sociología (UBA). Artista e investigador. Profesor titular concursado y director del Instituto de Investigación de Arte Multimedial de la Universidad de Morón. Docente en el Centro Cultural Ricardo Rojas (UBA), en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (UBA) y en la Escuela de Fotografía Motivarte.

“Nos preguntamos que es mas grave, hablar de comida o comerse las palabras”, sostiene Gilles Deleuze (1994), parafraseando a Lewis Carroll en ese compendio de paradojas que es su *Lógica del sentido*. Así podríamos incorporar una nueva paradoja: ¿qué es más probable, pensar la subjetividad o ser sujeto de un pensamiento?

La primera gran dualidad era la de las causas y los efectos, de las cosas corporales y los acontecimientos incorporales. Pero, en la medida en que los acontecimientos-efectos no existen fuera de las proposiciones que los expresan, esta dualidad se prolonga en la de las cosas y las proposiciones, los cuerpos y el lenguaje (Deleuze, 1994, p. 46).

Y es entre los cuerpos y el lenguaje, adonde se halla, precisamente, la subjetividad.

Tiempo y espacio, del “sujeto-espectador” a un sujeto “espectante”

La linealidad es comúnmente referida como una cualidad inherente a la era moderna. En efecto: la aparición de la perspectiva lineal en pintura, la invención de la imprenta de tipos móviles, el desarrollo del pensamiento lógico-racional, la medición del tiempo y el principio del norte, la utopía, la fe en el progreso y el futuro, son características fundamentales del período histórico que denominamos Modernidad¹. A menudo se identifican con una lógica lineal; “la línea, el continuo –esta frase es un ejemplo de primer orden– se convirtió el principio organizador de la vida... La racionalidad y la lógica pasaron a depender de la presentación de hechos o conceptos ligados y en serie” (Mc Luhan, 1987). Pero la modernidad supone también un nuevo tipo de sujeto, cuya subjetividad arraiga en lo lineal, y por ende en lo visual o viceversa. “El espacio visual es uniforme, continuo y ligado. El hombre racional de nuestra cultura occidental es un hombre visual” (Mc Luhan, 1987). El sujeto moderno es básicamente un sujeto que mira, y se constituye como tal en función de la mirada, podríamos arriesgar: un sujeto “espectador”.

Es posible analizar los modelos de espectáculo e imaginar el tipo de subjetividad subyacente. La antigüedad se caracteriza por modelos espectaculares en donde la linealidad no es un elemento central, el lugar del espectador es incierto, el espectáculo pre-moderno no implica un punto de vista estático y pre-definido; el teatro griego y el circo romano responden a estos modelos, no hay lugares asignados más allá de los que determinan las jerarquías sociales, los espectáculos deportivos son sus herederos modernos. Es difícil pensar un modelo espectacular en la edad media, quizás la comedia dell arte sea lo más cercano, modelo que tampoco supone lugares definidos. A medida que nos acercamos al renacimiento se desarrollan diversos modelos espectaculares en donde el espectador ocupa un lugar estático y preferencial, un lugar que supone un punto de vista, la representación tiene un objeto definido, un sujeto individual que no puede estar en cualquier lugar, este sujetamiento del sujeto espectador se acrecienta en la medida en que la ilusión se suma al espectáculo. La pintura podría ser uno de ellos, en efecto la perspectiva lineal o *artificialis* supone un sujeto cuyo punto de vista ideal está en línea con el punto de fuga. El teatro a la italiana (con los espectadores sentados, la aparición del telón, las bambalinas y la representación frente a la “cuarta pared”), supone una organización de la mirada de un sujeto “sujeto” (o sujetado). A medida que nos adentramos en la modernidad el sujeto espectador está más claramente definido como tal, el espectador de cine no solo tiene un lugar acotado, sino que está en condiciones específicas (oscuridad, sonido, etc) que lo involucran fuertemente con la representación, y es ya un sujeto disciplinado como espectador. En efecto, el cine contribuye como ningún otro arte a la construcción de un sujeto-sujetado; las primeras proyecciones de cine se hacían en salas en donde la penumbra era solo lo suficiente como para que se pudiera apreciar la película en la pantalla, y en donde la gente hablaba (cine mudo), comía, fumaba, etc; el desarrollo del cine sonoro, pero por sobre todo, la representación en pantalla de un relato que involucra psicológicamente al público en el filme, van a dar como resultado un espectador sujeto a su butaca, en medio de la oscuridad y en silencio², un sujeto entrenado en un nuevo lenguaje visual, un sujeto aislado y estático pero con una posición ubicua. La televisión supone un sujeto que ni siquiera necesita salir de su casa, y las tecnologías digitales y la red suponen además un sujeto por cada dispositivo. Es interesante reconocer que estos últimos modelos suponen paulatinamente un sujeto ubicuo, que por el artilugio del dispositivo de representación

esta en todas partes sin estar en ninguna, el mundo esta al alcance de la mano desde la soledad de una habitación oscura. El desarrollo tecnológico, y en particular el de la telefonía celular y las redes inalámbricas de comunicación de los últimos años, han agregado el tema de la portabilidad; el sujeto sujetado se convierte en nómada; y el desarrollo de los smartphones lo convierten además en un sujeto “productor”, que interviene e interactúa con los otros. No deja de ser alguien que mira a través de una ventana, como imaginaba Leone Alberti al hombre del Renacimiento, pero a medida que nos adentramos en los modelos espectaculares modernos tiempo y espacio se alteran, el sujeto espectador se convierte en un sujeto-sujetado (literalmente) con un lugar definido, pero las nuevas tecnologías lo liberan y convierten en un sujeto ubicuo y omnipresente, al acecho, espectador pero también productor, en todas partes y a la vez en ninguna.

En un abrir y cerrar de ojos

La velocidad es otra de las características que permiten definir a la modernidad; la cual, de por sí, supone una direccionalidad centrada en el futuro y un proceso de aceleración constante³. En un escrito ya célebre Charles Baudelaire va a definir a la modernidad como: “lo fugaz, lo transitorio, lo contingente; la mitad del arte cuya otra mitad es lo eterno y lo inmutable” (Baudelaire, 1994); esta percepción vertiginosa del tiempo es también la experiencia moderna por antonomasia, un paso acelerado hacia el futuro, una linealidad y una unidad paradójicas

la unidad de la desunión: nos arroja a todos en una vorágine de perpetua desintegración y renovación, de lucha y contradicción, de ambigüedad y angustia. Ser modernos es formar parte de un universo en el que, como dijo Marx, todo lo sólido se desvanece en el aire... (Berman, 1989).

La fotografía va a tener quizás un rol fundamental en el posterior desarrollo de esta nueva relación espacio-temporal. Antes de la fotografía un acontecimiento se vivía o no; se vivenciaba en primera persona o se imaginaba a partir de una crónica. La fotografía va a inaugurar una época en donde los hechos se viven una y otra vez⁴, es más, la fotografía da forma a aquello que de otra manera desaparece en el mar del tiempo, pero a diferencia de otras formas de representación está ligada inevitable y “objetivamente”⁵ a su referente. La invención de la fotografía y sus posteriores desarrollos da paso a una época en donde, como sugería Walter Benjamin, lo único e irrepetible cede terreno ante lo múltiple. Pero también, junto con el cine, abre paso a un mundo en donde la representación visual se convierte en denominador común, los llamados “lenguajes visuales” se vuelven moneda corriente, y como sostenía Debord, las relaciones sociales entre las personas se ven mediatizadas por imágenes.⁶ Pero los cambios radicales y aceleración de los tiempos que, entre otras cosas, supone el desarrollo tecnológico (la novedad, inevitablemente contingente) solo se pueden medir en términos comparativos, y su contrapartida son unas relaciones y estructuras sociales que se transforman muy lentamente (o cuyos cambios no son percibidos en lo inmediato, apareciendo como inmutables o eternas).

La modernidad significa muchas cosas, y su advenimiento y su avance pueden evaluarse empleando diferentes parámetros. Sin embargo, un rasgo de la vida moderna y de sus puestas en escena sobresale particularmente, como diferencia que hace toda la diferencia, como atributo crucial del que derivan todas las demás características. Ese atributo es el cambio en la relación entre espacio y tiempo (Bauman, 2000).

Esto no es nuevo para la ciencia, Hermann Minkowski en 1907 se percató de que la teoría especial de la relatividad, presentada por Einstein en 1905, podía entenderse mejor en una geometría no-euclídea en un espacio cuatri-dimensional⁷, desde entonces conocido como espacio de Minkowski, en el que el tiempo y el espacio no son entidades separadas sino variables íntimamente ligadas en el espacio de cuatro dimensiones del espacio-tiempo. Así como en física ante ciertas condiciones de velocidad la relación espacio-tiempo se ve alterada, se puede pensar que algo semejante sucede en el campo de la cultura y la subjetividad ante la velocidad de nuestra época, cuya característica principal es sin dudas la simultaneidad. El nuestro es un mundo flamante de repentineidad. El tiempo ha cesado, el espacio se ha esfumado. Ahora vivimos en una aldea global... un suceder simultáneo (Mc Luhan, 1987). Si el sujeto moderno es una flecha que apunta al futuro, las nuevas subjetividades aparecen mas bien como un centro, alrededor del cual todo se repite incesante y simultáneamente.

Posmodernismo y esquizofrenia

La cultura contemporánea esta surcada por una serie de características que en los últimos treinta años van a hacer pensar en una ruptura con la vida moderna. Los teóricos de la posmodernidad o el posmodernismo han planteado y debatido el tema largamente en la última década del siglo pasado. Entre las premisas que en términos generales se marcan como ruptura están el fin del individualismo, el retorno al pasado, el vacío existencial, el fin de los grandes discursos, de los grandes grupos de pertenencia, de la nacionalidad, etc. Si bien la mayoría de los ensayos acerca del fenómeno de la posmodernidad que salieron a la luz en la década del 80 del siglo pasado coinciden en plantear, al menos en un nivel superficial, la pérdida de fe en los tradicionales valores modernos (y en particular en la idea de progreso), en particular a los que hacen referencia a la percepción del tiempo, en algunos casos de manera explícita. Si bien podemos encontrar en el fenómeno posmoderno un agotamiento de la idea de lo nuevo y una desaceleración, manifiesta en el eterno retorno del pasado (bajo las consabidas formas de referencia bajo el recurso de la parodia, el pastiche, etc.), o ideas como “el fin de la historia” (que la propia historia se encargó desbaratar).⁸ Es necesario afirmar que, al menos en algunos aspectos, la velocidad y la aceleración constante continúan siendo un elemento fundamental de la vida contemporánea.⁹

El etnólogo francés Marc Augé plantea algo semejante, el autor va a caracterizar estos tiempos como “sobremodernidad”, la cual se caracteriza por tres excesos: el de información, el de imágenes y el de individualismo.

La velocidad de los medios de transporte y el desarrollo de las tecnologías de comunicación nos dan la sensación que el planeta se encoge. La aparición del ciberespacio marca la prioridad del tiempo sobre el espacio. Estamos en la edad de la inmediatez y de lo instantáneo. La comunicación se produce a la velocidad de la luz. Así, pues, nuestro dominio del tiempo reduce nuestro espacio (Augé, 1998).

Si cambia nuestra relación con el tiempo es de esperar que nosotros también hemos cambiado. Rescatamos de todo ese debate un planteo fundamental para poder comprender las nuevas subjetividades, que son los efectos de la particular relación que tenemos con el tiempo y la información, que Frederic Jameson califica lisa y llanamente de “esquizofrenia”. Jameson se basa en el pensamiento lacaniano al considerar la esquizofrenia como un desorden del lenguaje, en donde la constitución del aparato psíquico depende del acceso al lenguaje, a grandes rasgos se podría decir que las psicosis tienen su efecto a partir de las dificultades para acceder plenamente al lenguaje. Lacan toma el signo lingüístico en De Saussure, y la arbitrariedad de la relación entre significado y significante; el sentido se construye así a partir de esta relación, independientemente del referente (la cosa exterior que el lenguaje designa). El sentido entonces pasa a estar dado más por la relación entre significantes que por su conexión con un objeto exterior, es decir, quien determina el sentido es el valor de cada palabra en “la cadena de significantes” y la relación entre sí. La esquizofrenia desde el punto de vista lacaniano (desde un planteo lego) tiene lugar por la ruptura de la cadena de significantes. Así en la esquizofrenia se hace difícil fijar la personalidad debido a que quienes somos depende de nuestro pasado, y en parte de proyectar nuestro futuro, categorías ambas que solo existen como producto del lenguaje.

Dado que el esquizofrénico no conoce la articulación del lenguaje de ese modo carece de nuestra experiencia de la continuidad temporal y esta condenado a vivir en un presente perpetuo con el que los diversos momentos de su pasado tienen escasa conexión y para el que no hay ningún futuro concebible en el horizonte (Jameson, 1985).

Cabe aclarar que no estamos planteando una sociedad, ni mucho menos una nueva subjetividad, basada en la esquizofrenia; pero si quizás poder pensar que algunos de esos rasgos están presentes en nosotros hoy en día. Los recursos que pone en juego la cultura contemporánea, en donde el pasado surge a cada rato despojado de su significado, de manera elíptica, y con una intensidad abrumadora, para luego desaparecer por completo hasta que la industria del entretenimiento y la comunicación lo vuelva a poner en escena, se parecen demasiado al síntoma que describe Jameson. El fin de la vida privada puesto de manifiesto mediante las redes sociales, la multiplicidad que suponen las identidades digitales, hacen pensar que lo que se planteaba hace treinta años como la respuesta cultural del capitalismo tardío ha cuajado, definitivamente, en un nuevo tipo de sujeto.

Nos vamos poniendo tecnos

El alto grado de desarrollo científico y tecnológico, la generalización del uso de las nuevas tecnologías, la extensión a nivel planetario de las redes de comunicación, la robotización de los procesos productivos, la globalización de la información y la economía, etc.; son características de la llamada “sociedad de la información”, pero fundamentalmente consecuencias necesarias de un nuevo paradigma que tiene a la tecnología como bandera y a la red como estructura. Habitamos un nuevo espacio vital, de relaciones mediadas por artefactos tecnológicos, que algunos han denominado “Tecnósfera”.

Si aceptamos la consabida hipótesis de Mc Luhan y Ong¹⁰, a partir de la cual la imprenta, es considerada como un elemento fundamental en el proceso de socialización y constitución de la subjetividad moderna;¹¹ podemos arriesgar a modo de hipótesis, que la aparición de las nuevas tecnologías basadas en plataformas digitales colaboran, en alguna medida, en la constitución de una nueva forma de subjetividad, que abandona el imaginario lineal-racional de la modernidad para abordar una nueva constitución que, momentáneamente y por comodidad, denominaremos *rizomática*.¹² De hecho, a menudo se identifica a lo digital con lo no-lineal, y sus interfases de acceso priorizan la imagen, lo simultáneo, y lo múltiple.

Estamos en la época de lo simultáneo, estamos en la época de la yuxtaposición, en la época de lo próximo y lo lejano, de lo uno al lado de lo otro, de lo disperso. Estamos en un momento en que el mundo se experimenta, creo, menos como una gran vida que se desarrolla a través del tiempo que como una red que une puntos y se entreteje (Foucault, 1984).

Una nueva dualidad se incorpora en el afán taxonómico de los hombres, de la mano de las nuevas tecnologías, la de los “nativos” y los “inmigrantes digitales”¹³. El temprano acceso a las nuevas tecnologías de aquellos que nacen en un mundo hiperconectado, se trasluce en ciertas capacidades (procesamiento simultáneo de la información, preferencia por los entornos gráficos e icónicos, predisposición a las actividades múltiples y a la lectura hipertextual antes que la lineal) que para aquellos que acceden tardíamente a estas nuevas tecnologías y las incorporan (en términos Vigotskianos) como un simbolismo de segundo orden¹⁴.

Somos Borg. Prepárense para ser asimilados

Consideraremos ahora la hipótesis número tres de Alejandro Piscitelli, esbozada en *Mente y cuerpo en la era de las máquinas inteligentes*: “La interfaz entre la computadora y los seres humanos se volverá tan íntima que los usuarios podremos considerarnos superinteligentes” (Piscitelli, 2002). Pero lejos de pensarlo a futuro, en términos de una vida post-humana, y más allá de considerar los desarrollos científicos que posibiliten una simbiosis carnal hombre-máquina como lo plantea la ciencia ficción, podemos pensar que en cierta manera nuestra relación con la tecnología nos constituye en entidades diferentes.

En efecto, el concepto de *cyborg* nace con la ciencia-ficción de los años 60, es un acrónimo de “*cyber* y *organism*” y consiste básicamente en el reemplazo, la mejora o potenciación de las capacidades humanas mediante el implante de diversos dispositivos tecnológicos. El concepto es retomado en los años 80 por Donna Haraway en tono feminista, basándose en el concepto foucaultiano de biopolítica, “todos somos quimeras, híbridos teorizados y fabricados de máquina y organismo; en unas palabras, somos *cyborgs*. Ésta es nuestra ontología, nos otorga nuestra política” (Haraway, 1991, pp. 149-181).

La apoteosis del *cyborg* se encuentra en la serie *Star Trek next generation*, en donde los *Borg* son una entidad colectiva, supraindividual, sus unidades son *cyborgs* tecnológicamente mejorados que responden a una mente colectiva, sin pasado ni futuro; algo quizás muy cercano a la esquizofrenia.

Si le sumo a mis órganos naturales los medios como extensiones del cuerpo, no solo cambio su naturaleza, su capacidad de mirar, escuchar, sentir, escribir leer y transmitir, sino que también cambio mis coordenadas temporales y espaciales: me vuelvo al mismo tiempo ubicuo e instantáneo. Así, mi territorio personal está redefinido por la aparatología que me acompaña al tiempo que la topología corporal sufre un cambio imprevisto: me pierdo en el mundo para volverme enteramente encontrable (Quevedo, 2007).

Más allá del imaginario de la ciencia ficción e Independientemente de los diversos implantes (que en un sentido amplio) se pueden incorporar a nuestros cuerpos (que son posibles debido al desarrollo de la medicina en los últimos 40 años, y que fundamentalmente están destinados a prolongar y mejorar las condiciones de vida de los pacientes); debemos pensar que el nuevo paradigma tecnológico cibernético supone de por sí una lógica *cyborg*. La profusión de medios de comunicación, el bombardeo constante de información (en forma de productos informativos) generan una nueva relación para con la cultura, que se caracteriza como planteáramos anteriormente por el olvido. La memoria cede terreno ante la base de la red, el conocimiento enciclopédico y la erudición (en otra época tan valoradas) son depositada en esa memoria artificial que es Internet. Las discusiones terminan en Google, debido en parte a la pobreza de experiencia y de recursos simbólicos, y las relaciones cara a cara se ven empobrecidas frente a las relaciones mediadas por artefactos tecnológicos. A su vez, y paradójicamente, el acceso a las fuentes de conocimiento se va limitando a medida que se acrecienta la cantidad de información acumulada en la red. La posibilidad de acceder a la información buscada depende cada vez más de un algoritmo y de los criterios que utilizan los motores de búsqueda para seleccionarla, y esos criterios responden menos a la voluntad de conocer que a la de acumular.

Las redes sociales hacen el resto y la simbiosis hombre-máquina-red esta completada. “Somos Borg. Prepárense para ser asimilados. La resistencia es inútil”¹⁵

Notas

1. Para mayores referencias ver Jay Martin, Buenos Aires, Planeta-Agostini, p. 46
2. Pensemos en el papel disciplinar que representaban hace 30 o 40 años los acomodadores, con su uniforme y su linterna, apuntada a la cara de ese espectador conflictivo (a menudo niños) en tono amenazante.
3. La lógica económica del capitalismo de crecimiento constante también supone el incremento de la velocidad, bajo la forma de crecimiento de la producción y el consumo, expansión del mercado, aumento de la productividad, etc.
4. Lee Harvey Oswald no deja nunca de ser asesinado y el Hindenburg no termina nunca de estrellarse, como en “Las babas del diablo” el famoso cuento de Cortázar, la fotografía y los posteriores métodos de representación basados en la indicialidad quizás contribuyan claramente a forjar una particular relación con el tiempo. Lo que Marc Augé llama “historia elíptica”.
5. No utilizamos el término objetivo en relación a la concordancia de la representación con el objeto, no por su apego a una verdad, sino más bien por la “inevitabilidad” de un objeto frente a la cámara.
6. Debord, Guy (1967). *La sociedad del espectáculo*. País: Champ Libre (traducción de 1998 por el Archivo situacionista hispano).
7. En el mismo año (1907) Picasso pintaba su famoso cuadro “Les demoiselles d’Avignon”, en donde rompe con la perspectiva lineal en una representación cuatri-dimensional que comúnmente es presentada como los inicios del cubismo en pintura.
8. Quizás la manifestación más clara de esto son los movimientos por la *Slow culture*, aparecidos en la última década.
9. Lo cual es lógico en tanto el modo de producción se sustenta en este principio de crecimiento permanente en el menor tiempo posible.
10. Ver: Mc Luhan, Marshall (1972) *La galaxia Guttemberg*, Madrid, Aguilar y Ong, Walter (1996) *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. México: Aguilar.
11. Un proceso complejo que comienza en el Renacimiento y a partir del cual se produce un desarrollo gradual del pensamiento racional-lineal, y la constitución subjetiva y luego jurídica del individuo moderno. Ver: Mc Luhan, Marshall, (1987) *El medio es el mensaje*, Barcelona. Paidós.
12. Tomando prestado el término a Deleuze y Guattari.
13. El término pertenece a Marc Prensky, Ver: <http://www.marcprensky.com>
14. Ver: Vygotski, Lev S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*, Barcelona: Crítica.
15. Frase extraída de la serie “Star Trek, next generation”. En la ficción, el “modo de producción” borg se fundamenta en la captura de seres de diversas especies que son convertidos en cyborgs y asimiladas, tanto su cultura como su tecnología.

Referencias Bibliográficas

- Augé, M. (1998). *Los no lugares: espacios del anonimato: antropología sobre modernidad*, México: Gedisa.
- Baudelaire, C. (1994). *El pintor de la vida moderna*. Madrid: Artes gráficas Soler.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Berman, M. (1989). *Todo lo sólido se desvanece en el aire, la experiencia de la Modernidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Foucault, M. “Des espaces autres”, Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales, 14 de marzo de 1967, publicada en *Architecture, Mouvement, Continuité* n° 5, octubre de 1984.
- Haraway, D. “A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century” in *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. (1991). New York: Routledge, pp. 149-181.
- Jameson, F. (1985). Posmodernismo y sociedad de consumo, en Foster, H. *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- Mc Luhan, M. (1987). *El medio es el mensaje*. Barcelona: Paidós.
- Piscitelli, A. (2002). Mente y cuerpo en la era de las máquinas inteligentes, en *Ciberculturas 2.0*, Buenos Aires: Paidós.
- Quevedo, L. A. (2007). *Portabilidad y Cuerpo*. Buenos Aires: Flacso.

Bibliografía

- Augé, M. (1998). *Los no lugares: espacios del anonimato: antropología sobre modernidad*, México: Gedisa.
- Baudelaire, C. (1994). *El pintor de la vida moderna*. Madrid: Artes gráficas Soler.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Berman, M. (1989). *Todo lo sólido se desvanece en el aire, la experiencia de la Modernidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Clarke, A. C. (1994). *El mundo es uno*. Barcelona: Ediciones B.
- Debord, G. (1967). *La sociedad del espectáculo*. Paris: Champ Libre (traducción de 1998 por el Archivo situacionista hispano).
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (1991). *Vigilar y Castigar*, Cap 2: Disciplina. México: Siglo XXI. pp. 145-153.
- (1984) “Des espaces autres”, Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales el 14 de marzo de 1967, publicada en *Architecture, Mouvement, Continuité* n° 5, octubre.
- (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Haraway, D. “A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century” in *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. (1991). New York: Routledge, pp. 149-181.

- Hughes, T. (2008). La evolución de los grandes sistemas tecnológicos, en *Actos, actores y artefactos, sociología de la tecnología*. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes.
- Jameson, F. (1985). Posmodernismo y sociedad de consumo, en Foster, H. *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- Jay, M. (1988). Scopic Regimes of Modernity, en Foster, H. (ed.). *Vision and Visuality. Discussions in Contemporary Culture 2*. Nueva York: Bay Press.
- Mc Luhan, M. (1987). *El medio es el mensaje*. Barcelona: Paidós.
- (1972). *La galaxia Guttemberg*. Madrid: Aguilar.
- Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. Mexico: Aguilar.
- Piscitelli, A. (2002). Mente y cuerpo en la era de las máquinas inteligentes, en *Ciberculturas 2.0*, Buenos Aires: Paidós.
- Quevedo, L. A. (2007). *Portabilidad y Cuerpo*. Buenos Aires: Flacso.
- Virilio, P. (1997). La deriva de los continentes en: *La Velocidad de Liberación*. Buenos Aires: Manantial. p. 95.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Recursos Electrónicos

Marc Prensky. Disponible en: <http://www.marcprensky.com>

Summary: Contemporary culture is marked by a series of features that in the last thirty years suggest a break from modern life. Theorists of postmodernity or postmodernism have been raised and debated the issue at length in the last decade of last century. Among the premises that are generally considered as a rupture we find the end of individualism, the return to the past, the existential void, the end of the great speeches, the large membership groups, etc.. From these features and from the visual and technology contemporary subjectivity is analyzed.

Key words: Postmodernism - show - subjectivity - virtual - visual.

Resumo: A cultura contemporânea está delimitada por uma série de características que nos últimos trinta anos fazem pensar numa ruptura com a vida moderna. Os teóricos da pós modernidade ou o pós modernismo debateram este tema na última década do século passado. Entre as premissas que em termos gerais se marcam como ruptura se encontram o fim do individualismo, o retorno ao passado, o vazio existencial, o fim dos grandes discursos dos grandes grupos de pertença, etc. Desde estas características e desde a visualidade e a tecnologia se analisa a subjetividade contemporânea.

Palavras chave: espetáculo - Pós modernidade - subjetividade - virtual - visual.

Fecha de recepción: marzo 2012

Fecha de aceptación: junio 2012

Versión final: marzo 2013

Principales aportes de la perspectiva de género para el estudio social y reflexivo de la ciencia, la tecnología y la innovación

Magalí Turkenich * - Patricia Flores **

Resumen: Este artículo tiene como objetivo trazar un recorrido de los principales aportes de la perspectiva de género para la comprensión de la ciencia, la tecnología y la innovación (CTI). La inclusión de esta perspectiva dentro del campo CTS acontecida en las últimas décadas, ha enriquecido la comprensión de las múltiples relaciones que se entranan entre el dispositivo ciencia-tecnología-innovación y las subjetividades contemporáneas.

El propósito de esta presentación es acercar al campo disciplinar del Diseño un modo de análisis que permitiría avanzar en estudios reflexivos, en tanto proceso epistemológico fundamental, sobre las dinámicas de producción, difusión y uso de conocimientos proyectuales. Para ello se proponen posibles abordajes metodológicos y se formulan preguntas abiertas que habilitarían futuros diálogos entre la relación género - CTI y el estudio del Diseño.

Palabras clave: ciencia - género - innovación - reflexividad - tecnología.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 98-99]

(*) Magíster en Epistemología e Historia de la Ciencia –tesis en desarrollo– (UNTREF). Licenciada en Sociología (UNLP). Investigadora del área de Ciencia, Tecnología y Sociedad del Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior (REDES). Se desempeña como docente en la Universidad de Palermo y en la Universidad Nacional de La Plata.

(**) Doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Magíster en Gestión de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (UNGS). Lic. en Sociología (UBA). Se desempeña como docente en la Universidad de Palermo y en la Universidad de Belgrano. Investigadora del Área de Educación Superior del Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior (REDES).

1. Introducción

Este artículo tiene como objetivo trazar un recorrido de los principales aportes de la perspectiva de género para la comprensión de la ciencia, la tecnología y la innovación¹ (CTI).

El marco en el que se inscribe pertenece al campo de los estudios de “Ciencia, Tecnología y Sociedad” (CTS). Desde allí se asume que los procesos de producción, difusión, adopción y uso de conocimientos científicos, tecnologías e innovaciones son resultado del entramado social, histórico, cultural y simbólico en el que se ubican y, al mismo tiempo, producen y reproducen las lógicas articuladas en ese entramado.

La perspectiva de género por su parte, se centra en comparar el rol de los hombres y las mujeres en la sociedad, analizar sus relaciones y las desigualdades asociadas. El concepto de género, en tanto categoría construida socialmente, tiene un significado mucho más amplio que el de la simple referencia a las diferencias sexuales. El análisis de las relaciones entre hombres y mujeres² –y otras identidades sexuales– debe enmarcarse en un contexto de normas, valores y roles, que tienden a situar a los actores de manera diferente según el lugar que ocupan en la sociedad (Fox Keller, 1995).

La inclusión de esta perspectiva acontecida en las últimas décadas dentro del campo CTS ha enriquecido la comprensión de las mutuas implicancias entre el dispositivo ciencia-tecnología-innovación y las subjetividades contemporáneas, abriendo las posibilidades discursivas a otros elementos conformadores de la identidad tales como clase, diferencias étnicas, edad, etc.

El propósito de esta presentación es acercar al campo disciplinar del Diseño un modo de análisis que permitiría avanzar en estudios reflexivos sobre las dinámicas de producción, difusión y uso de conocimientos proyectuales. La reflexividad, proceso epistemológico fundamental, es entendida aquí en el sentido planteado por Bourdieu (Hidalgo, 2006): el trabajo mediante el cual la ciencia, al tomarse a sí misma como objeto, se sirve de sus propias armas para entenderse y controlarse. El proceso reflexivo, lejos de concebirse como una práctica introspectiva individual, debe ser asumido por el conjunto de los científicos y llevarse a cabo en todos los momentos del proceso investigativo. Incluso, atendiendo a las vinculaciones entre los diferentes actores sociales –científicos y extracientíficos– entretejidos en el vínculo ciencia y sociedad, la reflexividad debe también considerarse desde la perspectiva “comunicacional” propuesta por G. Althabe que: “reubica al investigador en un campo social donde se reconoce plena agencia a los actores, quienes lo incluyen o excluyen alternativamente de un juego social en el que nunca es un extranjero.” (Hidalgo, op.cit, p. 4). El análisis de las relaciones de género aporta en este sentido, claves interpretativas interesantes.

El artículo se estructura siguiendo la dinámica que este enfoque ha tenido en el campo de los estudios CTS. En ese sentido, en la primera sección se definen y contextualizan de un modo general, las características de este campo multidisciplinar. El segundo apartado aborda la inclusión de la perspectiva de género para el estudio de la ciencia, donde se presentan los distintos abordajes, problemáticas, diagnósticos y conceptualizaciones que marcan el pasaje desde los estudios de las mujeres *en la ciencia* al análisis *ciencia-género*.

Posteriormente se analizan las principales líneas analíticas para el caso de la tecnología haciendo hincapié en el tratamiento ofrecido por la corriente conocida como “tecnología como cultura masculina” (Wajcman, 1995) y su vinculación con el enfoque SCOT (*Social Construction of Technology*) (Pinch y Bijker, 1989). Ambas formulaciones puntualizan en la identificación de diferentes tipos de usuarios de tecnologías, aspecto que habilita al tratamiento de las innovaciones y al lugar de la mujer en el uso y adopción de las mismas.

Por último, se reflexiona sobre posibles abordajes metodológicos para la profundización interpretativa de la relación género-CTI, donde, al menos para el caso de la tecnología y la innovación, en nuestra región, los trabajos en ese sentido aún son incipientes. Al mismo tiempo se formulan preguntas abiertas que permitan pensar en futuros diálogos entre este modo de análisis y el estudio del Diseño.

2. El campo CTS

El campo de los estudios de *ciencia, tecnología y sociedad* (CTS) está conformado por una variedad de programas históricos, sociológicos y filosóficos que centran su interés en la dimensión social de la ciencia y la tecnología. En oposición a los enfoques intelectualistas, condena a la tecnocracia y critica la concepción de la tecnología en tanto ciencia aplicada y neutral.

Este campo disciplinar emerge en los países desarrollados en la segunda mitad de la década del '60 del siglo pasado, en un contexto en el que convergen dos reacciones con distintos orígenes, fuentes y desarrollo: de un lado, una reacción académica frente a la hegemonía del positivismo lógico y el racionalismo en la actividad científica y tecnológica; de otro, una reacción social ante las ideas y los efectos de un pretendido progreso económico y social basado en la acumulación creciente de conocimientos científicos y tecnológicos, producida por los evidentes costos ambientales y sociales resultantes de los procesos de industrialización de la segunda posguerra.

Estas reacciones configuraron lo que se reconoce como dos grandes tradiciones en CTS delimitadas al menos, hacia la primera década de desarrollo disciplinar: la tradición europea o “rama académica” y la tradición norteamericana o “rama activista” (González García, et.al., 1996, pp. 66 y ss.; González García y Pérez Sedeño, 2002, p. 19).

Con intereses y puntos de partida distintos ambas tradiciones asumen como rasgo en común la dimensión social y práctica de la ciencia y la tecnología pero, la referencia a aspectos diferentes de esa dimensión marcará sus objetivos específicos.

En líneas generales, los autores destacan que la tradición europea centró su mirada en los condicionamientos sociales del conocimiento científico. Los análisis se circunscribieron a indagar sobre la incidencia de los factores económicos, políticos y culturales en la génesis y aceptación de las teorías científicas. Sólo posteriormente se pasó de la comprensión de la ciencia como proceso, al caso de la tecnología. La preocupación central sería entonces: *la cuestión de la sociedad en la ciencia*.

Por su parte la tradición norteamericana se focalizó en las consecuencias sociales de las innovaciones tecnológicas y sus efectos en nuestras formas de vida y nuestras instituciones. Sin atender al proceso de su creación, la tecnología es entendida como un producto con capacidad de repercutir en las estructuras y las dinámicas sociales. La ciencia como objeto de análisis fue considerada en una segunda etapa, en tanto elemento subordinado al estudio del desarrollo tecnológico. El enfoque prioritario se sintetizaría aquí como: *la cuestión de la ciencia en la sociedad*. En el transcurso del último medio siglo, estas dos tradiciones, de fronteras y territorialidades no siempre del todo definidas, han revelado una convivencia problemática dentro del campo signada por innumerables debates. Al mismo tiempo, las nuevas líneas teóricas que entraron en escena dentro de las disciplinas interactuantes en los estudios CTS, fueron reconfigurando los abordajes dándole forma a este escenario complejo y dinámico. Entre estas perspectivas pueden nombrarse al constructivismo social –o lo que se conoció como giro interpretativo–, el contextualismo –la teoría de los sistemas y del actor-red– y, más recientemente, los estudios culturales.³ En este escrito nos interesa destacar el aporte del enfoque de género al análisis de las relaciones entre ciencia-tecnología-innovación y sociedad, donde las diferentes discusiones dentro de los feminismos han abonado a un análisis CTS integrado que permitiría trazar puentes entre las dos tradiciones arriba descritas.

3. La perspectiva de género en el campo CTS

La inclusión progresiva de la perspectiva de género dentro del multidisciplinario campo CTS responde tanto al propio desarrollo de estos estudios como al contexto histórico en el que se ubican: los primeros aportes se corresponden con lo que se conoce como la “segunda ola del feminismo” en los años 60 y 70. De todos modos, la consideración de la mirada de género, no implicó un posicionamiento “feminista”, aunque en gran medida se reflejen en él los debates dados al interior del movimiento.

La literatura sobre el tema reconoce dos frentes de los cuáles surgen las discusiones que conformarán el abordaje de género en la ciencia y la tecnología: de un lado, el de las propias mujeres en el mundo de la ciencia y la tecnología guiadas por la inquietud de (re)conocer su representación diferencial dentro del sistema científico tecnológico; de otro, el de las militantes de los diferentes movimientos políticos y sociales que comienzan a cuestionar a la ciencia en tanto resultante y reproductora de una lógica patriarcal que perpetúa las relaciones asimétricas de género. De uno y otro espacio se produjo un repertorio variado de orientaciones que aportaron al estudio y reflexión sobre *la mujer en la ciencia* y sobre *la relación ciencia-género*: “comienza con el reconocimiento de la escasez de mujeres en las ciencias y asciende hasta cuestiones de trascendencia epistemológica, es decir, sobre la posibilidad y justificación del conocimiento y el papel del sujeto cognoscente” (González García y Pérez Cerezo, 2002, p. 3).

A continuación se presenta una breve descripción de los estudios realizados por estas líneas de abordaje.

3.1 De los estudios de la mujer en la ciencia a los estudios de la relación ciencia-género.

La cuestión de la mujer en la ciencia es abordada desde diferentes estudios sociohistóricos que pretenden comprender y analizar los modos en que históricamente las mujeres han participado de las actividades científicas identificando roles y tareas desempeñadas, donde se constata una subrepresentación femenina en la ciencia.

Forman parte de esta línea de trabajo los diagnósticos que caracterizan la composición socio-demográfica de los sistemas CyT de los países a través de la construcción de indicadores específicos que arrojan luz sobre la representación masculina y femenina. Las evidencias indican una desigual actuación, donde la mujer aparece subrepresentada no solo en términos numéricos sino también, confinadas al desempeño de tareas con menor “estatuto epistémico”.

En pos de la comprensión y superación de esta desigualdad se identificaron un conjunto de barreras explícitas o implícitas que, históricamente obstaculizaron el acceso a la ciencia. Una barrera explícita por ejemplo, ha sido el acceso a las instituciones y academias científicas vedado a las mujeres hasta fechas muy recientes en la historia. No obstante estas barreras en la actualidad no existen, operan en su lugar mecanismos de exclusión más sutiles e informales tales como la idea de que determinadas carreras son más femeninas que otras o el “techo de cristal” que impide a las mujeres el acceso a niveles superiores en la escala jerárquica de sus profesiones. Otras de las iniciativas realizadas en el área incluyen: estudios tendientes a la recuperación de tradiciones olvidadas, trayectorias y figuras femeninas silenciadas e invisibilizadas, y propuestas educativas de renovación curricular que atiendan, en el plano de las estrategias didácticas,

los materiales y los contenidos –aspecto formal del currículo– y en el plano en las expectativas, las actitudes y los comportamientos docentes –currículo oculto–, a los intereses, experiencias y modelos para niñas y niños (González García y Pérez Sedeño, 2002).

Desde el ámbito de la sociología de ciencia también se han llevado a cabo investigaciones que revelan el aporte de la perspectiva de género en la comprensión del proceso de conocimiento en sus diferentes etapas. Así, los estudios constructivistas referidos al “momento” de la producción señalaron los sesgos sexistas y androcéntricos presentes en la conformación social de la ciencia. El feminismo ha puesto en tela de juicio la posibilidad de ciencias libres de valores; por el contrario, destacan la presencia de los mismos identificándolos con los del género masculino. La propuesta desde aquí consiste en diferenciar qué valores aportarían a condiciones de mayor objetividad: según esta perspectiva serían aquellos con objetivos emancipatorios.

Con respecto a los estudios sobre los usos sociales y de impacto social de la ciencia y la tecnología, focalizados en el “momento” de aplicación de conocimientos, muestran las consecuencias específicas y diferenciales de la ciencia y la tecnología en hombres y mujeres. Las investigaciones desde este enfoque observan su frecuente utilización instrumental para llevar adelante proyectos sexistas, clasistas y racistas (por ejemplo, políticas reproductivas, modelos de maternidad y roles familiares respaldados científicamente). Este aspecto se retomará en el análisis de las perspectivas sobre la relación tecnologías y género.

Por último la relación ciencia-género ha sido abordada también desde las “epistemologías feministas”. En el plano epistemológico de las diversas posturas se reconocen trabajos que abordan este nivel de problemas desde el feminismo y otros que sostienen que existen formas de conocer femeninas y promueven una teoría del conocimiento feminista.

Siguiendo los análisis de Harding (1986) y Longino (1998), se puede decir que en este grupo de estudios están los que, desde el “*empirismo feminista*”, presuponen la existencia de una “mala ciencia” –con sesgos sexistas– versus una “buena ciencia”. La realización de esta última se garantiza mediante la adhesión estricta a normas metodológicas. Al ubicar la mirada en la aplicación de los métodos, pierde de vista que el androcentrismo también está presente en los momentos del “recorte de la realidad” y de la construcción de los problemas de investigación.

Por su parte, la corriente conocida como “*punto de vista feminista*” (*feminist standpoint theory*) sostiene la concepción de un sujeto cognoscente situado con parámetros de justificación de los conocimientos contextuales. Al mismo tiempo, parte de un supuesto que le otorga al sistema de referencia, surgido de la experiencia de las mujeres, un lugar privilegiado porque proporciona un punto de vista más profundo del mundo natural y social. La posición subyugada de las mujeres les posibilita un conocimiento más completo y menos perverso al tiempo que, el lugar dominante de los hombres genera un conocimiento parcial: “las mujeres pueden ver lo que a los hombres se les escapa desde sus posiciones de poder” (González García, 2002: 17). Planteos posteriores en la misma línea, consideran necesario incorporar además del género, otras variables entramadas en las relaciones sociales como etnia, clase y cultura.

Tanto el *empirismo feminista* como el *punto de vista feminista*, como se ha visto, conciben la posibilidad de un tipo de objetividad fuerte, aquella que reconoce su compromiso a valores, frente a una objetividad débil o sesgada.

El último grupo de estudios se inscriben en los planteos de las *epistemologías posmodernas*, que se definen por el escepticismo respecto de los enunciados universales sobre la ciencia y el sujeto cognoscente. Hacer ciencia desde esta mirada es “narrar historias” donde se propone la adop-

ción de enfoques pertinentes para la comprensión de las identidades fragmentadas que crea la vida moderna; no se discute sobre el tipo de objetividad del conocimiento pues se renuncia al descubrimiento de verdades. Una de las mayores contradicciones que atraviesa a esta postura se deriva de la tensión entre el compromiso político feminista que sostiene determinadas “verdades” irrenunciables y la postulación de un relativismo que postula la contingencia social del conocimiento.

3.2 Principales líneas interpretativas de la relación entre género y tecnología

En esta sección se realiza un breve repaso sobre las principales corrientes del campo de los estudios CTS que abordan el enfoque de género y tecnología, concibiendo a esta última, como un conjunto de características que devienen de valores sociales e ideológicos para su producción y uso.

Respecto al surgimiento de los primeros estudios que relacionan género y tecnología, los especialistas coinciden en que los mismos datan de la década del setenta y del ochenta (Wajcman, 1995; Gill et al, 1995 y Cockburn, 1992). Si bien es posible identificar varias corrientes que abordan estas relaciones, todas parten de una mirada común, las tecnologías (sus sentidos y aplicaciones) tiene marcas de género, pero esas marcas son masculinas. En la cultura occidental, este hecho se despliega y manifiesta en el plano educativo, en el mundo del trabajo y en el poder que detentan los medios de comunicación masivos en la construcción de referentes simbólicos, desde donde se transmiten valores que identifican masculinidad con tecnología y competencia técnica (Wajcman, 1995).

Gill et al (1995) distingue tres líneas de pensamiento que toman esta asunción desde perspectivas diferentes: el “eco-feminismo”, el “feminismo liberal”, y la “tecnología como cultura masculina” –ésta última reciente y considerada como la más amplia en términos de abordaje de la relación entre género y tecnología–.

El *eco-feminismo*, observa que uno de los modos de dominación masculina se da a través de la tecnología, orientada a controlar a la naturaleza y a la mujer. Esta perspectiva ve a la mujer estrechamente ligada a lo natural, fundamentalmente por su capacidad biológica de embarazarse. Esta identificación poseería implicancias en su manera de asimilar y concebir al mundo más cercana al plano de las emociones, la intuición y la espiritualidad. Desde esta mirada, uno de los principales focos de confrontación ha sido la tecnología militar pues, es considerada como el mayor ámbito de dominación tecnológica masculina.

Las eco-feministas no proponen una modificación de la lógica patriarcal que se esconde detrás de las tecnologías sino que asumen que es preciso separarse de ella postulando una ciencia, tecnología y trabajo intelectual sólo de mujeres: “gynociencia” y “ginocrítica”.

Esta corriente ha sido fuertemente criticada dentro de los estudios feministas, por considerarla biológicamente determinista y esencialista. En última instancia, la idea sobre la femineidad que sostiene, reproduce las posturas tradicionalistas y debilita la posición de la mujer en la toma de decisiones.

Por su parte, el *feminismo liberal* concibe que las tecnologías son neutras. Lo que varía es el modo en que los hombres y las mujeres construyen su sentido, fin y utilidad. Si las mujeres son concebidas como “retrasadas” en la comprensión y en el uso de tecnologías, es debido a que

sus capacidades respecto a los hombres, han sido distorsionadas por los estereotipos de género (forzando este hecho, a que éstas asuman roles propios de su condición biológica; específicamente, ser esposas-madres).

Aunque las feministas liberales han creado un conjunto de programas para combatir estereotipos de género (por ejemplo: campañas para atraer a las mujeres hacia “carreras no tradicionales” vinculadas con ciencia, ingeniería e informática, y políticas de acción pública) las mismas han tenido éxito limitado.

Hacia la década del noventa, las corrientes eco-feminista y de feminismo liberal han recibido múltiples críticas. La principal carencia analítica señalada, es que la tecnología es asimilada conceptualmente como un dispositivo autónomo que impacta socialmente, sin ver que la sociedad también recíprocamente produce efectos sobre ella y por ende, sin profundizar la reflexión sobre las dinámicas y los modos plausibles de quebrantar este hecho dando visibilidad al lugar de la mujer.

A partir de entonces, con el enfoque de “tecnología como cultura masculina” (Wajcman, 1995), se afianza la idea de que las imposiciones patriarcales de índole política, cultural y simbólica sobre las mujeres, también se hacen evidentes en el ámbito científico-tecnológico (Cockburn, 1985 y Wajcman, 1995).

Para esta perspectiva, la tecnología representa mucho más que artefactos: encuadra procesos de generación de conocimientos y prácticas de uso tecnológico donde la competencia técnica forma parte de la construcción identitaria de la masculinidad.

Los atributos de la tecnología derivados de intereses masculinos, provoca que las mujeres no la suelen percibir como parte de su identidad de género –los fracasos de los mencionados programas promovidos por las feministas liberales, dan cuenta de este hecho–. Por lo tanto, el concepto de identidad, resulta clave desde este marco: es en las relaciones de identidad de género donde se cristalizan y reproducen las relaciones entre tecnología y masculinidad.

La noción de tecnología de este enfoque es más amplia, puesto que analiza su conexión simbólica con los hombres y las mujeres –y sus roles– a lo largo de la historia. En este camino, presta particular atención a la alineación excluyente de la mujer durante ciertos contextos de desarrollo –precisamente, durante la revolución industrial y los orígenes del capitalismo occidental– (Wajcman, 1995) y Gill et al., 1995).

Los autores mencionan que los cambios económicos y tecnológicos desatados durante esos años, sentaron las bases de una preeminencia masculina en las políticas y en los procesos de diseño de tecnología (reservando el lugar de las mujeres al de la práctica operacional y al de cargos no calificados).

Bajo esta perspectiva puede observarse que en las últimas décadas, la división social del trabajo ha ido evidenciando nuevas tendencias y roles participativos para las mujeres en el ámbito científico y tecnológico –con una mayor intervención de las mismas en empleos calificados y con un aumento en el valor de su trabajo–, pero asimismo, que las mujeres rara vez son protagonistas del proceso de diseño de tecnología, lo cual implica que se perpetúan condiciones preexistentes de dominación patriarcal (Wajcman, 1995).

Otro aspecto sustancial, es que en muchos de los productos del conocimiento y de los bienes de mercado en los que existe una mayor participación femenina, se continúan manifestando atributos masculinos (Karpf, 1987). A modo de ilustración, esto puede verse reflejado en el campo de la biología y de la medicina de la mano de los productos anticonceptivos ofertados

por la industria farmacéutica. Hasta nuestros días, la experimentación científica orientada a controlar la concepción de seres humanos, continúa generando y reproduciendo prácticas de oferta y demanda científico-tecnológica, que exclusivamente manipulan la estructura biológica de la mujer.

Finalmente, desde la perspectiva de género se concibe que la creación de conocimiento de la mano de una mayor participación de las mujeres, puede devenir en un proyecto emancipatorio para las mismas (Gill et al, 1995).

Estos enfoques atienden la manera en que se puede fomentar la liberación de la mujer respecto a estas condiciones de dominio masculino; lo cual implica un esfuerzo analítico y cultural para deconstruir las categorías de “mujer” y de “hombre” respecto a sus implicancias sociales.

Cockburn (1992) añade dos categorías para contribuir a este abordaje. En primer lugar, estudia la vinculación entre los conceptos de tecnología, género y poder. Afirma que la tecnología estructura relaciones entre género y por ende, de divergencias. Estas diferencias tienen implicancias en las cosmovisiones de la mujer sobre la tecnología, comúnmente concibiéndola bajo el control, la dominación y la explotación masculina. En segundo lugar, confronta la visión de la tecnología como cultura masculina con las corrientes constructivistas de los estudios sociales de la tecnología (el SCOT, por ejemplo), puesto que aunque desde su punto de vista, este enfoque aborda el componente social presente en la construcción y diseño de artefactos y avanza en la identificación de usuarios, no aporta elementos para visualizar el rol específico de la mujer. Para Cockburn, no sólo se revelan divergencias de género cuando la mujer participa de estos procesos, sino también, en su ausencia. La no consideración de esta visión, ubica a la mujer en un lugar inexistente en el marco de los procesos de innovación.

3.3 Los agentes y usuarios de la innovación: ¿qué lugar ocupa la mujer en los procesos de producción, adopción y uso de tecnología?

Dentro de los abordajes sobre la innovación tecnológica para el análisis del desarrollo, se considera relevante la perspectiva de los Sistemas Nacionales de Innovación (SNI) (Johnson y Lundvall, 2000) considerada tanto una herramienta analítica como una guía para la construcción de políticas. Este abordaje centra su análisis de los actores sociales y las relaciones que se establecen entre éstos en un proceso de innovación. Usualmente se consideran actores centrales a las empresas, los gobiernos y las instituciones de investigación, aunque el modelo acepta ampliamente la incorporación de otros, tales como las organizaciones no gubernamentales, o los usuarios de las innovaciones.

Arocena y Sutz (1999, 2002) han trabajado en una adaptación de este enfoque teórico a las necesidades y aconteceres de los países latinoamericanos. En nuestro contexto, afirman los autores, no es central la mirada sobre un sistema organizado institucionalmente, sino que el aspecto que importa resaltar de la teoría es su capacidad de identificar a los actores intervinientes en los procesos de innovación y sus diferentes modos y posibilidades de relación con los productos de las innovaciones, y entre ellos mismos.

A su vez consideran que el rol del usuario final ha sido relegado por la teoría de los SNI. Dado el importante papel que juega el uso de tecnologías, como su falta de uso, en la vida cotidiana

de los habitantes del hemisferio Sur, retomar a este actor brinda elementos interpretativos de relevancia. Este abordaje por tanto, otorga un lugar relevante al rol de los trabajadores, usuarios finales y consumidores dando cuenta de que el éxito de una innovación y la emergencia de otras nuevas dependen en gran parte de su uso y refuerza además, la importancia de las interacciones inexistentes o invisibilizadas.

En esa dirección, las corrientes contemporáneas de la sociología de la tecnología que realizan estudios sobre las prácticas sociales de innovación (la construcción social de la tecnología SCOT, la teoría del actor-red, y los estudios feministas sobre tecnología), centralizan su atención en el rol que ocupan los actores interrelacionados y los puentes institucionales establecidos para delimitar capacidades de intervención en los sentidos de la innovación.

Dentro del enfoque SCOT, Oudshoorn y Pinch (2008) intentan encontrar patrones de conducta de los usuarios frente a los productos del conocimiento.

Así, los principales tipos de usuarios identificados son: a) los “no innovadores”, tal lo demuestran Hoogma y Schot (2001) en un estudio sobre la introducción de automóviles eléctricos en dos ciudades de Francia, a veces las propias preconcepciones de los usuarios no les permitieron tomar ventajas de los desarrollos; b) los “líderes”, que suelen auto-identificarse como tales por su incidencia en la repercusión innovadora; c) los “sin voz”, beneficiados por una innovación pero representados por otros agentes en su uso; por ejemplo, los niños que reciben vacunas son representados por sus padres, las compañías farmacéuticas, las clínicas y otros organismos públicos de regulación. Esta última categoría propone un tema interesante: que los usuarios pueden representar a otros grupos como usuarios finales a la vez que promueven sus propios intereses; y d) los “usuarios que participan en la dinámica de la innovación”, estos son, aquéllos que interactúan con los proveedores en las etapas de la innovación en un proceso denominado “aprendizaje social”.

Sin embargo, aunque el abordaje SCOT dirige su atención en la participación de los usuarios en los procesos de creación y apropiación de tecnología, actualmente se argumenta -tal como se destacado en el apartado anterior- que no ha sabido concentrar su atención en la diversidad de usuarios (mediante la identificación de vinculaciones según variables como el género, la edad, diferencias étnicas y socioeconómicas). Por otra parte, se agrega que la tecnología en sí misma no implica homogeneidad, es decir, que no todos los usuarios se posicionan del mismo modo frente a una innovación específica.

Sobre este tópico, los estudios feministas de la tecnología han resaltado la necesidad de focalizar en la diversidad de usuarios, su exclusión y las políticas de no usuarios. A fines de capturar esta diversidad, la sociología feminista ha diferenciado entre *usuarios finales* (*end-users*) –todos aquéllos individuos afectados por productos surgidos de la innovación tecnológica–, los *lay-end users* –aquellos usuarios finales que quedan ausentes del discurso de los expertos y *actores implicados*– aquéllos que no se encuentran físicamente presentes pero son construidos discursivamente por otros, y los que sí están presentes pero generalmente son silenciados/ignorados/invisibilizados por quienes ejercen el poder.

Por todo esto, la comprensión de la categoría “usuario mujer” (y de otros sectores sociales y de grupos de consumidores), puede aportar evidencias para generar nuevos interrogantes sobre los canales de empoderamiento y participación para la creación de conocimiento.

En términos analíticos, estudiar el lugar de actuación de la mujer en calidad de sujeto receptivo

y activo de la innovación, conlleva superar una serie de lagunas teóricas y epistemológicas. Por tal motivo, a continuación, se señalarán a modo de debate abierto a la reflexión, algunos acervos y vacancias en la materia.

4. Reflexiones finales y observaciones metodológicas para el abordaje de la relación de la mujer con la ciencia y la tecnología

En este artículo hemos intentado recorrer de un modo general los múltiples sentidos que se articulan en la relación entre el campo CTS, la inclusión del enfoque de género y los aportes y discusiones feministas sobre la ciencia, la tecnología y la innovación. Esta síntesis, aunque parcial, espera echar luz sobre aquellos aspectos que han permanecido ocultos dentro del complejo científico-tecnológico y sobre los esfuerzos, relativamente recientes por visibilizarlos.

La revisión de la literatura y de datos cuantitativos que permiten conocer la relación entre género y ciencia, a lo largo de los años, evidencian la existencia de un conocimiento acumulado en torno a los aspectos controversiales sobre el rol y el valor que le es otorgado socialmente a los hombres y mujeres en este vínculo. La inclusión de esta temática en encuentros académicos y publicaciones a nivel internacional y de manera creciente en nuestra región denota el interés sobre la temática. Sin embargo, los estudios referidos a tecnología, innovación y género en los países latinoamericanos son aún incipientes.

Todavía resultan escasos asimismo, los estudios que triangulen metodologías descriptivas y explicativas que ahonden en las características de participación y en la significación que estos actores le otorgan a la creación y difusión del conocimiento.

En este sentido, resulta trascendente realizar una revisión de los principales estudios de caso existentes que efectúan una aproximación conceptual y empírica de las interacciones subjetivas y profesionales establecidas por mujeres y hombres en los procesos de innovación (tanto en calidad de colaboradores activos de diversos grupos de investigación, representantes de sectores políticos, productivos y sociales, y de redes internacionales del conocimiento que delinear los sentidos de estos desarrollos, como de receptores de la utilidad social que deviene de la aplicación y uso de la tecnología).

La triangulación de fuentes cualitativas y cuantitativas de relevamiento, no sólo permite identificar la composición de los agentes en estas tramas de intercambio, sino también, su nivel de participación en los criterios de progreso científico.

Esto implica, en primer lugar, profundizar la labor de identificar el acervo y la magnitud cuantitativa de la participación de la mujer y del varón en los diversos ámbitos de creación y difusión de conocimiento, evaluando la proporción de estos actores en los espacios de toma de decisiones. En paralelo, el conocimiento de entramados sociales, científicos y tecnológicos más complejizados, requiere de una profunda reflexión sobre la calidad de las fuentes estadísticas disponibles en la materia; es decir, promover la producción de indicadores y mediciones sistemáticas y comparables entre regiones y países para la evaluación de tendencias. A modo de ejemplo, en el plano disciplinario, un mayor aporte de la mirada empírica del nivel de participación y de conexión entre agentes e instituciones por campos temáticos, permite evaluar las aplicaciones tecnológicas que son preeminentes en términos de necesidades sociales.

Con relación a los estudios cualitativos, los mismos permiten profundizar sobre los fines y las expectativas de interacción que son instauradas entre los actores que participan en la creación y aplicación de conocimiento. Fuentes de relevamiento como las historias de vida, las encuestas semi-estructuradas, las entrevistas en profundidad y los grupos focales, constituyen un activo metodológico relevante a la hora de evidenciar trayectorias curriculares y profesionales en términos de interacciones, intercambios y concreción de expectativas.

Por todo esto, la triangulación de metodologías de índole descriptiva y explicativa, permiten analizar comportamientos y relaciones entre sujetos, instituciones y condiciones de contexto, como elementos que intervienen en los senderos políticos de desarrollo tecnológico, y paralelamente, facilitar la indagación de los factores que intervienen en las problemáticas de participación entre actores y sectores.

Finalmente, creemos que estas discusiones, pueden contribuir en una mayor comprensión de los actores, sus identidades y subjetividades, entretelados en los canales de producción, difusión, uso y adopción de los conocimientos, procesos y productos estructurantes y emergentes de las disciplinas proyectuales, en principio, dentro de los ámbitos académicos del diseño. Al menos en lo que respecta a nuestros países latinoamericanos, aún no se registran análisis que den cuenta de estos aspectos.⁴

En este sentido, y desde el convencimiento de que es posible pensar y actuar en pos de un complejo científico-tecnológico inclusivo, algunas de las preguntas que surgen son (Turkenich y Flores, 2011):

- ¿Cuáles son las capacidades de enseñanza y de investigación en diseño en nuestra región?
- ¿qué cantidad de profesionales están involucrados en actividades de docencia e investigación? ¿cuántos hombres, cuántas mujeres? ¿existen diferentes inserciones según género en las diferentes áreas disciplinares del diseño?
- ¿existen demandas de conocimientos específicos? ¿existen canales que permitan identificar necesidades sociales? ¿de qué manera se articulan esas necesidades con los objetivos de investigación y desarrollo en el contexto académico?
- ¿de qué manera se articulan las universidades con el sector productivo en nuestros países?
- ¿cuáles son los ideas, sentidos, juicios y valores subyacentes en los actores involucrados respecto a sus roles dentro de la profesión? ¿cuáles son sus representaciones y valoraciones respecto a las condiciones de investigación y educación de sus universidades de pertenencia y del exterior, y en torno a las oportunidades de inserción profesional del mercado de trabajo profesional local e internacional?

Notas

1. Parte del análisis incluido en este artículo se enlaza a la investigación “Género e Innovación. El caso de la introducción de semillas genéticamente modificadas en las explotaciones familiares algodoneras en el Chaco argentino”. Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior (REDES) / IDRC. Realizada durante el período 2010/2012 por M. Magalí Turkenich, Gabriela Sued y María Elina Estébanez (coordinadora).
2. Fox Keller (1995) resalta que es frecuente la omisión de la masculinidad dentro del concepto de género. Entre las causas de esta omisión destaca el hecho de que las mujeres se encuentran marcadas culturalmente por su sexo y género de una manera en que los hombres no lo están. Además, para los estudios feministas es prioritaria la comprensión del concepto de género en la vida de las mujeres. En este sentido, solo en una etapa posterior a la inicial comienza a percibirse la necesidad de separar los estudios de la mujer de los estudios de género.
3. Para profundizar en este análisis ver, entre otros: González García, et. al, (1996) y López Cerezo (1998).
4. Sobre esta cuestión puede consultarse la propuesta de conformación de un observatorio latinoamericano de investigación en diseño presentado por las autoras de este artículo en el Segundo Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño. Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina. 2011.

Referencias Bibliográficas

- Arocena R, Sutz J. (2002). *Innovation Systems and Developing Countries* DRUID Working Paper No 02-05. Disponible en: <http://www3.druid.dk/wp/20020005.pdf>
- Cockburn, C. (1992). The circuit of technology: gender, identity and power en Silverstone, R. Hirsch E. (eds) *Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Spaces*, (pp.32-47). London: Routledge.
- Fox Keller, E. (1995). The Origin, History and Politics of the Subject Called Gender and Science: A First Person Account, en S. Jasanoff, G. Markle, J. Peterson and T. Pinch (eds), *Handbook of Science, Technology, and Society*, (pp. 189–204). Newbury Park: Sage Publications.
- Gill R., Grint, K. (1995). Introduction. En Grint, K. Gill R (eds). *The Gender-Technology Relation: Contemporary Theory and Research*. (pp 1-28) London: Taylor & Francis.
- González García, M. y Pérez Sedeño, E. (2002). Ciencia, Tecnología y Género. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, N° 2/ enero-abril.
- González García, M. I., López Cerezo, J. A y Luján López, J. L (1996). *Ciencia, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Madrid: Tecnos.
- Harding, S. (1986). *Feminismo y Ciencia*. Barcelona: Morata, 1995.
- Hidalgo, C. (2006). Reflexividades. *Cuadernos de Antropología Social* N° 23, FFyL, UBA. pp. 45-56.
- Hoogma, R. and Schot, J. (2001). How Innovative are Users? A Critique of Learning-by-Doing-and-Using, en Coombs, R., Green, K., Richards, A. and Walsh, V. (eds.) *Technology and the Market: Demand, Users and Innovation*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, pp. 216-233.
- Longino, H. E. (1998). Feminist Epistemologies, en J. Greco y E. Sosa (eds.), *Blackwell Guide to Epistemology*. Oxford: Blackwell.

- Pinch, T.y W. E. Bijker, (1984). The Social Construction of Facts and Artifacts: Or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit Each Other, *Social Studies of Science* 14.
- Turkenich, M. Magali y Flores, Patricia B. (2011) Proyecto Observatorio Latinoamericano de Investigación en Diseño. Una propuesta para su conformación, ponencia presentada en el Congreso de Enseñanza 2011 de la Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, martes 26 de julio. Disponible en: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2010/administracion-concursos/archivos_conf_2011/284_36230_457con.doc
- Wajcman, J. (1995). Feminist Theories of Technology, en S. Jasanoff, G. Markle, J. Peterson and T. Pinch, eds, *Handbook of Science, Technology, and Society*. Sage Publications.

Bibliografía

- Albornoz, M. (2003). Reseña de Re-thinking science knowledge and the public in age of Uncertainty de Helga Nowotny, Peter Scott y Michael Gibbons en *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad –CTS*, septiembre, Año/Vol. 1, pp. 225-230
- Arocena R, Sutz J. (2002). *Innovation Systems and Developing Countries* DRUID Working Paper No 02-05. Disponible en: <http://www3.druid.dk/wp/20020005.pdf>
- (1999). El Sistema Nacional de Innovación de un pequeño país periférico de América Latina, en Bellavista, J. (1999). *Ciencia, Tecnología e Innovación en América Latina* Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Cockburn, C. (1992). The circuit of technology: gender, identity and power en Silverstone, R. Hirsch E. (eds) *Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Spaces*, (pp.32-47). London: Routledge.
- Estébanez, M. E. (2009). Participación de la Mujer en el Sistema Argentino de Ciencia y Tecnología, en *Informe PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. PNUD/ARGENTINA- Innovación Productiva en Argentina. Mayo 2009. Disponible en: http://www.undp.org.ar/docs/Libros_y_Publicaciones/Aportes_desarrollo_humano_2009.pdf
- Fox Keller, E. (1995). The Origin, History and Politics of the Subject Called Gender and Science: A First Person Account, en S. Jasanoff, G. Markle, J. Peterson and T. Pinch (eds), *Handbook of Science, Technology, and Society*, (pp. 189–204). Newbury Park: Sage Publications.
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage
- Gill R., Grint, K. (1995). Introduction. En Grint, K. Gill R (eds). *The Gender-Technology Relation: Contemporary Theory and Research*. (pp 1-28) London: Taylor & Francis.
- González García, M. y Pérez Sedeño, E. (2002). Ciencia, Tecnología y Género. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, N° 2/ enero-abril.
- González García, M.I., López Cerezo, J. A y Luján López, J. L (1996). *Ciencia, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Madrid: Tecnos.
- Harding, S. (1986). *Feminismo y Ciencia*. Barcelona: Morata, 1995.
- Hidalgo, C. (2006). Reflexividades. *Cuadernos de Antropología Social* N° 23, FFyL, UBA. pp. 45-56.
- Hoogma, R. and Schot, J. (2001). How Innovative are Users? A Critique of Learning-by-Doing-

- and-Using, en Coombs, R., Green, K., Richards, A. and Walsh, V. (eds.) *Technology and the Market: Demand, Users and Innovation*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, pp. 216-233.
- Huyer, S. (2004). Gender and Science and Technology from an International Perspective, Gender Advisory Board - United Nations Commission on Science and Technology for Development (UNCSTD), Washington D. C.
- Karpf, A. (1987). Recent Feminist Approaches to Women and Technology, in M. McNeil (ed.), *Gender and Expertise*. London: Free Association Books. Citado por Gill et al, (1995).
- Longino, H. E. (1998). Feminist Epistemologies, en J. Greco y E. Sosa (eds.), *Blackwell Guide to Epistemology*. Oxford: Blackwell.
- López Cerezo, J. A. (1998) Ciencia, Tecnología y Sociedad: El estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 18.
- Oudshoorn, N., & Pinch, T. (2008). User-Technology Relationships: Some Recent Developments en Hackett E., Amsterdamska O., Lynch M, Wajcman J. (2008). *The Handbook of Science and Technology Studies, Third Edition*. (pp. 541-565). Cambridge (MA): London The MIT Press.
- Pinch, T. y W. E. Bijker, (1984). The Social Construction of Facts and Artifacts: Or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit Each Other, *Social Studies of Science* 14.
- Thomas, S, (2003). *Critical Issues Pertaining to the Gender Dimension of Biotechnology Policy*, Gender Advisory Board, United Nations - Commission on Science and Technology for Development. Disponible en: <http://gstgateway.wigsat.org/GAB/reports.shtml>
- Turkenich, M. Magalí y Flores, Patricia B. (2011) Proyecto Observatorio Latinoamericano de Investigación en Diseño. Una propuesta para su conformación, ponencia presentada en el Congreso de Enseñanza 2011 de la Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, martes 26 de julio. Disponible en: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2010/administracion-concursos/archivos_conf_2011/284_36230_457con.doc
- Wajcman, J. (1995). Feminist Theories of Technology, en S. Jasanoff , G. Markle , J. Peterson and T. Pinch, eds, *Handbook of Science, Technology, and Society*. Sage Publications.

Summary: This article aims to chart a path of the main contributions of the gender perspective for understanding science, technology and innovation (STI). The inclusion of this perspective within the STS field, which occurred in recent decades, has enriched the understanding of the multiple relationships between science-technology-innovation and contemporary subjectivities. The purpose of this presentation is to bring to the discipline of design a model of analysis that would go further with reflective studies -as a critical epistemological process- about the dynamics of production, dissemination and use of knowledge of design. This suggests possible methodological approaches and open questions are formulated that would enable future dialogues between gender-STI relationship and the study of design.

Key words: gender - innovation - reflexivity - science - technology.

Resumo: Este artigo tem como objetivo traçar um trajeto dos principais aportes da perspectiva de gênero para a compreensão da ciência, a tecnologia e a inovação (CTI). A inclusão desta perspectiva no campo CTS acontecida nas últimas décadas, enriqueceu a compreensão das múltiplas relações que se unem entre o dispositivo ciência – tecnologia – inovação e as subjetividades contemporâneas.

O propósito desta apresentação é acercar ao campo do design um modo de análise que permitiria avançar em estudos reflexivos, em tanto processo epistemológico fundamental, sobre as dinâmicas de produção, difusão e uso de conhecimentos projetuais. Para isso se propõem possíveis abordagens metodológicas e se formulam perguntas abertas que habilitariam futuros diálogos entre a relação gênero – CTI e o estudo do Design.

Palavras chave: ciência - gênero - inovação - reflexividade - tecnologia.

Fecha de recepción: marzo 2012

Fecha de aceptación: junio 2012

Versión final: marzo 2013

Consideración de la escritura narrativa como indagación de sí mismo

Gustavo Adolfo Aragón Holguín *

Resumen: En este artículo se explora, desde el ángulo de la imaginación creativa, un tipo particular de ficción literaria: la auto-narración. Se propone que es un caso de lo que Paula Carlin denomina la escritura como emergencia de conocimiento, es decir, epistemológica (por oposición a la escritura como mnemotecnica o reproducción/ constatación de lo dado). Se exploran diversos casos de autores que escenifican fenómenos de comprensión que ocurren a los narradores auto-diegéticos, es decir, narradores que refieren su propia historia. Se examinan los casos del narrador Odiseo en *Odisea* de Homero, Marcel en *En busca del tiempo perdido* de Marcel Proust, el narrador de *Gran Sertón: Veredas* de Joao Guimaraes Rosa y el proyecto e intencionalidad enunciativa que subyace la novela de Manuel Zapata Olivella *Changó, el Gran Putas*. A partir de cada caso examinado, se postulan algunas de las funciones que la auto-narración puede tener. Finalmente, se plantea que esta opción de conocer es susceptible de incorporarse a las labores investigativas propias del hacer universitario.

Palabras clave: creatividad - didáctica - escritura - Literatura - narración.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 111]

(*) Licenciado en Literatura y Magíster en Literatura Colombiana y Latinoamericana (UV). Profesor de la Licenciatura en Literatura (UV). Profesor nombrado para los cursos de Literatura Clásica Griega, Literatura Clásica Latina y Narrativa Medieval y Renacentista. Orientador de la Práctica Docente y el Seminario de Trabajo de Grado (UV). Profesor de la Licenciatura para la Primera Infancia (USB-Cali), ofrece actualmente los cursos de Literatura Infantil y Didáctica de la Lengua.

Introducción

Que la escritura ha sido y será, dependiendo de los contextos y necesidades que determinan su emergencia en distintos ámbitos, algo diverso, polimorfo y dinámico, es el punto de partida de mi aproximación personal a esta indagación sobre la serie escritura / subjetividad / creatividad. Una rápida ejemplificación de esta aseveración la constituye la siguiente lista provisional: escritura es el acto que produce la carta de amor, la nota que remite la maestra a los padres de familia, el tratado formal con que los cursantes de programas académicos dan cuenta de su formación, la desgarradura que revela al doliente la ineluctable procedencia de sus dolores, la

insufrible sentencia de muerte, la lista de compras, el *graffitti* y la marca comercial. Sus depositarias, las distintas formas o soportes expresivos, van desde el papiro al papel, pasando por los píxeles de la pantalla, la piedra, la madera y la epidermis, son vehículos de pensamiento. Podemos ensayar una distinción básica, que se ha formulado en un útil informe de investigación de Paula Carlino, entre la escritura entendida como una suerte de registro o captura del mundo y la escritura como una forma de intelección, como una manera de conocer.

En el caso de la escritura, la representación más extendida la concibe como un canal para exteriorizar lo que se piensa y transmitir conocimiento (Alvarado y Cortés, 2000). Esta idea contrasta con su potencialidad epistémica, señalada por múltiples investigadores (por ejemplo, Cassany, 1997; Flower, 1979; Miras, 2000; Olson 1998; Ong, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1985; Sommers, 1980). Para éstos, la escritura no es sólo un medio de registro o comunicación sino que puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber (Carlino, 2005).

Me interesa referirme al segundo caso mencionado por Carlino y comentar una de las formas (o modos de *ser*) de la escritura: la escritura artística. En las líneas que siguen me propongo iniciar una caracterización de lo que podríamos denominar las ficciones novelescas y entenderlas como manifestaciones de creatividad que ponen de manifiesto, en la *mimesis* literaria, lo que ofrece una indagación subjetiva: la paulatina comprensión del sí mismo. En la perspectiva que propongo, la creatividad no resulta *ex nihilo* y, en cambio, es producto de un repliegue imaginativo que opera por imágenes que se rescatan de una historia que, si bien se puede la puede *conocer*, no necesariamente supone una *comprensión*. Sigo en esto el parecer de sir Kenneth Robinson cuando afirma lo siguiente:

La imaginación es la capacidad más extraordinaria de los seres humanos, la que nos permite traer a la mente todo aquello que no está disponible para ser captado por nuestros sentidos. Con la imaginación podemos revivir el pasado, ponernos en el lugar de otra persona y sentir empatía con ella. O anticipar el futuro; no preverlo, pero sí anticipar distintas posibilidades. Todo lo distintivamente humano proviene del poder de la imaginación. La creatividad consiste en poner la imaginación a trabajar (Robinson, 2006).

Convocaré la palabra de algunos personajes de novelas de diversas coordenadas culturales y geográficas, procurando soslayar la polémica de si el narrador de una novela debería o no identificarse con el autor de la misma¹. Anuncio, pues, los personajes que he invitado a este texto. En primer lugar quiero recordar la manera como un hombre que es Nadie llega a ser Alguien, un Alguien llamado Odiseo, el protagonista de la epopeya homónima de Homero. Luego daré un salto para repasar la angustia frente a la muerte que experimenta un tal Marcel, quien encuentra en el acto de novelar-se su única alternativa para conjurarla; el personaje proviene de una novela titulada *En busca del tiempo perdido*, del francés Marcel Proust. Otro salto nos llevará al sertón del nordeste de Brasil, a una habitación en penumbra, donde un ex *yagunzo* (una suerte

de ex bandolero, ya casi anulado por el tiempo y el olvido) relata para otro su vida y paulatinamente la va comprendiendo. Se llama Riobaldo, y conjuga en su nombre las aguas que fluyen (o que fluyeron) y el desierto baldío del presente; es la voz perenne del romance *Gran Sertón: Veredas*, de Joao Guimaraes Rosa. El viaje culmina con la alusión un personaje de estas tierras: el anónimo yo poético que anuncia para el *mntu*, el hombre americano, la maldición de *Changó*, en la novela *Changó*, el gran putas del escritor afrocolombiano Manuel Zapata Olivella.

Odiseo ante los feacios o la escritura como recuperación de la travesía

Ulises, del linaje de Zeus, Ulises, fecundo en ardid², ha escapado del abrazo amoroso de la ninfa Calipso. Abandonó en mínima barca la isla Ogiya y el airado Poseidón ha hecho de las suyas en su periplo por la mar: ha desatado terribles tormentas, vientos huracanados y lluvias interminables. Así, náufrago, es como lo encuentra Nausicaa, la princesa de los Feacios, ese pueblo de constructores de barcos y danzarines; la barba hirsuta, el cuerpo lacerado, el ánimo sombrío, nunca ha habido un mejor nombre para él ése con que engañara a Polifemo: Ulises es ahora *Nadie*. Ante sus anfitriones pide a Demódoco, el bardo de la corte, que cante una historia en particular.

- ¡Demódoco! Yo te alabo más que a otro mortal cualquiera, pues deben haberte enseñado la Musa, hija de Zeus, o el mismo Apolo, a juzgar por lo primorosamente que cantas el azar de los aqueos y todo lo que llevaron a cabo, padecieron y soportaron, como si tú en persona lo hubieras visto o se lo hubieses oído referir a alguno de estos. Mas, ea, pasa a otro punto y canta cómo estaba dispuesto el caballo de madera construido por Epeo con la ayuda de Atenea; máquina engañosa que el divinal Ulises llevó a la acrópolis, después de llenarla con los guerreros que arruinaron Troya (Homero, 1988).

En el mundo de Ulises, el universo al que se refiere la épica homérica, los aedos constituyen una clase social, la de los *demiurgos*: junto a los augures o adivinos, los sacerdotes, los médicos y los heraldos son quienes dominan una *tejné*, si, pero que posee una cualidad más intelectual, si bien se trata de una habilidad al servicio de la comunidad. Los aedos, en particular, tienen un rasgo en particular: su oficio, su *tejné*, resulta de una *manía*, de una locura o inspiración que es entregada por los dioses, no deviene de un aprendizaje. En el fragmento citado, Ulises no sólo establece una relación entre el arte de Demódoco con Zeus o la Musa, sino que también destaca que el aedo no tiene que haber vivido u oído las cosas para referirlas; le son dadas.⁴ Así, no es relevante para ese momento saber si el aedo es, además de un cantor, un compositor o un poeta, en el sentido contemporáneo de ser un creador. A esto se refiere Rodríguez Adrados:

No era la originalidad aquello que en primer término buscaban ni el aedo ni su público. Buscaban en primer término contar la verdad sobre el pasado y dar gloria (*kléa*) a las acciones de los héroes antiguos, transmitiendo a los hombres la verdad que les inspiraban las Musas (Rodríguez Adrados, 1984).

En cambio, y sobre este aspecto llamo la atención, Odiseo se dirige a continuación ante sus anfitriones y relata su propia historia, la ofrece como solo él podría ofrecerla ya que, a la sazón, todos sus compañeros, los testigos de los eventos, han muerto. Tan solo contamos ahora con su palabra sobre sí. Estas palabras, esta narración, esta auto-narración, es la odisea en sí misma. La odisea entendida, como aún lo hacemos, como un trasegar, un errabundar, pero que en algún momento ha de ser tramada con palabras. Es lo que hacemos día a día cuando volvemos del cine, cuando contamos las travesuras, cuando instigamos desde el chisme, cuando admitimos el pecado. En el caso de Odiseo, el personaje, le es restituido un ser perdido en la marea furiosa de Poseidón, quien ha castigado con dura mano su *hybris*, su arrogancia, explícita al jactarse de su ingenio ante el cegado Polifemo, a quien previamente ha dicho que su nombre es NADIE. Así, postulo desde el relato de Odiseo una primera forma de indagación narrativa: *recuperar la travesía*, para entregarla de manera febril, regocijada o temerosa a un otro y, en ese instante, de manera inevitable, a sí mismo.

Marcel Proust o la escritura como sortilegio ante la muerte

Preludio autobiográfico. Por los años en que debía de haberme ya graduado de la Licenciatura en Literatura que cursé como pregrado, comencé a ser acosado por mis amigos y mi familia con un coro infernal que me recordaba aquel cuadro sobre la Erinias persiguiendo al matricida Orestes: *Escribe la monografía, escribe la monografía, escribela... pero ya*. Y nada: la tenía “clara” en la cabeza pero no había ningún paso al acto escritural efectivo. Postergué lo postergable; procrastiné; llegué incluso a pensar que el obstáculo era tan enorme que era mejor dejar las cosas así, llegué casi a convencerme que el tiempo de la escritura llegaría por sí mismo.

Hubo entonces un acontecimiento que me disparó a iniciar mi labor: mi directora de monografía anunció con gracia y donaire que si no escribía dentro de un plazo determinado debería tomar materias de nuevo. Y ahí fue Troya, o mejor, ahí fue Proust y mi lectura de *En busca del tiempo perdido*.

¿Qué ocurre en ese libro que importe a esta reflexión? La novela hace referencia a un hombre que, al cabo de su vida, al cabo de su niñez y juventud, presintiendo la muerte, siente que ha perdido el tiempo, siente que ha intentado infructuosamente producir su obra pero que distintas circunstancias (amores, desamores, de amadas cautivas y fugitivas, amigos encantadores y de clase noble, insufribles arribistas, bailes de sociedad de galante, reposadas contemplaciones de catedrales) lo han distraído de su labor como artista de la palabra. Y llega entonces la muerte, después de la cual el tiempo, y todo, estará irremediabilmente perdido. A menos que escriba... a menos que emerja un libro que sea capaz de confrontar el Tiempo.

Además, esta idea del Tiempo tenía para mí otro valor: era un acicate, me decía que ya era hora de comenzar si quería conseguir lo que a veces sintiera en el transcurso de mi vida, en breves fognazos, camino de Guermentes, en mis paseos en coche con madame de Villeparisis, y que me hizo considerar la vida como digna de ser vivida. Cuánto más me lo parecía ahora que creía poder

esclarecerla, esa vida que vivimos en las tinieblas, traída a la verdad de lo que era, esa vida que falseamos continuamente, por fin realizada en un libro. Qué feliz sería, pensaba yo, el que pudiera escribir un libro así, qué labor ante él (Proust, 1979).

Ocurre entonces esa porción maravillosa de literatura que es la escena de la magdalena. Marcel, al mojar una especie de pandero en su té, recupera con su memoria involuntaria y de manera total, con toda la potencia sensorial de la cual el acto voluntario de recordar no participa, recupera, digo, un trozo de su infancia. Se da cuenta que debe atesorarlo con la palabra, comprende que esa escritura lo salva, que es su tiempo recobrado. Y escribe.

De Proust rescato, entonces, la idea de la escritura como un *desafío a la disolución del ser*, como un reto mismo a la muerte, acaso un sortilegio. Bécquer ha llamado a esto *sinfronía*, la capacidad que tiene una obra de hablarle a muchas generaciones y a muchas latitudes, Borges nos habla de la “verde eternidad” de las Itacas. Yo veo aquí una especie de erotismo locuaz que triunfa sobre un tanatismo silente: glosando a Bataille, un insistir sobre la vida, hasta en la muerte.

Robaldo o la escritura como descubrimiento de sí

Les invito ahora a una casa derruida por el tiempo y por la ausencia. Esa casa está perdida en medio de las veredas del desierto nordestino de Brasil, en el sertón árido y tenaz, tierra de bandoleros o yagunzos, de cuatrerros, de centauros curtidos por el sol, armados de machetes y animados por sus códigos de honor (que nos recuerdan la *aristeia* de los héroes homéricos, el *bushido* del samurái, la *omerta* de la mafia siciliana). Y en esa casa, en un cuarto, hablando con un hombre llegado de la ciudad, a quien le interesa de diversas maneras la historia que escucha, hay un ex yagunzo, un ex bandolero. El tiempo lo ha devorado y lo ha regurgitado. Ahora yace postrado y con verbo singular, en que no siempre encontramos el orden de la lengua estándar o del idioma oficial, y en cambio sí la palabra vital y cercana, el titubeo, el olvido parcial y el reencuentro con las palabras que van desenterrando el pasado, con esa palabra que serpentea entre las veredas de la memoria, el ex yagunzo actualiza su drama amoroso.

He aquí un ejemplo de esa palabra...

Al principio, yo hacía y revolví, y pensar, no pensaba. No administraba el tiempo. Viví sacando lo difícil de lo difícil, el pez vivo del asador: quien está a las duras, no fantasea. Pero ahora, con la holganza que se me llega, y sin pequeños desasosiegos, ando rumia que rumia y le he tomado el gusto a especular ideas. El diablo ¿existe y no existe? Doy mi palabra. Abrenuncio. Estas melancolías. Usted puede verlo: existe la cascada... ¿y entonces? Pero, una cascada es un barranco de tierra y agua cayendo por él, retumbando; usted consume esa agua, o se deshace el barranco ¿queda algo de la cascada? Vivir es un negocio muy peligroso (Guimaraes, 2000).

No lo voy a contar, claro, para no arruinar el secreto a quienes se animen a leer la obra de Guimarães. Solo diré que es un drama amoroso potente, diverso, plétora de ternura, excitante, portentoso. Acaso el motivo de la dama guerrera medieval esté por esos lados; pero también, porque esta obra logra, refiriéndose a lo local, alcanzar lo universal.

¿Y qué le ocurre a Riobaldo al contar? Le ocurre que se va comprendiendo, se va entendiendo. Todo eso que vivió, que se presentaba como un enigma, como algo incomprendible, una vez tomada la distancia, en plena discontinuidad, se llega a entender: es la narración lo que le permite descubrirse, ante sí y ante el otro. Y ese velo descubierto tal vez le proporcione felicidad, regocijo, tal vez sean otras las especies: dolor, lamento, nostalgia. Pero, en cualquier caso, la revelación -la *epifanía* la llamaría Joyce- sobreviene como un acontecimiento de lenguaje.

Y me cierro, aquí, mire y vea. Esto no es lo de uno relatar pasajes de su vida, con toda admiración. Cuento lo que fui y vi, al levantarse el día. Auroras. Cierro. Ya ve usted. Lo he contado todo. Ahora estoy aquí, casi un barranquero. Para la vejez voy, con orden y trabajo. ¿Sé de mí? Cumpló. El río de San Francisco -que de tan grande se comparece- lo que parece es un árbol grande, en pie, enorme... Amable usted me ha oído, mi idea se ha confirmado: el diablo no existe. ¿Pues no? Usted es un hombre soberano, circunspecto. Amigos somos. Nonada. El diablo no hay. Es lo que yo digo, si hubiese... Lo que existe es el hombre humano. Travesía (Guimaraes, 2000).

Resumiendo, escribimos (también) para lanzarnos al vacío más recóndito: el de nuestra propia e incomprendida existencia. Lo que acabo de escribir me encauza hacia ese poema del poeta colombiano José Asunción Silva (1996):

Las cosas viejas, tristes, desteñidas,
Sin voz y sin color, saben secretos
De las épocas muertas, de las vidas
Que ya nadie conserva en la memoria,
Y a veces a los hombres, cuando inquietos
Las miran y las palpan, con extrañas
Voces de agonizante, dicen, paso,
Casi al oído, alguna rara historia
Que tiene oscuridad de telarañas,
Son de laúd y suavidad de raso.
Arpa olvidada que al sonar, te quejas;
Barrotes que formáis un monograma
Incomprendible en las antiguas rejas,
El vulgo os huye, el soñador os ama
Y en vuestra muda sociedad reclama
Las confidencias de las cosas viejas!
El pasado perfuma los ensueños
Con esencias fantásticas y añejas

Y nos lleva a lugares halagüeños
 En épocas distantes y mejores;
 Por eso a los poetas soñadores,
 Les son dulces, gratísimas y caras,
 Las crónicas, historias y consejas,
 Las formas, los estilos, los colores,
 Las sugerencias místicas y raras
 Y los perfumes de las cosas viejas
 (Silva, 1996).

Y esto ocurre en esa especie de almacén de recuerdos y vejeces, que yacen lámina por lámina (la metáfora es de Michael Ende, en su *Historia Interminable*) aguardando nuestro rescate.

La resistencia frente a la barbarie: el muntú en la diáspora

Changó, el gran putas (1960), título de novela mestizo según la profesora Dorita Piqueiro, es un texto eje dentro de la obra del novelista colombiano Manuel Zapata Olivella, quien tuvo distintos intereses en su obra literaria e intelectual, pero entre ellos el tema de la identidad afro en América resulta ser decisivo y, por lo visto, emblemático desde las miradas internas y externas sobre el tema. Esta obra está conformada por cinco secciones, que ofrecen una visión del fenómeno del esclavismo en América desde su inicio hasta nuestros días. Llama la atención la manera como es anunciada en el paratexto titulado *Al compañero de viaje*. Desde ahí se puede notar que las operaciones narrativas no son planas o mondas: el autor empírico reclama del lector (el compañero de viaje) distintas disposiciones antes de comenzar a leer. Por una parte insta a que se asuma el lugar del otro, en este caso el lugar del hombre encadenado en la nao negrera, pero señala que, aun así, el lector ha de sentirse libre “aunque te aten las cadenas sigue hazte niño y desnudo, renuncia a la bitácora, entrégate a Elegbá”.

Como se ha dicho, la novela (así lo declara el proemio: “sube a bordo de esta novela”) se publicó en los años 60, época que corresponde, dentro del periplo personal de Zapata Olivella, a su plena intención de hacer evidente el carácter tri-étnico del pueblo colombiano, eso sí, anclando su indagación de manera preferente en el componente afro. Entendida como forma textual, la novela posee un carácter proteico, en el sentido en que permite la convergencia de diversos tipos textuales, aunque sea la narración en prosa la modalidad anudante y más frecuente. En este caso, tenemos un caso elocuente de esa diversidad. Así lo señala Piqueiro, cuando presenta su traducción a la lengua francesa.

Imposible exigir que *Changó, el Gran Putas* cuadre con estrictos cánones narrativos, pues se inaugura en verso, con inesperado cariz de epopeya. Estructura y escritura reflejan semejante inauguración, confirmando al texto narrativo dimensión épica (Piqueiro, 1991, p. 34).

La primera parte de la novela está conformada por una serie de poemas. La sección inicial de esta parte se titula *La tierra de los Ancestros*, subtitulada *Los Orichas* y luego *Deja que cante la kora*. Un yo poético (a la manera de un narrador auto-diegético) se sitúa como enunciador, se trata de Ngafúa, hijo de Kissi-Kama y dirige su discurso a un enunciatario que, verosímilmente,

es el Muntu o el mismo Kissi-Kama. El conjunto de estos poemas posee un carácter épico y una importante materia referencial de los mismos es la mitología yoruba.

Aclaremos desde ya que decir carácter épico (o cariz o matiz o resonancia) no equivale, precisamente, a proponer que hay aquí un texto épico, propiamente dicho, o que hay aquí mitos. Ni mito ni epopeya y, en cambio sí una suerte de, para utilizar la expresión acuñada por Mario Vargas Llosa, novela total. Que parcialmente convoca referencialidades de tipo mitológico, con propósitos concretos, apropiándose en algunos momentos del formato de la épica. Otro tanto se puede afirmar de *Eneida* de Virgilio, texto que se levanta no sólo sobre las invenciones estilísticas y estructurales de Homero (que, a su vez, constituye el tránsito de la *oral poetry* a las formas letradas llamadas cultas) sino que también bebe tanto en la lírica popular como en la llamada lírica culta, los aportes de los tragediógrafos e, incluso, en las formas narrativas de la denominada novela bucólica.

En un hermoso texto, titulado *Érase una vez... el universo, los dioses, los hombres*, que surge de un acto amoroso de entrega a sus nietos de su materia central de indagación (la mitología griega), Jean-Pierre Vernant anuncia, en la perspectiva de comprender el legado helénico, la necesidad del estudio comparado.

En efecto, “mito” y “mitología” son palabras griegas vinculadas a la historia y a ciertos rasgos de esta civilización. ¿Se deriva de ahí que no son pertinentes por fuera de ella, que el mito y la mitología no existen sino bajo la forma y el sentido griegos? La verdad es lo contrario. Para comprender las leyendas helénicas es necesario compararlas con los relatos tradicionales de otros pueblos, correspondientes a épocas y culturas muy diversas, sean la China, la India y el Oriente próximo antiguos, la América pre-colombina o África (Vernant, 2008, p. 9).

Nos parece ver en las palabras del intelectual francés un aspecto importante del proyecto de Zapata Olivella, que, como antes dijimos, cifra una importante dimensión de su labor como antropólogo y artista en la percepción de la interculturalidad propia del mestizo colombiano. Creemos que la operación que culmina en *Changó, el Gran Putas* consiste en una búsqueda de comprensión del ser latinoamericano que, por diversas razones inicia en el continente africano (particularmente en las tradiciones de las comunidades yoruba) pero que no se queda ahí, que trasciende y propone conexiones interculturales de peso, invisibilizadas por la cultura oficial. Así, se destaca el papel que tiene el mito en la cultura. Y con esa materia se funda una lírica que tiene otro propósito: la comprensión esperanzadora. Otro teórico del campo del mito, Mircea Eliade, anuncia que su reflexión tendrá en cuenta las sociedades en las que el mito tiene –o ha tenido hasta estos últimos tiempos– “vida”, en el sentido de proporcionar modelos a la conducta humana y conferir por eso mismo significación y valor a la existencia (1991, pág. 8). Un poco más adelante, precisa, aludiendo su obra *El mito del eterno retorno*, que la función principal del mito es revelar los modelos ejemplares de todos los ritos y actividades humanas significativas. Y este tema de encontrar sentido a la existencia se revela como algo urgente y dramático ante la dimensión de sinsentido con que se ofrece el holocausto esclavista del siglo XVI en África Oriental. ¿Qué otra noción oponer a la barbarie que no sea la de destino, es decir, aquello pre-establecido, ineluctable, externo al sujeto? Es, quizá, lo único que confiere sentido a sin-sentido: el anagramático destino.

Los “*cargo cults*” de Oceanía son cultos “proféticos y milenarios” que proclaman la inminencia de una era fabulosa de abundancia y beatitud. Los indígenas serán de nuevo los señores de sus islas y no trabajarán más, pues los muertos volverán en sus magníficos navíos cargados de mercancías, semejantes a los cargos gigantescos que los Blancos acogen en sus puertos. Ahora bien, todos estos actos y creencias se explican por el mito del aniquilamiento del Mundo seguido de una nueva Creación y de la instauración de la Edad de Oro, mito que nos ocupará más adelante (Eliade, 1991, p. 9).

Rescatemos, de Eliade, aquella definición que ofrece y que, por su carácter general, es decir, por su posibilidad de abarcar distintas representaciones míticas, le resulta, según sus palabras, menos imperfecta.

El mito cuenta una historia sagrada: relata un acontecimiento que ha tenido lugar en un tiempo primordial, el tiempo fabuloso de los “comienzos”. Dicho de otro modo: el mito cuenta cómo, gracias a las hazañas de los Seres Sobrenaturales, una realidad ha venido a la existencia, sea ésta la realidad total, el Cosmos, o solamente un fragmento: una isla, una especie vegetal, un comportamiento humano, una institución. Es, pues, siempre el relato de una “creación”: se narra cómo algo ha sido producido, ha comenzado a ser (Eliade, 1991, p. 12).

Con lo dicho planteamos nuestra última comprensión de estas auto-narraciones. No hay en la obra de Zapata Olivella, en rigor, mito. Hay, en cambio, un cuidadoso procedimiento de alusión mitológica al servicio de una lectura propositiva, intencionada y esperanzadora a la vez de la diáspora. Esto ocurre cuando un autor se plantea o se asume como el narrador no ya de sí mismo sino como el portavoz de un pueblo. Y no escribe para sumirse en la desgracia de lo vivido: se escribe para ofrecer esperanza, vitalidad para cambiar, para resistir.

Conclusiones

Nuestros dispositivos escolares siguen confluyendo en la escritura. Su prestigio en nuestra cultura académica, es, por lo visto, incontestable. Esto es curioso; gran parte de lo que hacemos tanto en la formación de pregrado como la de posgrado consiste en actos orales; en el peor de los casos, de discursos que son enunciados para enunciatarios que están condenados a incorporarlos y a repetirlos (como señala Carlos Skliar, discursos orales que buscan explicar, completar, corregir al otro); en el mejor de los casos, se trata de conversaciones. No obstante, llegada la evaluación, que al parecer constituye y/o valida indefectiblemente al dispositivo escolar, la evidencia es siempre textual: un examen, un ensayo, un ensayito, tres cuartillas, un test de preguntas cerradas, una monografía, una tesis. Y dicho sea de paso (aunque de manera rotunda): esa modalidad es requerida y con lamentable frecuencia no se la propone como uno de los aprendizajes propios del proceso formativo, de la malla curricular. Oscila entre el misticismo (algún numen o dios que le sea propicio le hará escritor con un toque de varita mágica, tal vez Prometeo o alguna de las nueve musas) o bien es supuesta en los estudiantes a la brava y en retrospectiva.

Dicho lo anterior, en un esfuerzo por problematizar el tema de la escritura en nuestros entornos universitarios, me afero a la esperanza, al horizonte esperanzador. Quiero creer que propuestas como incorporar una auto-eco-biografía en la obra de conocimiento del cursante de magister, resuelven, al menos responden creativamente a la necesidad de que las tesis sean algo más que el requisito final y constituyan emergencias *poiésicas* de sujetos políticos en escritura y en gesto de indagación sostenida, alerta e inteligente. Pero, insisto, esta caracterización de la forma textual (en otras palabras, afirmar que la tesis podría ser de esta manera en vez de esa otra manera que ha sido descartada como efecto de la labor crítica) no es suficiente. Propuestas como la de Jorge La Rosa y Carlos Skliar, que entienden la educación como una especie de conversación pueden llegar a constituir conversaciones, desatan, desencadenan actos de escritura a la luz de lo que por aquí ³ denominamos *problema de conocimiento*. Y esas escrituras parciales, provisionales, perfectibles, dan lugar a nuevas conversaciones, a emergencias de conocimiento. Opto por ofrecer estas palabras como un aporte mínimo pero sentido y honesto a esa meta-conversación que termina en el papel. Creo que la lectura intencionada de algunas ficciones literarias, en particular aquellas que poseen la configuración que he comentado, auto-narraciones cuyo efecto es revelar al responsable del decir aspectos de sí mismo que resultan inéditos, sorprendentes, inopinados, insoportables o regocijantes, ofrece una valiosa atalaya para volver sobre sí mismo en términos de escritura.

Notas

1. Esta polémica, por cierto, resulta impertinente para esta aproximación... ¿debería añadir que me resulta impertinente del todo, si considero la novela como un hecho estético? Me explico, de la novela *María* (cuyo narrador es el personaje Efraín, es decir, la trama de lenguaje que el hombre Jorge Isaacs eligió como estrategia narrativa para referir la historia que quiso contar) me importa más el tejido verbal que pone en evidencia ideas sobre el mundo que la oscura circunstancia (con frecuencia usufructuada por entidades de turismo) de si las trenzas que hay en un cuarto de la Hacienda El paraíso fueron o no de *María*.

2. El adjetivo utilizado en la lengua original, *polytropos*, es anfibológico; puede designar “el de los muchos caminos”, es decir, el carácter “andariego” del héroe, pero también se refiere a sus muchas “mañas”, es decir, los diferentes recursos con que enfrenta la adversidad.

3. Este texto es una elaboración de una intervención oral ofrecida en el marco . II Encuentro Nacional de Educación: Desarrollo Humano organizado por la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura. Agosto 12, 13 y 14 de 2009. Cali, Colombia. De ahí la referencia a los aportes, también orales en ese evento, de Carlos Skliar. De ahí, también e inevitablemente, el carácter un poco oral de estas líneas.

Referencias Bibliográficas

- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y la forma de enseñarla en las universidades de América del Norte. En: *Revista de Educación* No. 336. Madrid.
- Elíade, Mircea. (1992). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Colección Labor.
- (1991). *Mito y realidad*. Barcelona: Colección Labor.
- Guimarães Rosa, J. (2000). *Gran Sertón: Veredas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Homero. (2008). *Odisea*. Trad. de Segalá, L. y Estela (1927). Madrid: Editorial Cátedra.
- Proust, M. (1979). El tiempo recobrado de *En busca del tiempo perdido* (Tomo VII). Trad. de Berges, C. Madrid: Alianza Editorial.
- Robinson, K. (2006). Conferencia organizada por TED (Ideas worth spreading) en Montreal California. Disponible en http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html
- Rodríguez Adrados, J. (1984). *Introducción a Homero* (con Manuel Fernández Galiano, Luis Gil y José Lasso de la Vega). Barcelona: Editorial Labor.
- Silva, J. A. (1996). *Obra completa*. Madrid: Ediciones de Centenario. Casa de Poesía Silva.
- Vernant, J.-P. (2008). *Érase una vez... el universo, los dioses, los hombres*.
- Zapata Olivella, M. (1991). *Changó, el gran putas*. Introducción y notas de Dora Piquero. Bogotá.

Summary: This paper explores, from the standpoint of creative imagination, a particular type of fiction: self-narration. It is proposed that is a case of what Paula Carlino calls the emergence of writing as knowledge, ie, epistemological (as opposed to writing as a mnemonic or reproduction / verification of the given). We explore several cases of authors that stage of understanding phenomena that occur at the self-diegetic narrators, ie narrators who relate their own story. It examines the cases of the narrator Odysseus in Homer's *Odyssey*, Marcel, *In Search of Lost Time* by Marcel Proust, the narrator of *Gran Sertao: Veredas*, by Joao Guimaraes Rosa and the project and intentionality underlying declarative novel Manuel Zapata Olivella, *Xangó, the Great Whores*. From each case examined, are postulated some of the functions that self-narrative may have. Finally, we propose that this knowing option could be included in the investigative university work

Key words: creativity - didactics - Literature - narrative - writing.

Resumo: Neste artigo se explora, desde o ângulo da imaginação criativa, um tipo particular de ficção literária: a auto-narração. Se propõe que é um caso do que Paula Carlino denomina a escritura como emergência de conhecimento, é dizer, epistemológica (por oposição à escritura como mnemotecnica ou reprodução / constatação do dado). Exploram-se diversos casos de autores que representam fenômenos de compreensão que acontecem aos narradores auto-diegéticos, é dizer, narradores que referem sua própria história. Examinam-se os casos do narrador Odiseo em *Odisea* de Homero, de Marcel em *Em busca do tempo perdido* de Marcel Proust, o narrador de *Grande Sertão: Veredas*, de João Guimarães Rosa e o projeto e intencio-

nalidade enunciativa que subjaze a novela de Manuel Zapata Olivella *Xangô, o grande fodão*. A partir de cada caso examinado, se postulam algumas das funções que a auto-narração pode ter. Finalmente, se expõe que esta opção de conhecer é susceptível de incorporar-se às labores de pesquisa próprias do âmbito universitário.

Palavras chave: criatividade - didática - escritura - literatura - narração.

Fecha de recepción: marzo 2012
Fecha de aceptación: junio 2012
Versión final: marzo 2013

Idear la forma. Capacitación creativa

Cayetano José Cruz García *

Resumen: Más allá de todo lo que nos une, la creatividad es una faceta de nuestro pensamiento que nos puede definir como sujetos creativos, y que se pone de manifiesto en disciplinas concretas del quehacer humano. Para el diseñador es una herramienta clave para obtener nuevas soluciones; y en la acción proyectual, lo es la capacidad de idear, imaginar, intuir soluciones,... hasta el punto en el que podemos identificar a una persona como agente creativo. Desde el dibujo, en este artículo, se presentan algunas metodologías desarrolladas para entrenar y dotar de habilidades al sujeto; tales, que le permitan hacer presente la creatividad en la acción proyectual del diseño.

Palabras clave: creatividad - diseño - dibujo - metodología.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 125]

(*) Doctor, Licenciado en Bellas Artes por la Universidad de Sevilla. Profesor del área de Dibujo. Centro Universitario de Mérida (UEx) Universidad de Extremadura. Investigador del Grupo INNOVA.

Introducción

Puede que nuestra pretensión no sea tan acertada: –conseguir que nuestros aprendices sean unos grandes dibujantes de lápiz, o pluma–. Quizá, sea mejor hacerles reflexionar experimentando en las posibilidades expresivas; capacitándoles para, que en sus intereses futuros, la imagen fluya en la mente; y así, posibilitar un “quehacer creativo”. Por eso, cuando más adelante hablemos de metodologías propias del desarrollo creativo, tales como el “Modelo Optoháptico de Dibujo”, no se pretende otra cosa más que formar para capacitar; afanados en conseguir desarrollar la creatividad a través del ejercicio “creático.”¹

El flujo de nuestro pensamiento, ¡es tan veloz a veces! Nuestras apreciaciones pueden llegar a ser difícilmente definibles. Una imagen mental puede contener tanta información, que necesitamos de una habilidad sublime para no desperdiciar ese instante “mágico” e intuitivo.

Tras reflexionar sobre unos planteamientos iniciales; que den a entender la necesidad de formar creativamente desde el dibujo, y que haga hábiles a los diseñadores en la capacidad para idear; se mostraran algunas de las ejercitaciones que se realizan desde el área. Estas conclusiones son fruto de la experiencia didáctica e investigadora, desarrollada en los últimos años en el Centro Universitario de Mérida, España.

Consideraciones en la formación del dibujo para los Diseñadores Industriales

En la formación de los Diseñadores Industriales el producto es la esencia de todo el concepto íntegro de la forma, sin olvidar ni el uso ni el usuario, ni su contexto ni su vida,...; de tal modo que, un buen Diseñador debe ser una persona inteligente y hábil en la concreción.

Así es como, a lo largo de los años, el diseño ha crecido formando creativos, avanzando en sus modelos y metodologías, aunque con una carencia excesivamente olvidada que ha pasado por primar a la imagen visual frente a otros sentidos. Este hecho se ha producido, principalmente, en las últimas décadas del siglo XX, debido a la primacía de la gráfica informática; pero, a comienzos del siglo XXI, la irrupción de grandes avances tecnológicos, modos interactivos, etc., han permitido reencontrar al diseñador con el valor de la experiencia perceptual. Por lo tanto, se entiende la importancia que, la capacitación y el ejercicio cognitivo, debieran tener en el desarrollo del Diseñador: no podemos obviar la imagen que nos producen todos nuestros sentidos. Siempre el Diseñador Industrial ha estado preocupado por estos valores, sin embargo, la formación del dibujo en los Centros de Diseño Industrial ha ido perdiendo carácter y especificidad. Un buen diseñador, además de un buen ideólogo, debe ser un gran “ideógrafo”. Por lo tanto, no debe eludir la importancia de saber expresar la imagen, con todo su carácter diferenciador; sobretodo, más allá de su conocimiento sobre diversos programas de CAD.

Los grandes formadores del Diseño, tales como Albers, desarrollaron ejercitaciones para el aprendizaje del dibujo, que no dejaban de lado la educación estética ni artística. El progreso y la sabiduría proyectual requieren de esta ejercitación para habilitar la capacidad intuitiva en el quehacer creativo. Comprender esta circunstancia es fundamental, si no queremos conducir al Diseñador hacia un automatismo profesional que solo le habilite para ser un notable transcriptor de las invenciones de otros.

La preocupación por esta cualificación ha propiciado que, particularmente durante los últimos años, se habilitara un modelo de dibujo basado en el conocimiento *optoháptico*², y otras ejercitaciones; las cuales pretenden impulsar la capacidad de imaginar y de representar la idea de nuestros futuros diseñadores de producto³. Este planteamiento pasa por desarrollar habilidades cognitivas, y formar en saber como son las cosas y como representarlas, más que por preocuparnos sobre si el dibujo se realiza sobre un papel o mediante el ordenador.

De la capacitación creativa en dibujo

En la formación de un Diseñador Industrial, es fundamental la capacidad de crear nuevos imaginarios; por lo tanto, dentro de este marco teórico, podemos indicar dos objetivos significativos: saber como nacen los objetos, y saber expresar la acción imaginada.

La primera se entenderá claramente en el ejemplo de la actividad denominada “la guerra de guerrillas”; la segunda será el resultado de un adiestramiento, no solo en los recursos expresivos y técnicos, sino también del control sobre como evoluciona nuestro diseño y su repercusión en el resultado. Este último aspecto es importantísimo para lograr que un diseñador sea una persona educada en el pensamiento creativo, y obtenga del conocimiento respuestas intuitivas hacia el desarrollo de la solución.

Todas esas ejercitaciones del dibujo; tales como dibujar los plegados de un papel, la cinta que se mueve con sus bucles, rizos y enrollados; son muy productivas para aprender a reconocer que en el nacimiento de la forma está el presente el factor temporal⁴; pero es en su dinámica “lúdica”⁵, imaginada e inventada, donde empieza a nacer la capacidad de dominar la forma, su expresión, y el talento para crear la imagen de algo en la mente. Estamos montando algo que no existía antes, y que crece temporalmente.

Por lo tanto, podríamos decir que esa persona, bajo un dominio determinado y sus limitaciones, es capaz de inventar algo con cierta previsión. ¿Qué importancia tiene esto para el diseñador? Indudablemente, un diseñador capaz de adelantarse a las soluciones y prever las mismas desde la imaginación e intuición, puede recortar los tiempos, solucionar problemas desde la base, adaptarse al devenir del producto.... Es fácil entender el valor de esta cualificación.

Entonces, sin desviarnos del dibujo, –una acción experimental y guiada de esta formación, debería desarrollar la capacidad de intuir procesos– y cuanta mayor capacidad tengamos para esta función, mayor será nuestra habilitación para generar productos que estén, mayor o menormente, resueltos desde su germen. Esta puede ser una habilidad reseñable en el diseñador actual. Puede que en principio, nuestras ideaciones sean copia de lo conocido, pero en cuanto el aspecto “lúdico” comience a dominar a la memoria, los productos empezarán a ser creativos.

Por lo tanto, podríamos hablar de fases; pues un iniciado, al principio, dibujará lo conocido y/o bajo las limitaciones de su destreza en el dibujo. Por ejemplo, si solo sabe dibujar como se pliega un papel, solo estará dibujando algo ya experimentado (si ha realizado la acción pertinente), si su solución es copiada (conocida porque por que otro sujeto la resolvió antes), memorizada (sabe como se representa y expresa un símbolo), domina unos conceptos expresivos determinados (perspectiva, uso gráfico),...; pero, ¿ha ideado un objeto nuevo?, ¿algo le diferencia de otra persona?, ¿es un creativo?

Para crecer en la dinámica propuesta, deberíamos ser como un hábil ideólogo de la papiroflexia. Pero, ¿qué podría diferenciarnos de una persona que hace origami?

La persona que hace origami, comienza a aprender “cómo otros dieron forma a un objeto”. En cuanto esa persona comienza a buscar soluciones nuevas, muestra un deseo de ser creativo, habilitado desde los límites de su anterior aprendizaje. Y si logra una figura nueva o no, estará desarrollando factores creativos. ¿Cuándo será un creativo notable? Cuando su conocimiento, destreza y metodología le permitan adaptarse a cambios imprevistos, o hacer variaciones o soluciones no descritas antes, o ser capaz de adaptar una solución a diferentes problemáticas,... En todos estos casos, la acción “lúdica” estará presente.

Si trasladamos lo descrito anteriormente a la función del diseñador, debemos añadir que éste deberá experimentar, tal y como se hace en el origami; pero, además, su carácter proyectual deberá ejercitarse en la acción dibujada: El origami es real y el dibujo una apariencia. Esto es lo que se denomina a nivel háptico “transposición”⁶. Algo que el invidente debe desarrollar para indicar una imagen táctil y obtener su homóloga visual. Exactamente lo mismo que un vidente que desea ser diseñador de productos; pero desde lo que podríamos denominar una “transposición invertida”.

¿Qué sería esto de “transposición invertida”? Conseguir que algo imaginado, no existente antes, se idee en nuestra mente para ser dibujado y recreado, teniendo en cuenta todos los factores que expresan al objeto como tal ¿Cuál será la cualidad que dará notoriedad a esta capacidad? La

mayor destreza en intuir la sucesión de soluciones y/o sus variables.

Por lo tanto, este “ideógrafo” del que hablamos, dibuja, adapta y elabora su pensamiento al mismo tiempo que nace su imaginario. La Forma se elaborará teniendo en cuenta todo el conjunto de aspectos que le distinguen, empezando por como nace la misma.

Se debe entender que lo que cultivamos es el pensamiento creativo, no tanto un modo o metodología creativa. Esta acción es educable desde la infancia, y habilita la diversidad o divergencia de nuestro pensamiento hacia logros comunes o personales.

“La guerra de guerrillas”

Este epígrafe hace referencia no sólo a la apariencia del dibujo, sino también a cuando la representación conlleva una descripción y temporalidad en la evolución de una acción determinada, sin descartar nada desde sus orígenes. Es un tipo de dibujo olvidado, al que se le prestó más atención en la infancia. El niño, cuando dibuja juega, y expresa en el dibujo toda la acción de una historia, que crece con su imaginación. La historia contada y su dibujo marchan paralelos, inspirando y ejercitando la capacidad creadora.

Curiosamente, esta dinámica de dibujo es ahogada o abandonada. Las enseñanzas sobre la destreza o habilidad manual, la falta de formación específica del área, la primacía del pensamiento convergente y racional,..., ahuyentarán la fantasía del niño; que, en breve, entenderá que el dibujo es más una traba que una ayuda a la expresión del conocimiento. Pensará que es una persona no válida para el dibujo, o que el dibujo es una habilidad no necesaria.

Por otro lado, una notable peculiaridad de este tipo de representaciones es que el niño no borrará nada, tan solo aquello que forme parte de su juego. Los adultos, sin embargo, estamos acostumbrados a borrar continuamente; y para que esto no suceda, será de gran ayuda hacer dibujos con tinta o bolígrafo.

Tendemos a usar la goma para borrar lo que pretendemos que sea una “línea correcta”,..., sin embargo, la goma debe tener como uso “ser el elemento que puede cambiar el cuento”; y si, por ejemplo, en un momento determinado queremos hacer pasar una cinta por una perforación en la misma, entonces puede que borremos para lograr indicar ese hecho. La utilidad de borrar estará ligada a la posibilidad de crear nuevos signos de la historia, la evolución del producto, etc.

Ante este contexto inicial, nos encontramos con unos pocos que se salvaron de la quema, muchos incomprendidos, y otros que, a pesar de los pesares, quieren volver a participar de lo que nunca debieron abandonar. Ese es el abanico de estudiantes que quieren ser diseñadores,... Y cuando llegan a los centros universitarios, como si de una asignatura de formación básica se tratara, los docentes deben hacer comprender que ellos necesitan desarrollar su capacidad creativa, que está inherente a su ser, como así también saber proyectarla.

Por lo tanto, ¿cuál sería nuestra dinámica actual? Como se habrá entendido, se trata de indicar todos aquellos aspectos propios de la acción que creó la forma final. No es nada nuevo que una actividad formativa del dibujo, sea realizar descripciones de “bucles y rizados” de una cinta, o el proceso de elaboración de un “barco de papel”, o la “pajarita”. Muchos de estos ejercicios fueron planificados por Albers, descritos como de *desarrollo secuencial* (Marris, C., 2004, p. 61). Se trata por lo tanto de indicar todos los momentos o pasos de elaboración de este origami.

Pero, ¿cuál debe ser un valor distintivo en nuestra descripción?, ¿elaborar un resultado o habilitar el pensamiento creativo en el dibujo? Si nuestra intención es la de desarrollar la imaginación o el ejercicio creativo, ¿no será primordial dar más valor al proceso que al resultado?

Por lo tanto, ¿qué fue antes, el sujeto o el objeto?, y por consiguiente, ¿será mejor capacitar en la creatividad que obtener objetos más o menos creativos?

Claro, un dibujo como éste, en el que no se borra y la descripción pasa por superponerse y crecer temporalmente, se convierte en ese espacio de “guerra de guerrillas” al que se hace referencia; donde sólo el que ha dibujado puede que logre ver con facilidad lo que allí se sucedió; pues lo importante no es la representación sino como la imaginación estuvo presente en la creación. El “suceso” continúa, y acciones de destreza y grafismo pueden usarse para cambiar su evolución y, así, replantear todo cuanto queramos que acontezca: La existencia de una cinta, el disfrutar con lo que hacemos con ella, rizarla y borrar para anudarla, ..., inmiscuirnos en la acción “lúdica”. Lo importante es la capacidad para dejarnos llevar y dar rinda suelta a nuestra imaginación, siendo capaces de replantear o alterar el curso de un momento; no, la corrección con la que elaboramos los contornos o, si esa curva me ha salido más o menos redonda.

Lógicamente, saber cual es la evolución geométrica del plegado del papel y su descripción dibujada son importantes; pero será un asunto superior y relevante el que pondrá de manifiesto nuestra capacidad para imaginar: ser capaces de vislumbrar y describir en qué posición debemos colocar el papel y nuestro cuerpo para que “aquello” tome una nueva forma. Es decir, saber cuando había que darle la vuelta al papel para que pudiéramos plegarlo más fácilmente, o para poder voltear su forma, etc. Así, el “hacedor” se estaría haciendo presente en el proceso de creación y su representación.

Lo anteriormente relatado muestra la importancia de la representación de nuestro pensamiento, la acción y la representación. Todo marcha al unísono, favoreciendo el favor intuitivo y el compromiso con un espacio creativo como de “caja negra”, ya descrito por Guildford, J. P. (1950).

Aunque, como se puede dilucidar a estas alturas del texto, esta peculiaridad de la expresión creativa que es la “caja negra”, no está exenta ni de conocimiento, ni de intelectualidad; se argumenta en la predisposición, el desarrollo y la capacitación de la persona, y por lo tanto no debe mal entenderse, confundida con la “ocurrencia”.

Sin embargo, sin minusvalorar la importancia de las metodologías del diseño, es común centrar la formación del diseñador en dinámicas de “caja transparente”, en la que las alternativa de “caja negra” es utilizada frívolamente para el “desbloqueo mental”, “romper el hielo”, ...; sin conciencia del valor intrínseco que conlleva descubrir y describir soluciones desde la mente. En este espacio, es dónde el hábil creativo encuentra su momento y es capaz de dar respuestas inesperadas y valiosas, conducentes a la solución.

Como puede verse, se vuelve a incidir en el valor de ser una persona creativa, y esa es la función de una materia que se preste a formar en creatividad, en este caso desde el punto de vista del dibujo. En esta tesitura, es destacable reseñar que existe una notable diferenciación entre la secuenciación y el planteamiento más usual en un proceso de dibujo, tanto en su aprendizaje como en la concreción del mismo. Cuando aprendemos a dibujar bajo un orden clásico, entendemos una metodología en la que desde el todo se llega a las partes; mientras que en la dinámica de “guerrillas”, los hechos se suceden y crecen desde las partes al todo.

Curiosamente, este concepto corresponde más al entendimiento háptico que al visual y nos

permitirá comprender la naturaleza de cómo nacen las cosas. Este es el motivo por el que, ante la dinámica de aprendizaje del dibujo, resulta interesante formar en lo denominado como “modelo optoháptico de dibujo”.

Hacia un modelo optoháptico de dibujo

La razón de la elaboración de este modelo de representación, y por consiguiente su espacio metodológico, está íntimamente ligado al factor creativo; pero, la elaboración de la hipótesis y de su investigación, inicialmente, tuvo lugar ante una necesidad de superar una serie de problemáticas en el aprendizaje del dibujo, específicas en la formación de los diseñadores industriales. Su enunciado fue el siguiente:

es posible que se puedan crear modelos de representación válidos para describir la forma volumétrica de los objetos, indicada desde la síntesis expresiva del “Plano”, y por medio de indicadores de la percepción háptica de la forma para la representación visual de la misma (Cruz García, 2006).⁷

No obstante, el hilo conductor del artículo enmarca claramente la necesidad de encontrar soluciones metodológicas válidas para la formación creativa de los diseñadores. Líneas de investigación suscitadas por la primera, que han permitido englobar la dinámica del modelo en la capacitación creativa.

Para dar a entender su fundamentación teórica, se presenta un bosquejo inicial que permita comprender el ámbito y el contexto de la investigación.

Definamos el sistema háptico, ..., “mediante lo háptico se significa un modo posible de tocar, contactar y explorar, ya que la piel, los músculos y las articulaciones funcionan juntos para obtener la información” (Gil, 1993, p. 17).

Esta definición comparte la anterior de Gibson (1962), que da valor a la diferenciación entre tacto activo (tocar) y pasivo (ser tocado), por la trascendencia del *carácter propositivo* (intencionalidad) y de la acción del movimiento. Es por lo que Gibson, sostiene que no es adecuado distanciar tacto y sinestesia en el tacto activo, y que ambos se engloban en lo denominado sistema háptico.

Durante la acción activa del tacto se produce un proceso de recopilación de información táctil, así descrita:

Klatzky y Lederman (1987) han identificado una serie de movimientos manuales estereotipados que se realizan cuando el observador desea obtener información precisa sobre ciertas características de los objetos. A estos movimientos estereotipados se los ha llamado procedimientos exploratorios (Ballesteros, 2002, p. 460).

Posteriormente, la misma autora, concreta y establece visualmente tres momentos para detectar la forma de los objetos. El primero, encerrar todo el objeto entre las manos; el segundo, detectar contornos con la yema de los dedos y el tercero, encerrar una o varias partes entre las manos.

El interés de Lola Bardisa por encontrar la aplicación de los conocimientos de la háptica en la enseñanza del dibujo para niños ciegos nos dirige a la apreciación de dos hápticas, la háptica visual (*optoháptica*) y la háptica pura o autónoma. En este sentido mantiene que estas dos hápticas no han sido lo suficientemente separadas por los psicólogos. Nuestro modelo específico aborda este hecho y marcar unas directrices que forman parte de esa háptica visual, y que creemos definitivamente distanciarán a ambas, pero también se aprecia la posible autosuficiencia de los recursos expresivos de la háptica para expresar la forma y el espacio, algo a contrastar en otras investigaciones. Todos aquellos, otros recursos de la óptica, pueden dar otra “visión” y continuidad a nuestra manera de representar, supongamos, para ciegos tardíos, etc.

Pero, si tomamos como definición de “imagen háptica” la siguiente, *una imagen háptica es una imagen que debe describir los objetos a los ciegos*. (Gil, 1993, p. 81); ésta concreción excluiría la función del modelo. ¿No sería mejor indicar que una imagen háptica es una imagen que representa lo comprendido y elaborado desde la norma háptica? El modelo en cuestión da respuesta a esta cuestión.

También, las investigaciones de Lola Bardisa (1996) encuentran en Reverz una clasificación de los principios de la háptica, que le permiten establecer los límites de la misma para su aplicación. Para el modelo sirven de fundamentación y discusión.

Principio esteoroplástico. Coger y palpar atendiendo a lo tridimensional. La relación entre la forma y el espacio que ocupa, en pro del reconocimiento por parte del que toca. Lo que confiere esta acción es importante para la formación que un diseñador industrial y que debe aprender para la correcta expresión dibujada.

Durante el período de formación que desarrolla el modelo de dibujo y su continuación, este ha sido uno de los objetivos que ha permitido llegar a logros en el aprendizaje, materializándose en otras soluciones posteriores que se aprovechan desde un dibujo manipulativo. Sirven de ejemplo otras representaciones que se concluyeron con el color para realizar prototipos.

Principio de percepción sucesiva. Se toca de forma sucesiva cada parte del objeto y cada parte construye el todo. Esta puede ser una diferenciación clara entre lo óptico y lo háptico, se produce un encuentro distinto con la realidad y su expresión, diverso al concepto de que el todo nos conduce a las partes:

Si bien en la percepción táctil el hombre capta solo indicios sueltos del objeto y únicamente luego los asocia en la imagen íntegra, por el contrario, mediante la vista el hombre percibe de súbito la imagen íntegra del objeto; si bien el tacto es un proceso circunstanciado, de captación sucesiva de indicios, seguida de la síntesis de los mismos, en cambio la vista dispone de un aparato adaptado para percibir de súbito (simultáneamente) las formas complejas del objeto. (Luria, 1984, p. 80).

Concretando anteriormente el *principio esteoroplástico*, los sujetos de la investigación desarrollan su capacidad de comprender y representar el objeto desde las partes al todo, ese objeto ideado en su mente que luego será elaborado en tres dimensiones⁸.

Principio cinematográfico. El movimiento permite la comprensión del espacio y de las relaciones formales. Ya se mencionó con antelación la necesidad de no distanciar tacto y sinestesia en el tacto activo, como demostró Gibson (1962), ya que todo el cuerpo participa del conocimiento que

aporta la háptica. Al tocar, el cuerpo entero necesita de movilidad para concretar informaciones. *Principio métrico.* La mano es un instrumento de medida y nos permitirá establecer relaciones proporcionales entre las partes, incluso de manera convencional.

Principio de actitud receptiva y actitud intencional. Lola Bardisa sostiene que la actitud receptiva es la más cercana a la percepción puramente háptica, la cual construye las imágenes o impresiones *haptomórficas*; ya que la actitud intencional puede verse influida por otros conocimientos provenientes de la óptica, como le ocurre principalmente a los ciegos en edad tardía o a los videntes; que son influidos por la memoria y los conocimientos ópticos cuando pretenden expresarse mediante el dibujo. A estas otras *impresiones hápticas visualizadas* se denominan *formas optomórficas*.

También, la actitud intencional genera lo que denomina *formas de integración o formas constructivas*, formas que permiten la comprensión y su representación y que están libres de la expresión visual. Según esta clasificación podríamos catalogar nuestras formas como un modelo de *formas de integración*, ya que en nuestro dibujo la intencionalidad describe la forma sin dejar de ser un modelo de *formas optomórficas*, porque nuestras huellas hápticas pueden ser visualizadas.

Como confirmó la experiencia de aplicación del modelo aplicada sobre videntes, pueden representarse imágenes provenientes únicamente de la descripción háptica sin que influyan los fuertes conocimientos ópticos⁹; por lo que podemos indicar, que se puede llegar a este modo de expresión mediante el aprendizaje. Óptica y háptica se complementarán¹⁰.

La actitud intencional es la que se considera actitud fundamental para la percepción háptica de la forma, por acercarnos a la manera de expresión visualizada. Lola Bardisa (1992) no piensa que esta idea esté justificada. Desde la experiencia del modelo se puede confirmar la validez de la intencionalidad háptica, como defendía Gibson (1974), mostrando representaciones de *formas optomórficas*, impresiones hápticas visualizadas, sin descartar la expresión *haptomórfica*. *Principio de tipos y esquemas.* Organización en la memoria de tipos y esquemas de la forma. La Gestalt está íntimamente ligada a esta faceta de la háptica. En nuestro modelo se aplican los argumentos de la Gestalt para la expresión de la forma y encontraremos referencias a sus leyes. Es fundamental desarrollar la actitud de síntesis y simbolismo ejercitada por los invidentes. Este es uno de los motivos por el cual el modelo se ejercita bajo la expresión de la síntesis plana y no mediante la línea. No olvidemos, que no sólo se está desarrollando una capacidad perceptiva, sino también su función dentro del ejercicio creativo. Por lo tanto, la habilidad para sintetizar la apariencia compleja será relevante para abordar soluciones creativas y el modelo de dibujo se extiende a esta función educación de la persona como creativo, ya mencionada en el epígrafe anterior.

Principio de transposición. Convertir nuestro elemento percibido en una imagen. Para Lola Bardisa (1992) existen dos tipos, la *verdadera transposición*, que transforma la impresión en una imagen visual, y la otra, fruto de una expresión de los datos formales, y que resulta abstracta. Nuestro modelo, apunta a que es posible hablar de una sola transposición, esto precisamente provoca en el receptor in habituado la sensación de visualizar imágenes abstractas o cercanas a la abstracción.

Que los ciegos puedan modelar y dibujar mediante el uso de este principio es importante. Su aplicación, también por los videntes, permite la integración y la complejidad de la persona a nivel cognitivo y, en consecuencia, a otros niveles.

El hecho de *transponer* presenta una complicación en la lectura, al producirse un esquema

diferente, al que no se está habituado. Es lo que se denomina *Intersticio, Categoría Natural* (en referencia al espacio y la luz), una de las *Categorías perceptuales abstractas* establecida por José Bayo (1987). El *Intersticio* se refiere a la relación figura - fondo, positivo - negativo, conocido por las ambigüedades o disonancias cognitivas que producimos: “Se establece así que la percepción consiste en plantear hipótesis a partir de datos sensoriales y otras informaciones que implican conocimiento previo... teoría fundamentada por Helmholtz y defendida también por R. L. Gregory” (Bayo, 1987, p. 170).

Al no estar habituados a este tipo de descripciones, necesitamos de un conocimiento previo, y nuestra percepción trabaja para lograr comprender el hecho percibido. Esa ejercitación, pues, adiestra nuestra percepción.

Por otro lado, es evidente que nuestro modelo, no responde concretamente a lo definido como *categoría natural*, ya que la teoría se enmarca en la percepción visual. Quizá debiéramos eliminar el término luz, y dejar únicamente superficie y espacio; y hacer una revisión a la clasificación según una pretensión que no excluya lo *optomórfico*.

De la subjetividad a la evidencia creativa

Descrito el espacio háptico y algunas facetas del modelo se hace necesaria la concreción de la dinámica dibujada del mismo. Para elevar con claridad su norma, se concretan los siguientes aspectos generales a tener en cuenta inicialmente:

- La descripción de la forma y el espacio se expresa mediante la descripción de “Plano”.
- El resultado viene definido por “cómo son los objetos”. Cuáles son las direcciones de la forma y el espacio, sin intervención de los descriptores de la luz.
- El dibujo debe ser manipulativo. Se elabora mediante el recortable o la intervención en el relieve del papel.

Lógicamente, si recortáramos el contorno de un objeto conocido, supongamos una botella, la forma que obtenemos es una síntesis de representación simbólica, que puede llegar a ser memorizada y reconocida. Pero, hacer presente la indicación háptica nos obligará a recortar por dentro de la botella si queremos describir como la tocaríamos.

Al final, el resultado es una o varias piezas de recortable que para alguien ajeno a la dinámica pueden resultar bastante abstractas. Es esta una subjetividad del espectador que desconoce el ámbito y su contexto. Pero para aquellos centrados en el aprendizaje, la dinámica y su comprensión son habituales, y entienden la expresión y su complejidad.

Pero el modelo de representación del que se habla, ha crecido, y no sólo en la facultad para abordar diferentes peculiaridades formales, también para incluir descripciones únicamente hápticas. Más allá de esto, la dinámica actual de aprendizaje se centra en conseguir desarrollar en el sujeto la capacidad y la habilidad para abordar soluciones creativas desde la ideación. Esto es conseguido a través de lo que denominamos “dibujo laberíntico”.¹¹

Actualmente, permite elaborar soluciones que evidencian la mayor o menor creatividad de los sujetos ante su esquema de dibujo. Esto se hace atendiendo a una serie de aspectos relevantes de la inteligencia creativa¹²:

- Síntesis ante la resolución de un problema.
- Versatilidad en la búsqueda y hallazgo de soluciones.
- Imaginación para la elaboración de propuestas propias.
- Capacidad para prever soluciones.

En base a una plantilla o esquema inicial, es posible medir valores relativos sobre la mayor o menor capacidad de unos sujetos frente a otros, y observar como el nivel de cualificación crece sustancialmente, obligando a elevar el grado de dificultad de los ejercicios.

Por lo tanto, ¿podemos hablar de una evidencia de aspectos tan subjetivos como la creatividad? ¿es posible evaluar y formar la creatividad desde los valores ocultos? ¿podemos hablar de persona creativa que da valor al producto creativo? Usualmente, en diseño, la creatividad se afronta mediante metodologías conducentes a la elaboración de una propuesta o producto, y desestimamos el valor que como creativo se debe formar a la persona. Esta circunstancia se pone de manifiesto en la sociedad, incluso poniendo en duda su competencia, cualificación o profesionalidad.

Hoy en día podemos hablar de multitud de metodologías de indudable valor; y, cuando no se usan, podemos tachar de “ocurrencia” (subjetividad) aquello que puede que sea una “evidencia” de la creatividad; ya sea por falta de cualificación y/o despropósito del actor, o por la carencia de conocimiento y criterio del destinatario o espectador.¹³

Pero cuidado, al individuo creativo no sólo se conoce por la evidencia de los resultados finales, también puede ser un estilo de vida en la subjetividad contemporánea. Cuando en nuestra aula se aborda el discurso sobre el diseño y la creatividad, siempre se expresa la importancia de ser capaces de elaborar la respuesta creativa a partir de la ideación: si una persona se entrena o forma como creativo, y crece como creativo, es capaz de intuir soluciones antes de ser proyectadas, y hacer tan fluida la comunicación, que sea capaz de definirle como persona; tanto, como hasta hacer la respuesta tan personal que te defina como tal, (por ejemplo, como sabemos que un Picasso es un Picasso, un Monet es un Monet, etc.). La respuesta es tan creativa y personal, que es dada por una persona, y sólo por ella, y todos la reconocemos como la de esa persona.

Notas

1. Término adoptado por Saturnino de la Torre (1995). Se refiere a todo ese catálogo de metodologías y ejercitaciones existentes, con objeto de producir respuestas creativas.
2. Hace referencia a un modelo de dibujo sostenido bajo las normas de la percepción háptica, concretamente las del tacto activo (tocar), y cuya representación se hace visible para ser comprendida y realizada por videntes.
3. Estas experiencias son realizadas en la asignatura de Diseño y Creatividad, en el Centro Universitario de Mérida, durante el segundo curso del Grado de Diseño Industrial y desarrollo de Producto. Es curioso presenciar el desconcierto inicial de los alumnos ante su escasa formación inicial o como abordan lo peculiar de una acción desconocida para ellos. La importancia de reflexionar sobre como nacen los objetos y su imagen en nuestra mente es la clave. Crear un nuevo punto de partida hacia el que todos se enfrentan desde sus inicios, fomentará la omisión

de malos modos aprendidos o de posibles “espejismos” de la forma.

4. Muchas de estas ejercitaciones las tenemos claramente expuestas en el libro de Maris, Cynthia (2004), presente en la bibliografía final de este texto. Posteriormente se hará referencia a alguna de sus dinámicas aplicadas en el aula.

Esta notable docente e investigadora ha conseguido elaborar un útil manual, en el que recopila muchas acciones desarrolladas con sus alumnos universitarios; ya sea desde su experiencia aprendida como alumna de Albers en la Universidad de Yale, como por muchas otras reflexiones y actividades estructuradas por ella, con una dinámica muy válida para la formación de artistas y diseñadores, las cuales permiten apreciar su dilatada experiencia docente.

5. Se debe entender lo “lúdico” como un aspecto en el que el juego está presente porque el actor entiende y se siente atraído por el campo y el ámbito, elementos descritos en la perspectiva interactiva divulgada por H. Gardner. Por lo tanto, no se trata del hecho de jugar por jugar, sino de experimentar en el pensamiento.

6. Este término será abordado a posteriori en el apartado dedicado a la explicación de las leyes hápticas, conducentes a la formación de el dibujo.

7. Concreciones sobre el dibujo de esta investigación están descritas en diversas publicaciones de autor. En la bibliografía puede consultarse Cruz, C. (2006)

8. Esto hace referencia a que para ayudar a dar a entender la ejercitación realizada por los alumnos, conocido que ellos elaboran un dibujo de recortable sobre papel, se les indica que deben elaborar su prototipo con el mismo material de dibujo. Esta acción metodológica pretende ser un eslabón que permitirá capacitar a los sujetos en la comprensión y expresión de sus ideas.

9. Este aprendizaje resulta complejo, pero como los videntes no están habituados a priorizar las expresiones táctiles de la forma, los resultados óptimos pueden conseguirse en poco tiempo, ya que, como la experiencia nos muestra, es más fácil enseñar desde el desconocimiento que desde los malos modos aprendidos. Lo que permite concluir: que ciegos que conocen la experiencia visual o personas que solo tienen dificultades en la visión, podrían desligarse de dichos conocimientos para una expresión correcta según nuestro modelo. Este hecho será recogido en el apartado de conclusiones y nuevas investigaciones abiertas. Su posibilidad se desprende de los dibujos realizados por alumnos de Diseño Industrial, y de una experiencia con alumnos del curso de la Universidad de Mayores de la Universidad de Extremadura.

10. Los recursos provenientes de lo visual utilizados son pocos y sencillos, no complejos para los invidentes, como desprendemos de investigaciones recientes de Kennedy (1997); pero además, para nosotros solo tendrán valor en cuanto a la expresión del espacio, y no de la forma. Si el modelo es háptico, lo es porque para expresar la forma solo se utilizan indicaciones hápticas de la forma. Cuando se utiliza el término “optoháptico”, se hace para poner de manifiesto que los dibujos se harán visibles a los videntes mediante el contraste de las áreas (blanco sobre negro o negro sobre blanco).

11. Esta dinámica está sujeta a la norma del modelo háptico. A partir de una representación común a diferentes sujetos, cada cual puede establecer un recorrido diferente, y elegir aquel esquema de planos que defina mejor la expresión de la forma y el espacio. Podremos obtener por lo tanto diferentes resultados, unos mejores que otros en la elección del camino, durante el cual, se toman y descartan decisiones, para determinar el esquema de mayor síntesis, y definición de la escena.

12. Englobadas en el contenido de la asignatura de Diseño y Creatividad, las acciones de apren-

dizaje del modelo, se realizan paralelamente a otras ya descritas como la “guerra de guerrillas”. 13. Este discurso puede ser consultado también en el capítulo “De la idea al producto y al mercado: la intención creativa” de Cruz, C. en Varios (2011, pp 24-35); también en un artículo pendiente de publicación en la revista *Actas de Diseño* nº12, bajo el título “lo raro y estrambótico. Teoría y crítica en la formación creativa del diseño”

Referencias Bibliográficas

- Ballesteros, S. (2002). *Psicología General. Atención y Percepción*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bayo, J. (1987). *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Gil, M. del C. (1993). *La construcción del espacio en el niño a través de la información táctil*. Madrid: Editorial Trotta. y ONCE.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*. 5, 444 – 454.
- Luria, A. R. (1984). *Sensación y percepción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Maris, C. (2004). *Cómo dibujar. Guía completa de sus técnicas e interpretación*. Madrid: H. Blume.

Bibliografía

- Ballesteros, S. (2002). *Psicología General. Atención y Percepción*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bardisa, L. (1992). *Cómo enseñar a los niños ciegos a dibujar*. Madrid: ONCE.
- Bayo, J. (1987). *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Cruz, C. (2006). Un modelo háptico de dibujo artístico para diseño industrial. Metodología para la ideación y creatividad. *Actas de Diseño 1*. Buenos Aires: Universidad de Palermo: 215, 216.
- De la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Madrid: Escuela Española.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad humana*. Barcelona: Paidós.
- Gil, M. del C. (1993). *La construcción del espacio en el niño a través de la información táctil*. Madrid: Editorial Trotta. y ONCE.
- Gibson, J. J. (1974). *La percepción del mundo visual*. Buenos Aires: Infinito.
- (1962). Observations on active touch. *Psychological Review*. Número 69. 477– 491.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*. 5, 444 – 454.
- Kennedy, J. M. (1997). Así dibujan los ciegos. *Investigación y Ciencia*, Marzo, Número 246, 52-58.
- Luria, A. R. (1984). *Sensación y percepción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Maris, C. (2004). *Cómo dibujar. Guía completa de sus técnicas e interpretación*. Madrid: H. Blume.
- Varios (Coord. Cruz, C y Prieto, J. A.) (2011). *Diseñando con las manos. Proyecto y proceso en la artesanía del siglo XXI*. Madrid: FUNDESARTE.

Summary: Beyond all that gathers us, creativity is an aspect of our thinking that we can define as creative subjects, and which is reflected in specific disciplines of human endeavor. For the designer is a key tool for new solutions, and the project action, it is the ability to conceive, imagine, intuit solutions, to the point where we can identify a person as a creative agent. From the drawing, in this article, we present some methods developed to train and provide to the subject some skills that allow creativity to be present in the design creative action.

Key words: creativity - design - drawing - methodology.

Resumo: Além de tudo o que nos une, a criatividade é uma faceta de nosso pensamento que nos pode definir como sujeitos criativos, e que se manifesta em disciplinas concretas da tarefa humana. Para o designer é uma ferramenta chave para obter novas soluções; e na ação de projetar, aquilo que é capaz de idear, imaginar, intuir soluções, até o ponto em que podemos identificar a uma pessoa como agente criativo.

Desde o desenho, neste artigo, se apresentam algumas metodologias desenvolvidas para treinar ao sujeito, tais que lhe permitam aumentar a criatividade na ação de projetar do design.

Palavras chave: criatividade - design - desenho - metodologia.

Fecha de recepción: marzo 2012
Fecha de aceptación: junio 2012
Versión final: marzo 2013

Aspectos inquietantes de la era de la subjetividad: lo deseable y lo posible

Daniela V. Di Bella *

Resumen: Vivimos un cambio de paradigma y un retorno a la subjetividad, dentro de un contexto fragmentado cuyas bases han sido vulneradas, donde las piezas están dispersas, y muchas se han perdido o cambiado. En este contexto la definición de la propia subjetividad ciertamente se puede convertir en una incógnita, en un vacío de desorientación y dificultades, donde el escenario nos demanda e involucra en una subjetividad des-subjetivizada, fatalmente acentuada y barrada por la hiperestimulación de los media. El educador está cada vez más comprometido en encontrar y proporcionar al individuo las pistas, y llaves hacia la propia subjetividad significada o del flujo personal creativo.

Palabras clave: absoluto - aprendizaje - complejidad - desubjetivización - flujo creativo - posmodernidad - relativo - significación - transformación.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 139]

(*) Arquitecta (FAUM). Magíster en Diseño (UP). Phd en Educación Superior (2011-2013 en trámite). Responsable del Departamento de Producción de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo (CPDC). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Multimedia de la Facultad de Diseño y Comunicación.

El Todo / La Nada

Según las divisiones aceptadas por los historiadores, el acontecimiento que da cierre a la Edad Moderna es la Revolución Francesa en 1789 y con ella, una sucesión de derivaciones y transformaciones aceleradas y vertiginosas, fueron las que vienen definiendo desde entonces hasta hoy, lo que seguimos transitando como edad contemporánea, edad a la que muchos definen como posmoderna, para decir con alguna palabra lo que ha seguido a la modernidad. Según venimos escuchando desde los '80 aproximadamente, gran parte de los ideales de la modernidad son los que la posmodernidad da por tierra, es la era del fin de los *grandes relatos*, del fin de la construcción de la realidad como se la conocía en el sentido de *un hombre dotado de humanismo*, inmerso en un ideal de *progreso social para la humanidad*, esto es lo que hace pensar a muchos que esta palabra no sea tan exacta como para definir a la *sucesora*, ya que no la evoluciona en el sentido de los intereses y objetivos de la modernidad. Contrariamente otros piensan que denominaciones más precisas podrían ser modernidad tardía, era de la globalización, o capitalismo tardío.

Más allá de la palabra, la edad contemporánea se inicia a fines del 1700 hasta los días de la actualidad, y es aquella que ha pasado de la era preindustrial, a la revolución industrial y postindustrial; las guerras mundiales y el brutal genocidio punto de partida de la crisis de la noción de hombre y humanismo; del consumo local, a la generalización de bienes y servicios, al consumo, consumismo y el universo social segmentado por marcas, deseos y significaciones del consumidor, hasta la compulsión de compra; de las divisiones del mundo: subdesarrollados y desarrollados, los del primer y tercer mundo; de la idea de confort al de nivel de vida, luego goce, bienestar, placer y hedonismo; de la manipulación genética, vulneración de la biología y los principios medioambientales que ponen en situación de incertidumbre la habitabilidad del mundo para las presentes y futuras generaciones; de la desigualdad social y distribución espacial; de la aceptación de la diferencia, lo alternativo, y lo plural; de la exacerbación del sistema capitalista y los supraobjetivos financieros; de la cultura de masas y del arte sin academia, del antiarte, del arte sin belleza y sin románticos; de la cultura y la sociedad atravesada por los *media*, la tecnología digital, las redes, las comunidades virtuales y un sistema de comunicación *babelizado*; de la era de la globalización del mercado, globalización de las costumbres y globalización de la cultura; del pasaje de la consistencia a la inconsistencia, y de la inconsistencia divertida y descaradamente rentable; de la cultura de la imagen, del ser por lo que se ve y lo provocativamente *fashion*; del auge de la cosmética, la imagen corporal, las cirugías estéticas, la supravaloración de la juventud; de la banalización de las relaciones humanas, la liquidización de los sentimientos, la disolución de la familia como núcleo organizante de la sociedad, la implantación de la familia disfuncional; el olvido de los abuelos y los adultos, la relativización de las tradiciones familiares, creencias y religiones; de la atomización del hombre, el individualismo, la soledad, la compulsión y la socialización de las adicciones; (...) la lista continúa (...), estos y otros muchos aspectos siguen determinando un devenir que parece haber tenido un inicio fijado por la historia, pero cuya progresión no parece encontrar limitantes para seguir avanzando.

Como producto de esta progresión, Vattimo y Lyotard, expresan que en la era actual los conceptos de *sujeto* y *objeto* entran en un terreno oscilante y están presos de una “ontología débil”, donde el nihilismo es la oportunidad posthistoricista de comprender la historia de lo que no fue, el momento de analizar desde la experiencia, la convivencia con la nada, lo relativo y el sabor de la incertidumbre (Vattimo, s/f) (Tachetta, 2011).

El-nombre-del-padre / Dios ha muerto

- Sonia (Diane Keaton): - Boris, déjame mostrarte lo absurdo de tu postura.
 Supongamos que Dios no existe y que todos podemos hacer lo que nos plazca.
 ¿Qué te impide asesinar a alguien?
 Boris (Woody Allen): El asesinato es inmoral.
 S- La inmoralidad es subjetiva.
 B-Sí, pero la subjetividad es objetiva.
 S- No, es un esquema racional de percepción.
 B- La percepción es irracional. Implica inmanencia.

S- Pero el juicio de cualquier sistema o una prioridad de relación de fenómenos existe en cualquier contradicción racional o metafísica, o al menos epistemológica de un concepto empírico abstracto como el ser, u ocurrir en la cosa en sí, o de la cosa en sí misma...

B- Sí, lo he dicho muchas veces.

S- Boris, debemos creer en Dios. (...)

(Allen, 1975)

La época posmoderna es parte de un cambio de paradigma y de un retorno a la subjetividad, pero dentro de un contexto fragmentado cuyas bases han sido vulneradas, donde las piezas están dispersas, y muchas se han perdido o cambiado. En este contexto la definición de la propia subjetividad ciertamente se puede convertir en una incógnita, en un vacío lleno de preguntas, desorientación y dificultades.

La subjetividad contemporánea ha efectuado un pasaje de la concepción del *sujeto clásico*, a la del *sujeto operativo*, un sujeto que no sabe bien por qué hace las cosas, un sujeto con vacío simbólico para la razón de sus proceder, más atento a los actos que le permitan resolver de manera compulsiva sus problemas porque simplemente está ajeno a sí mismo, no se sabe.

Pérez Soto explica que la condición subjetiva de la sociedad contemporánea se articula bajo el par *autonomía-complejidad psíquica* y que se gestó en la modernidad. Observa que la sociedad de la modernidad fue la única que pudo sustentar la presencia de una familia nuclear, monogámica, patriarcal y machista; en donde la conjunción histórica de “estas características produjo un ambiente en que, en rigor, solo el padre, adulto, proveedor, hombre, ciudadano, era realmente un sujeto” (Pérez Soto, 2008, p. 170).

Con esta óptica define al *sujeto clásico*, el que proviene del esquema familiar nuclear tradicional con sus referencias paternas y maternas según el modelo freudiano, en el que el padre o “autoridad” lidera y es referente de la ley, y la madre es complementaria y satelital a la figura masculina, donde los hijos varones se forman para ser *sujetos* en el sentido del padre, y las mujeres únicamente madres. Este esquema generó un circuito de fuertes presiones relacionadas con la obediencia, la ira y la culpa

...la tendencia a la descarga desbordada de las iras que se han acumulado contra la ley, a la descarga sin límites de su búsqueda del placer, y a la vez la enorme capacidad de adaptación y obediencia que la represión exitosa, introyectada como culpa, producen... (Pérez Soto, 2008, pp. 170-172);

y la existencia de un doble espacio público (amplio: el estado, la escuela, las instituciones; y el microsocio: el de la relación entre las familias) y un doble espacio privado (amplio: interior de la familia; y el personal: el fuero interno). El *sujeto clásico* es el individuo que subyace en su fuero interno, el que obedece visiblemente la ley pero internamente “pienso como me da la gana” y se encuentra en permanente contradicción, rebeldía y conflicto. A partir de estos fuertes estados de contradicción replegados y latentes en la interioridad de los sujetos de la modernidad, siendo parte de un contexto económico y político de fuertes injusticias impulsadas por el capitalismo

que dieron cuenta que el modelo no conducía a una sociedad más justa y humana, se operaron una serie de fuertes cambios, reivindicaciones y luchas sociales, que significaron la crisis del *sujeto clásico* y la consecuente emergencia del *sujeto operativo* (Pérez Soto, 2008:170-172).

Miller y Laurent lo definen como el pasaje del *sujeto freudiano* al *sujeto lacaniano*, el sujeto freudiano poseía la presencia del *padre*, asimilable a la presencia de Dios, *el-nombre-del-padre*; donde el sujeto podía conocer de sí mismo y de su subjetividad en relación con lo que haría o no en relación con la significación de su presencia. El sujeto lacaniano aparece cuando el padre simbólico desaparece, *Dios ha muerto*, y con esto desaparece el *otro*, Lacan instaura la noción de la pluralidad como sostén de la civilización; para el sujeto lacaniano el vacío simbólico inicia la época donde el *otro* no existe, por ende la noción de la propia subjetividad se debilita y se desorienta, no se encuentran los parámetros para el propio reconocimiento, ni para las propias acciones (Campos; Davrieux; Elizalde; Klema; Mankoff, s/f).

La complejidad es el territorio de acción del hombre contemporáneo. La complejidad no es un terreno fácil, en ella la subjetividad se ha instalado luego de la caída de las verdades absolutas, y lo ha hecho de manera contradictoria ya que el individuo es instado a vivir fuera de sí mismo sin saber identificar cuáles son sus deseos, ni saber de sí mismo; y si bien los adultos deberían reconocer, saber, buscar, asumir una posición reflexiva, de y en este contexto particular, se han vuelto mucho más vulnerables al vacío simbólico, que el adolescente y el joven inexperto lleno de los cuestionamientos propios de su edad, ávido de encontrar caminos, límites necesarios, experiencias consistentes y claridad conceptual. Lamovsky expresa:

El deseo es la marca de la subjetividad, sin deseo el sujeto se desintegra en los goces arrasadores de sus objetos. La cultura posmoderna requiere del ser humano la disolución de su subjetividad con la consecuente desorientación del deseo y la causa que lo guía. Por sobre la ética del deseo prevalece una engañosa propuesta de goce irrefrenable y desmedido. Promesa de goce que se obtiene por apropiación o por posesión de variados objetos. Finalmente se trata de garantizar un Otro del goce claudicando como objeto, desubjetivizándose (Lamovsky, s/f).

Cuerpo / Alma

“La realidad puede ser apprehendida desde el punto de vista absoluto o desde el punto de vista relativo aun conformando ambos una única verdad indivisible y omnipresente (...) No hay diferencia alguna entre Nirvana y Samsara (...)” (Nagarjuna, SII dC).

Nagarjuna padre del Budismo definía a *Nirvana* como el estado de cesación o absorción de los fenómenos por el vacío inteligente (lo absoluto) y a *Samsara* como la rueda de los fenómenos que brotan de esa vacuidad (lo relativo), donde ninguna de las dos verdades podía ser negada ni disociada, aunque ambas sean meras abstracciones, donde el camino entre las dos (Vía Media) su integración o reconciliación de los opuestos conducía a la virtud. Para Oriente la dualidad

de los opuestos yacía integrada en la *no dualidad* (Varela en *La belleza de pensar*).

Resulta incomprensible y en parte nos invade una sensación de perplejidad cuando se advierten los siglos de pendularidad conceptual que han signado toda la construcción del pensamiento y del conocimiento de Occidente, cuando Oriente y los griegos presocráticos tenían estos aspectos ya tan claramente definidos y de manera tan temprana, apenas en el siglo II dC.

Una entrevista realizada al neurobiólogo Francisco Varela en el programa chileno *La belleza de pensar*, explica que recién en estas tres últimas décadas el campo de la ciencia está aceptando visiones más amplias de interpretación de la realidad debido a que históricamente Occidente ha venido realizando una apropiación e interpretación condicionada del campo de la realidad, como herencia del cisma entre los postulados de Descartes (reduccionismo) y los dogmas teológicos de la Iglesia, o la división entre el cuerpo y el alma, dualismo que ha signado siglos de construcciones disociadas del conocimiento teórico, filosófico, ético y moral (Asencio, 2008).

Es muy interesante pero también preocupante revisar y advertir que la disociación cuerpo-alma, absoluto-relativo, objetivo-subjetivo, teórico-práctico... está vigente y presente en el plano educativo y en las instituciones del conocimiento hasta el día de hoy. Es general el desconocimiento de lo que la creatividad y sus dominios implican, de lo que significa la palabra, de cómo formar individuos creativos, además de lo altamente bastardeado que se encuentra el término por los significados heredados del pasado y por las falacias marketineras del presente. Aunque parecen temas del pasado, aun se siguen clasificando a los estudiantes dentro y fuera de las aulas, y a las personas en sus contextos laborales, en creativos y no creativos, como si la creatividad no se educara ni se formara, o como si el creativo tuviera una cualidad diferencial con la que otros no nacieron. El encasillamiento y las etiquetas que rotulan y clasifican a las personas persisten y son parte de la herencia de contenidos basados en los estereotipos de la modernidad (el creativo: un artista desaliñado, solitario, errático e indisciplinado; el científico: un individuo serio, compuesto, estudioso y formal; las disciplinas blandas *versus* las disciplinas duras; frases indigeribles: *no le da la cabeza para las matemáticas* mejor que se dedique al dibujo, o, sigue diseño gráfico esta siempre haciendo sus dibujitos y pintando con colores, etc.) Aunque parecen temas del pasado, los padres prefieren que sus hijos demuestren mejor desempeño en disciplinas lógicas (absoluto) y no en las expresivas (relativo), y si resulta que el individuo está mejor capacitado para las expresivas lo justifican diciendo que es por que es *un creativo*; cuando la creatividad no es atributo ni de las disciplinas lógicas ni de las expresivas, es una condición inherente al hombre que lo diferencia de los demás seres vivos que habitan el planeta.

El hombre es el único ser sobre la tierra, que puede modificar su entorno de acuerdo con objetivos e intenciones propias de modificación y que no provienen de patrones repetitivos grabados en su engrama genético. El hombre es el único responsable de las modificaciones, construcciones, vulneraciones, alteraciones y procesos operados desde el inicio de los tiempos, de indole positiva y negativa sobre la faz de la tierra, todo lo mejor y todo lo peor es producto de la invención y posibilidades creativas del hombre. La creatividad es parte de su esquema de supervivencia.

Según las nuevas aproximaciones, *una idea* es una entidad abstracta que surge de un modo no lógico de pensamiento, constituida de una sustancia preverbal surgida de recursos sensoriales, emotivos, cenestésicos y empáticos considerados recientemente como modalidades de pensamiento posibles de ser incentivadas y desarrolladas. Robert y Michele Root-Bernstein, del MIT, definen al estado que permitiría el surgimiento de las ideas creativas como *sinosia* (*syn*

del griego unión o síntesis y *gnosis* o noesis, ejercicio de la cognición) y estaría designando un estado de “comprensión sintética que vincula mente y cuerpo, los sentidos y la sensibilidad y que parte de la unión de modalidades diferentes de conocimiento a partir de la que se puede establecer una equivalencia entre pensar y sentir, ‘... sentir es pensar, y pensar es sentir...’”. En el mismo estudio, se incluyen para el entrenamiento, formación, desarrollo y despegue interior de la *comprensión sinótica*, incentivo y soporte del pensamiento creativo, la explicación detallada de una serie de parámetros como la observación, la imaginación, la abstracción, el reconocimiento y formación de pautas, la analogía, el pensamiento corporal, la empatía, el pensamiento dimensional, el modelado, el juego, la transformación y la capacidad de síntesis (Root Bernstein, 2002, pp. 15-29).

Últimamente es muy frecuente encontrarse dentro de las aulas, con estudiantes hastiados y aburridos, que llegan a la universidad sin saber lo que les gusta, que eligen sin éxito una, dos, tres o más veces, el destino de sus estudios universitarios, y si bien este es un ejemplo que se debe a múltiples factores, tanto el aburrimiento como no tener idea de los propios gustos, es uno de los síntomas evidentes también de la falta de incentivo creativo, como de falta de formación en el tipo de pensamiento que lleva a la creatividad. El conocimiento que llega a un estudiante de modo desafectivo, poco empático y sin matriz corporal, es un conocimiento diríase muerto antes de arribar a destino. La afectividad, la sensibilidad, la sensorialidad, la subjetividad con la que aprehendemos los conocimientos van modelando los aspectos que rigen el gusto, el deseo de saber y la curiosidad que se pone en ellos. Aprender es algo que nos involucra en todos los planos del ser.

El tiempo de observación intencionada, que un educador destine al seguimiento de un estudiante, le permitirá detectar los puntos y aspectos que le posibiliten entablar conexión, empatía, y descubrimiento de aquellos territorios del conocimiento donde el estudiante necesita saber de sí mismo. Este proceso solo es posible cuando el educador ha atravesado sus propios espacios subjetivos, ha experimentado las etapas de sus propios procesos de aprendizaje, y de sus propios procesos creativos. Un aprendizaje que ha atravesado el cuerpo, la mente y la subjetividad del individuo es esencial garantía para la manifestación creativa, y en gran medida ayuda a desplazar el aburrimiento y la desorientación.

Cuando se menciona al aprendizaje, no se hace en el sentido de la *medida* del aprendizaje expresado en las notas y la evaluación tradicional, sino de la incorporación productiva y con sentido emocional, que hace el estudiante de su entorno en el momento del aprendizaje; en el entorno de aprendizaje del aula intervienen, además de la incorporación del contenido: su socialización, su interacción con pares, su comprensión de lo explicado, su posición relativa en el universo social, su campo relacional, sus elecciones en relación con lo aprendido, su procedencia, sus respuestas, sus deseos, su apertura, entre otros.

El descubrimiento que pueda hacer un educador, acerca de las aptitudes de un estudiante, y el ejercicio sistemático de aportarle elementos significativos que le permitan explorar si en verdad esas aptitudes son de valor para su subjetividad, pueden ser las determinantes de las elecciones de su presente y de su futuro. El educador trabaja modelando aspectos que muchas veces no están visibles de un modo concreto en el presente de su acción, el individuo tiene esas condiciones en potencia pero no se advierten con evidencia, o si se acusan, muchas veces aparecen manifestadas muy débilmente o solapadas en medio de otros comportamientos y actitudes que las enmascaran. Un educador entrenado es capaz de detectar estos indicadores, que surgen

casualmente en medio de las actividades y estrategias creativas que implementó para su clase, y que le permiten intuir que pueden ser significativas para el individuo. Entrenar al docente en esa posibilidad de visualización y de anticipación, es orientarlo en adquirir un conocimiento acerca de un material –único, humano y muy sensible– que no hay que dejar pasar, frente a su manifestación, hay que ayudar al individuo a prestarle atención a esa aptitud y facilitarle actividades reflexivas que le permitan preguntarse por ella en relación con su subjetividad, gustos y aspiraciones; darle herramientas emocionales, cognitivas y experimentales que le permitan iniciar el camino de desdobles que lo lleven al desarrollo de esa aptitud en vínculo con el aprendizaje de los contenidos.

Paul Válery definía que la *energía del creador* es más importante que los resultados y los objetos mismos producidos, y que esa energía revela una aspiración *a un corazón de cosas esenciales* que hacen pensar que existe *un poco de teología (en el sentido de lo sagrado)* en todas partes (Válery, 1978, p. 8).

El educador en gran medida trabaja para descubrir, orientar e incentivar esa energía del creador que todos poseemos. Es muy importante tener una actitud exenta de prejuicio al respecto, la creatividad se hace manifiesta en todos los campos del saber, y consiste en tener pensamientos que conduzcan a la producción de un aporte valioso y diferencial en esa materia, que nadie antes haya aportado, es decir una cuota de solución e innovación. Se crea en todas las disciplinas. Se crea en todas las etapas de la vida. Se crea sabiendo de si mismo, y reconociendo a un otro como creador.

Robert y Michele Root-Bernstein, atribuyen el desconocimiento y falta de aplicación creativa en los ámbitos de la educación, en parte al contexto de complejidad contemporánea (el estudio de la parte, se aleja del conocimiento del todo), y por otra a la herencia histórica de disociación entre teoría y práctica. Lo explican como el resultado de la aplicación de un modelo educativo disociado, donde saber de una cosa no equivale a comprenderla en profundidad, por lo que en consecuencia existe dificultad en la aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos cuando se trata de aplicarlos creativamente para la solución de problemas reales. La excesiva especialización del conocimiento que se aleja de los orígenes y motivaciones primeras del saber al que pertenece (complejidad), y el déficit de información relacional entre los conocimientos formales y teóricos con los inferibles de la emoción y la subjetividad son los que generan en el individuo desconocimiento en la aplicación (si pudo incorporar conocimientos) y desdén a la hora de estudiar (aburrimiento, no encuentra sentidos, no sabe para qué le sirven). La creatividad tiene inductores, y parten de incentivar en el sujeto esa conexión natural y fluida de los conocimientos formales y teóricos que le aporta la razón con los conocimientos de la matriz sensible que le aporta la emoción.

Estamos habituados a reconocer en el niño una condición natural que está por fuera de las inhibiciones cuando se trata de demostrar y participar de actividades que incorporan los planos de su particular pensamiento y de su libertad expresiva, hemos leído más de una vez los análisis que dicen que la educación y los procesos de socialización de la cultura aportan inhibición y una sucesión de distintos *corsets* que van obturando las capacidades creativas del individuo, y que por ende ya de adultos abordarlas se va tornando una tarea no imposible, pero difícil que significa desenvolver años de diferentes capas sedimentarias positivas y negativas de educación tradicional. Las condiciones del contexto han cambiado de manera fundamental, los individuos que hoy asisten a las instituciones educativas (y esto se verifica en todas las edades), tienen

comportamientos, actitudes y demandas que la mayoría de las veces, caen por fuera de las que el sistema educativo y las instituciones puede mayormente contener y responder; porque en general está orientado a brindar, dentro de un esquema netamente tradicional *un quantum* de instrucción distribuida en niveles regido por una planificación de contenidos que no siempre tampoco se van actualizando acorde las demandas. En estos esquemas el docente *instruye de manera operativa* acerca de una secuencia de contenidos, que en el peor de los casos repite por décadas, donde el poder declamativo de su conocimiento, en alguna medida reproduce el esquema paternalista de la modernidad. El docente es dueño de la situación, lo que enseña es expresado en términos de verdades absolutas de una manera lineal, en un aula distribuida orador-amanuenses, un esquema que responde al sistema educativo público gestado en Francia e Inglaterra de la época de la Ilustración del siglo XVII. El modelo educativo de la Ilustración se creó a imagen y semejanza del sistema de control militar implementado dentro de las cárceles de la sociedad del siglo XVII, el que luego se extendió y se adaptó a los hospitales e instituciones públicas como un sistema de poder que cruzó toda la sociedad de la época. En este contexto la cárcel y sus reglas serían un dispositivo de control, un mecanismo de poder y modo de adiestramiento para el trabajo de tipo socializador, que buscaba la individualización del delincuente por su conducta y no tanto por su crimen o su pena; donde los criminales debían cumplir una serie de reglas tendientes a modificar su comportamiento, es decir a efectuar una transformación de su conducta que se debía visualizar gradualmente en las manifestaciones de su corporalidad. Estos *medios de encauzamiento* consistían en la *vigilancia jerárquica*, la sanción normalizadora, el cuerpo como *blanco del poder* de la acción normalizadora a través del control en una doble dimensión *docilidad-utilidad corporal* y que se expresa a través de gestos, movimientos, actitudes, etc. (Foucault, 1984, p. 192).

Este es el contexto en el que se gesta el modelo educativo tradicional pero también el disciplinar y evaluativo, un sistema basado en el control, la comparación, la diferencia, la jerarquía, la homogeneización y si nada de esto funcionaba sigue la exclusión o expulsión del sistema. Foucault denomina a este modelo *panóptico* en el sentido de la relación biunívoca que se establece entre el *observador y el ser observado*. Si los observados dejan de ser modeladamente solidarios con la tarea del observador, el sistema comienza a tener fisuras, algo que el sistema educativo viene experimentando hace varias décadas.

No ha de extrañar a nadie ya (*creo*), que un modelo pensado y diagramado (conceptualmente y espacialmente) para los objetivos de un individuo de la Europa de la Revolución Industrial y posteriormente adaptado a nuestras sociedades, entre en fisura acelerada específicamente en los últimos 30 años donde encuentra en el aula individuos radicalmente diferentes, inmersos en la globalización y tecnoculturalmente afectados, nacidos en la era digital (*net generation*). Las significaciones y modificaciones operadas por estos nuevos instrumentos dentro de la cotidianidad, la forma de vida y el modo de gestionar información y comunicación, han incidido en el modo de conceptualizarse a sí mismos y socialmente por lo que tanto niños y jóvenes también han cambiado el modo de construir su subjetividad y sustancialmente el comportamiento social e individual independientemente de las influencias y enseñanzas del núcleo familiar.

Si bien las consideraciones educativas que hacen al tema de la incorporación de la tecnología digital al aula (*con la que acuerdo*) y la actitud crítico-educativa-conceptual que el docente debe incorporar respecto a los usos y aplicaciones de los instrumentos digitales en vínculo con la construcción de conocimiento y maneras de saber, merecen un capítulo aparte, no podemos

dejar de admitir que hoy hasta un niño domina la idea de interface, interacción y redes, y ese niño y/o joven está sentado en un aula con un concepto de educación que pertenece a un contexto de hace más de 200 años.

Kenneth Robinson, un autor y asesor internacional en educación, declara que la “educación tradicional ahoga y margina el talento”, describe que Estados Unidos está afrontando una epidemia “ficticia” de jóvenes “con trastorno por déficit de atención con hiperactividad” (*TDAH*) y que si bien varios muchos seguramente estarán afectados por el trastorno, otros en realidad están siendo víctimas de un sistema educativo que no responde ni está dimensionado de acuerdo a las necesidades y época actuales; entre sus comentarios insta a repensar el lugar de la educación en cada país en relación con lo que se espera de ella y de los jóvenes, de acuerdo a la realidad y expectativas contemporáneas del trabajo y la sociedad local-global, como a revisar la metodología tradicional de enseñanza-aprendizaje, ya que “cada persona aprende de forma diferente, por eso es importante la forma de enseñar” (Robinson en Diario de Navarra).

Miedo / Creación

Aburrido / Interactivo

Parte / Totalidad

Estático / Relacional

Formal / Sensorial

Determinismo / Caos

Empaquetado / Visceral

Cerrado / Complejo

Disociado / Inmersivo

Dios / No dualidad

Ley / Insight

Pétreo / Fluido

Teórico / Sinótico

Lógico / Empático

Fijo / Azar

Moderno / Contemporáneo

Grilla / Educación

“Lo que carece de forma penetra lo impenetrable”

(Lao Tzu).

Cuando vemos un niño en plena actividad de juego, creativa y/o participativa, inferimos de su concentración en la actividad y de su involucramiento subjetivo y corporal, que le resulta gratificante y atractiva estar realizando esa experiencia, seguramente quiera volver a vivenciarla, probablemente si la interrumpimos dirá que quiere un poco más de tiempo, en definitiva el niño está dentro de una actividad en la que ingresa en su mecanismo de flujo y se deja fluir. Csikszentmihalyi aportó en 1975 la noción de *flow*, o *flujo*, que surgió a partir de sus investigaciones sobre las actividades placenteras y el significado del placer.

En la era de la subjetividad contemporánea la palabra *placer* está relacionada con actividades evasivas y compulsivas, que precisamente no son las que ingresan al individuo en estado de flujo, son la que lo convierten en *sujeto operativo* de acciones que le otorgan una respuesta de placer aparente y efímero, que luego se convierten en aburrimiento, apatía, cansancio, frustración, enfermedad y displacer. El estado de flujo se relaciona con la conexión del individuo con su propia subjetividad significada, donde ella implica a su ser entero en todos sus planos. *Flow* significa que el individuo se encuentra, se divierte y se retroalimenta en relación con una actividad que lo identifica, que lo satisface y que lo motiva, y que al realizarla, la incorpora hasta hacerla parte de sí mismo. Los educadores *todos* son los que intervienen o deberían intervenir en gran medida, en proporcionarle al individuo las pistas, y las llaves hacia su propia subjetividad para que encuentre las propias actividades de identificación que le permitan ingresar en el *propio flujo personal creativo*.

Csikszentmihalyi describió que un individuo que está en *flujo*, (a) tiene claro lo que quiere y comprende lo que sucede dentro de las acciones que realiza a pesar de las contradicciones, (b) da respuestas a medida que son necesarias, no las da compulsivas ni a las apuradas, (c) no se siente presionado, le resulta estimulante el desafío porque esta de acuerdo con las habilidades de las que dispone, (d) su subjetividad esta comprometida en todos los planos de su ser, está concentrado en la actividad en pensamiento y acción (mente, cuerpo, interioridad), (e) va pensando en lo que necesita para seguir en la actividad y no da paso a las distracciones, (f) no mide la actividad en vínculo con el fracaso, sino con realizarla, está involucrado en y con ella, (g) entra en contacto consigo mismo y con las expectativas que la actividad le propone, (h) el tiempo que transcurre en la realización lo percibe como breve o corto, (i) la actividad es un fin en sí mismo, posee objetivos de corto, mediano o largo plazo que son valoradas por el sujeto. En el contexto del *fluir*, la experiencia creativa se aparece como sistémica, permitiría la *fluidez* o facilidad para generar un número elevado de ideas; la *originalidad*: la idea creativa, proceso o producto final se asume como algo único o diferente; la *flexibilidad*: con ella se transforma el proceso creativo para alcanzar la solución del problema o su planteo (una transformación, un cambio, un replanteo o una reinterpretación); y la *elaboración*: implica un nivel de detalle, desarrollo o complejidad de las ideas creativas (Csikszentmihalyi, 1998).

Hoy los educadores que asistimos a las aulas, al igual que en la realidad, nos encontramos con aulas complejas, diversas, heterogéneas, disímiles y cada vez más transculturizadas por la movilidad, donde aun hablando el mismo idioma, las distintas procedencias culturales hacen que por momentos creamos hablar idiomas diferentes. Los estudiantes de todas las edades al igual que nosotros los adultos, estamos viviendo una instancia histórica en los sentidos de la subjetividad contemporánea fatalmente acentuados y barrados por la hiperestimulación que los *media* y los circuitos de la información y la publicidad están teniendo a través de sus servicios y terminales: Internet, redes sociales, TV, videoanuncios, pantallas gigantes, celulares, ipods, tablets, computadoras, etc. lo que hace aun más compleja la administración de los niveles atencionales de los estudiantes, la motivación, la concentración y la ansiedad que caracteriza estos tiempos. En síntesis, lo que la sociedad está indicando es que contamos con un panorama donde el conocimiento adquirido se aparece disociado de la emoción y de su matriz sensible, altamente especializado lo que lo aleja aún más del marco vivencial, involucrados en un escenario de una subjetividad *des-subjetivizada*, tecnológica, vertiginosa y cambiante, que aporta a los inex-

perros grandes dosis de ansiedad, instantaneidad, velocidad e irreflexión, donde todo quiere ser alcanzado de inmediato en un acto, puede decirse, de extrema soberbia pero también de extrema inexperiencia.

Es más que evidente, que estamos bajo una situación mundial y globalizada de cambio de paradigma donde la educación, los educadores y la sociedad están estudiando un modelo que contemple una construcción de enfoques más abiertos, relacionales, interactivos e integradores. Resulta necesario hacer confluir lo determinado de las viejas conceptualizaciones educativas con lo indeterminado y azaroso, de las nuevas necesidades y expectativas del individuo globalizado. La comunidad educativa local y global está revisando y buscando mejores alternativas para establecer estrategias y recursos metodológicos más ajustados y coherentes de enseñanza-aprendizaje orientados a los estudiantes, pero también dirigido a los docentes y a los directivos de las instituciones educativas. La demanda que los nuevos escenarios culturales y sociales implican para los docentes y para los directivos, vienen haciendo necesaria la apertura de espacios de capacitación reflexiva que les permitan gestionar y educar en entornos de complejidad social, cultural y emocional. Capacitarlos para que el educador posea las habilidades y conocimientos propios de su disciplina, pero también las interpersonales que le permitan trabajar y educar en los procesos individuales y grupales de adquisición de conocimientos y aprendizaje en entornos de diversidad y heterogeneidad. El modelo requiere también de un análisis que permita el uso de espacios flexibles, redistributivos, funcionales y creativos; la creación de un espacio físico diferente para los edificios educativos, como del modo en que se ejerce la toma del espacio en el interior del aula. Todo cambio conceptual, funcional y de gestión, debe verse reflejado en el uso del espacio y de la asignación de los lugares destinados a las acciones de enseñar, aprender y crear.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje no son lineales, como tampoco lo es enseñar un proceso creador, no lo es la vida misma, tampoco la realidad que se nos presenta en el contexto en el que vivimos; tanto educadores, estudiantes y sociedad estamos involucrados en encontrar vías de comprensión de la propia subjetividad, de adaptación inteligente, flexible y significada de los cambios que son constantes, de la incorporación de conocimientos cada vez más arborescentes y en consecuencia deben ser dotados de valores sociales y humanos, de aprendizajes más centrados en la persona, la orientación de la subjetividad y la evolución de los procesos de aprendizaje, a repensar las metodologías de evaluación de estos procesos más vinculados con el desenvolvimiento de la persona, que en los productos finales a los que arribe, una manera de ejercer la educación que finalmente convierta los obstáculos en transformación y opciones de crecimiento.

Referencias Bibliográficas

- Allen, W. (1975). *La última noche de Boris Gruschenko. (Love and Death)*. Disponible en: Ficha IMDB: <http://www.imdb.com/title/tt0073312/>
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Lamovsky, L. *Subjetividad contemporánea: el desamparo simbólico*. Escuela Freudiana de Buenos Aires. EFBA online. Disponible en: <http://www.efba.org/efbaonline/lamovsky-04.htm>
- Lao Tzu. *Libro del Tao*. Disponible en: <http://www.upasika.com/docs/china/Lao%20Tse%20>

- 20Tao%20Te%20Ching%20Ferrero.pdf
- Nāgārjuna (2004). *Fundamentos de la vía media*. (SII dC). Traducción directa del sánscrito. Madrid: Siruela.
- Perez Soto, C. (2008). *Proposiciones en torno a la historia de la danza*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Root Bernstein, R. y M. (2002). *El secreto de la creatividad (Sparks of Genius)*. Barcelona: Kairós.
- Válerly, P. (1978). *Monsieur Teste*. Paris: Editorial Gallimard.

Recursos Electrónicos

- Allen, W. (1975). *La última noche de Boris Gruschenko. (Love and Death)*. Disponible en: Ficha IMDB: <http://www.imdb.com/title/tt0073312/>
- Asencio, F. H. (2008). Heráclito y Parménides: maestros de sabiduría. En *A Parte Rei* N° 57: Revista de Filosofía. España. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/actual.html>
- Campos, A.; Davrieux, R.; Elizalde, E.; Klema, C.; Mankoff, S. De la época Freudiana a la época Lacaniana. Cartel: La constitución subjetiva en los tiempos del otro que no existe. Escuela de la orientación Lacaniana. Disponible en: <http://www.eolrosario.org.ar/>
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life. Los 9 pasos del flujo*. New York: Basic Books. Disponible en: <http://www.meaningandhappiness.com/zone-enjoyment-creativity-elements-flow/26/>
- La belleza de pensar*. Programa de la televisión chilena conducido por Cristián Warnken. Entrevista realizada a Francisco Varela. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=HAUNjIDniyk>
- Lamovsky, L. Subjetividad contemporánea: el desamparo simbólico. Escuela Freudiana de Buenos Aires. EFBA online. Disponible en: <http://www.efba.org/efbaonline/lamovsky-04.htm>
- Lao Tzu. *Libro del Tao*. Disponible en: <http://www.upasika.com/docs/china/Lao%20Tse%20%20Tao%20Te%20Ching%20Ferrero.pdf>
- Robinson, K. Nota *Diario de Navarra*: <http://www.diariodenavarra.es/20090212/navarra/sir-ken-robinson-educacion-ahoga-margina-talento.html?not=2009021202015976&dia=20090212&seccion=navarra&seccion2=politica>
- Changing Paradigms. Disponible en castellano en: <http://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no>
- Tachetta, N. (2011). El fin de la historia y la subjetividad posmoderna. UBA. Conicet. Proyecto Hermenéutica. Disponible en: www.proyectohermeneutica.org/.../pdf/.../taccetta%20nataliapdf
- Vattimo, G. El pensamiento de Vattimo. Disponible en: <http://www.filosofico.net/vattimospagn.htm>

Summary: We are experiencing a paradigm shift and a return to subjectivity, in a fragmented context whose bases have been violated, where the pieces are scattered, and many have been lost or changed. In this context, the definition of self subjectivity certainly can become a mystery, in a vacuum of confusion and difficulty, where the scenario demands and involves us in a *des-subjectivized* subjectivity, fatally marked and barred by the hyperstimulation of the *media*. The educator is increasingly committed to find and provide the individual tracks, and keys to their own subjectivity meant or personal creative flow.

Key words: absolut - complexity - creative flow - “desubjetivización” - learning - meaning - postmodernism - relative - transformation.

Resumo: Vivemos uma mudança de paradigma e uma volta à subjetividade, dentro de um contexto fragmentado cujas bases foram vulneradas, onde as peças estão dispersas, e muitas se perderam o mudaram. Neste contexto a definição da própria subjetividade certamente pode se converter numa incógnita, num vazio de desorientação e dificuldades, onde o cenário nos demanda e envolve numa subjetividade *des-subjetivizada*, fatalmente acentuada e atravessada pela hiper estimulação dos *media*. O educador está cada vez mais comprometido em achar e proporcionar ao individuo as pistas e chaves até a própria subjetividade significada ou do fluxo pessoal criativo.

Palavras chave: absoluto - aprendizagem - complexidade - desubjetivação - fluxo criativo - pós modernidade - relativo - significação - transformação.

Fecha de recepción: marzo 2012

Fecha de aceptación: junio 2012

Versión final: marzo 2013

Del universo simbólico al arte como terapia. Un camino de descubrimientos

Paola Galvis Pedrosa *

Resumen: El siguiente texto presenta un recorrido teórico práctico que inspira el quehacer arte terapéutico y sus beneficios, en la forma de vida de comunidades indígenas y afrocolombianas de la región chocoana del Bajo Atrato Colombiano. El universo simbólico, punto de convergencia entre uno y otro, abre ante estos lugares, posibilidades de creación, de recuperación de la salud, de resistencia, posibilidades de ser, de hacer, de crear y de creer.

La exploración empieza ubicando al lector en tal región colmada de selva y río, poblada por comunidades con formas de vivir, con tradiciones ancestrales y con cosmovisiones que les han permitido resistir poderosas arremetidas bélicas producto de intereses territoriales, económicos y militares. Lo anterior como preámbulo y pregunta sobre cómo trascender este valiosísimo recurso al ámbito terapéutico individual o grupal, y al reconocimiento de las subjetividades que ante en estos se despliegan, en contextos enmarcados por las características del pensamiento moderno occidental.

Continúa un tejido entre uno y otro contexto y entre el uso de la Arteterapia como dispositivo que, similar a los mitos fundacionales de las comunidades chocoanas, delata lo más profundo del bagaje humano en el intento de construir una sensación de identidad, de pertenencia, de sentir y expresar la riqueza del afecto más allá de las exigencias de racionalismo actuales. Al crear, establecemos un dialogo entre el yo y la vida y podemos decidir abandonar, dejar y perder aquello que nos aleja del deseo de sentir, aprender, conocer o explorar. Aquí reside el poder de la creatividad y la importancia de los diferentes métodos que estimulen su desarrollo.

Palabras clave: arteterapia - creatividad - comunidades chocoanas - universo simbólico.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 149-150]

(*) Psicóloga (PUJ- Bogotá) con formación en arte terapia, técnicas gestálticas y terapia de grupos. Especialidades que aplica en los ámbitos individual, familiar, grupal, educativo y en la consultoría organizacional.

Introducción

Cuando cursaba el último periodo de mi carrera de psicología, fui seleccionada para conformar un equipo interdisciplinario de acompañamiento a las Comunidades de Paz en el Urabá Chocoano en Colombia. Este proyecto tenía por objetivo apoyar el fortalecimiento organizativo y comunitario de los más de 5000 campesinos que desplazados forzadamente de sus tierras,

se asentaron en otros municipios y tras dos años de espera de garantías, se declararon como Comunidades de Paz, como una medida de protección para retornar a sus parcelas, exigiendo el reconocimiento de población civil y el respeto a los Derechos Humanos y al Derecho Internacional Humanitario.

Una región de selva y río tan exuberante y rica en recursos naturales como olvidada y por lo tanto económicamente muy precaria (sin servicios de agua potable, ni energía eléctrica, con acceso restringido a comercio de alimentos básicos, servicios de salud y educación), repentinamente se convertía en escenario permanente de amenazas de muerte, torturas, asesinatos selectivos y colectivos, desapariciones forzadas y desplazamientos.

Esta experiencia fue mi iniciación en un camino de lecciones que me transformó íntegramente desde mi llegada, porque dado el escenario tan nuevo para mí y teniendo en cuenta que la abundancia es la característica más destacada de esta región: de flora, de fauna, de calor, de agua, de colores, formas, aromas, sabores, sonidos, misterio y de calidez en su gente; abrió cada uno de mis sentidos y los agudizó significativamente, haciendo de cada intercambio una experiencia y un regalo. Definitivamente aunque hay tanto de todo, en el Bajo Atrato lo único que sobra es la guerra.

Podría extenderme en el relato de experiencias en favor de sus procesos de reestructuración, organización y dignificación, más dado el tema que nos convoca me enfocaré en los valiosísimos aprendizajes que recibí en el intercambio con estos pobladores chocoanos, a cerca de su cosmovisión, creencias y costumbres, que años más tarde sustentarían mi práctica arte terapéutica.

De mitos fundacionales a lagunas de sentido

Para empezar, dados sus orígenes y su herencia negra, indígena y mestiza, los chocoanos se valen de canticos, danzas, versos, dibujos, tejidos y rituales a través de los cuales se permiten sentir, expresar e integrar lo que surge consecuentemente con cada situación. De esta manera, me empiezan a revelar ese secreto tan profundo y atávico que pone en evidencia aquello que se teje en el universo simbólico, a otro nivel y de una forma distinta y más clara de cuanto había recibido de la psicología. Por ejemplo, algo que me resultaba tan extraño como coherente, era la naturalidad con que dejan fluir los ciclos de la vida, sin aferrarse, teniendo en cuenta que son partes, tanto el inicio como el fin. Por ejemplo la vida y la muerte, en las comunidades afrodescendientes cuando un ser querido muere, los vivos crean todo un espacio ceremonial avenido con llantos, oraciones y alabaos que concluye otorgándole al muerto la condición de ancestro, porque los ancestros son guías, consejeros, son protectores de sus pueblos.

Diferente es cuando la muerte se produce por un asesinato o masacre, en este caso dichos procesos no se aplican debido a una serie de rupturas tan intensas que bloquean ese fluir armonioso. Para el caso, la con la imposibilidad del entierro cuyo acto de inhumación es solo una parte ínfima, su muerto no es ancestro sino un alma perdida, entonces el sufrimiento que ante una muerte natural tendría sus tiempos, se prolonga impidiendo el paso que antes se daría tan espontáneamente.

El universo simbólico en mención, con sus auténticos mecanismos y sistemas de creencias y de creación, fortalecen en estas poblaciones los recursos que por lo general desarrollan las personas expuestas a situaciones límite, no gracias sino a pesar de estas. Esto lo convierte en

blanco de la guerra psicológica como se plantea en el ejemplo anterior y por tanto, del otro lado sigue sustentando la resistencia a asumir como pensamiento, el que con tanta voracidad llega a imponerse irrumpiendo en su cotidianidad, o como lo describe tan claramente el líder Tule Abadio Green:

(...) El tiempo dedicado por los indígenas para evitar la muerte, fue tiempo que no pudieron utilizar para pensar la vida. Mientras dejaron de pensarse a sí mismos, otros pensaron por ellos. Se fueron haciendo unas enormes lagunas en el conocimiento, en la auto evaluación, en la dignidad y en la confianza en nuestro propio saber.

Para volver a llenar las lagunas de la memoria y el saber, con los ríos que nacen de sus propios cuerpos, es necesario rehacer la geografía de sus propios pueblos, juntarse sin la presión del desarrollo, del proceso electoral, sin la presión en la toma de decisiones sobre dónde invertir el dinero. Pensar en ellos mismos, pues muchos jóvenes tienen puesta la vista fuera. Retomar el plan de vida, es el reencuentro con nuestro pensamiento, con las comunidades, con nuestro camino.

Retomar las palabras que dejamos de decir, llamarnos de la forma tradicional, como nos dejaron los abuelos, sembrar el territorio con los espíritus, creer en nuestra propia mirada, en nuestro saber, pensar con cabeza propia. Hemos dejado de tener relaciones directas con nuestros antepasados, es una tarea fundamental restablecer esta relación, es nuestra meta. Si nuestra resistencia centenaria no sirve para volver a tocar las estrellas¹ con las manos, ¿para qué la preocupación de todos, los llantos y los muertos? No se trata de una metáfora, sino de un deber nuestro y para poder hacer eso, debemos ponernos la máscara primigenia, la máscara de hijos del sol, de la anaconda y del águila. Y sobre todo, se necesita preparar el corazón (Green Stocel, 1997).

“El otro pensamiento” que refiere Abadio Green, el de los intereses científicos, políticos, económicos, militares o en todo caso el pensamiento de la modernidad, amenaza a este líder y a los suyos, entonces por primera vez teme a la muerte, pero no la que hace parte de la vida, no la de sus antepasados y ancestros, sino la muerte de la pérdida de memoria y de sentido en cuanto a ese mito fundacional que históricamente ha creado, explicado y otorgado un papel a cada uno de los miembros, conforme al sentido y a los significados que sustenta distintamente cada una de estas culturas.

A mi regreso de esta experiencia, me dediqué a la búsqueda de información que me ayudara a expandir e integrar todo eso que había encontrado como específico en las tradiciones culturales chocoanas. Me encontré con una bibliografía amplísima, investigaciones, tesis y propuestas de formación en arte terapia que me ayudaron a comprender mejor los tantos aprendizajes recibidos de mis primeros mentores.

Así, entre tantos hallazgos y nuevos desafíos me encontré una vez más, también en la práctica, con la pérdida de sentido. Ahora en forma de enfermedades físicas o psicológicas, de preocupaciones, angustias, ansiedades, vacíos o rabias. En capitales Suramericanas como Bogotá o

Buenos Aires y en condiciones tan disímiles, pero donde el otro pensamiento (el que aqueja a Green) también ha puesto énfasis en la objetividad, para lo cual divide y prioriza: lo racional sobre lo corporal o lo emocional, lo individual sobre lo colectivo, la máquina sobre lo hecho a mano. Por eso llegan quienes la padecen, a espacios terapéuticos en busca de algo que los ayude a vivir mejor, con el mismo clamor del grupo indígena Tule y la misma necesidad de volver a las raíces, a la fuente, al mito y así dejar que surja eso tan profundo y ancestral que en cada ser humano habita. Eso que no se expresa con palabras porque no alcanzan porque opera otro lenguaje que las trasciende. Eso que transforma, que remueve, que abre la creatividad.

Arteterapia: búsqueda e integración

De alguna manera pareciera natural y no por ello menos admirable, que indígenas y poblaciones negras con una ascendencia tan clara, desplieguen en su cotidianidad expresiones simbólicas como las ejemplificadas antes y que las adapten a situaciones particulares. Su estrecha relación con la naturaleza, las muchas explotaciones que han resistido históricamente o las relaciones tan fuertes que mantienen, parecieran sustentarlas y si se quiere explicarlas. Lo sorprendente es ser testigo de los maravillosos resultados terapéuticos logrados desde mi ejercicio profesional, usando el mismo recurso adaptado a las características del contexto y con personas sin siquiera aproximaciones previas a propuestas similares.

A continuación presento una breve reseña de algunas especialidades del arte como terapia, tejida con la base inspiradora de mi ejercicio profesional, las comunidades del Chocó:

La danza y el movimiento como terapia

El grupo de personas que se entrega a la experiencia también usa su cuerpo como vehículo para liberar el malestar, para llegar a lugares jamás imaginados, jamás explorados, para tender puentes entre mente, cuerpo, alma, pensamientos y anhelos.

La danza movimiento terapia busca desarrollar la apertura de los sentidos, la percepción propia y la que tenemos sobre los demás, busca sondear emociones vividas, identificar los conflictos internos y externos, explorar nuevas maneras para establecer relaciones y enfrentar situaciones, en fin, para conectarse con el aquí y el ahora que es la mejor síntesis de nuestra biografía.

En las comunidades negras, la música y la danza están presentes para cada situación. Varían los ritmos, los compases, los tonos, los colores y las voces según lo que quieran expresar. Es una forma de afrontamiento porque cuando interpretan sus instrumentos y cuando entregan el cuerpo al movimiento se comunican, se transportan y experimentan el tiempo y el espacio desde sus emergentes físico, sagrado, mental, sutil y colectivo. A través de la danza dejan salir eso que duele, eso que incomoda o bien eso que necesitan, o lo que agradecen, porque la danza es integradora de las dimensiones del ser, abre nuevas posibilidades ante lo que en este caso la guerra, pretende cerrar.

Los alumbramientos chococanos son un ejemplo de esto, se trata de un ritual comunitario nocturno compuesto inicialmente por cantos rezos o alabanzas siempre acompañados por percusiones y balanceos destinados a pedir a los santos de su devoción una determinada gracia, y en

consecuencia con los tiempos de apertura y de cierre, esta ceremonia se sucede por su parte más festiva representada con *tambeos*, donde la *cantadora* propone un verso y las otras mujeres responden en una danza circular. Estas mujeres empezaron a adaptar los *alumbramientos* a aquello que la coyuntura les traía como amenaza y como ataque, era su forma de elaborar y liberarse de lo que tanto les dolía.

Arte Terapia (Plástica)

El arte como lenguaje simbólico ayuda a facilitar la expresión de ideas, pensamientos, emociones, sensaciones. La experiencia comienza desde la activación de los sentidos con el estímulo de los materiales, ahí ya empieza a surgir información sobre cada mundo interior y sobre lo que nos rodea, ahí en el contacto con el papel, los lápices, pinceles, pinturas, con la arcilla, revistas, lana, etc.

A medida que los sentidos se van desarrollando y se va aprovechando más y más su potencial, la percepción del mundo se amplía y se enriquece. El énfasis se pone en la espontaneidad, en concebir tanto de lo evidente como de lo oculto, lo material como de lo sutil y en toda esa fuente inagotable de estímulos creativos que el mundo sensible tiene para ofrecer.

El arte como terapia trabaja con dibujos, pinturas, esculturas, collages, y otras técnicas de las artes plásticas para facilitar, como lo diría la Lic. Judith Miriam Mendelson², que las emociones, sensaciones y pensamientos que intervienen en un proceso terapéutico tomen colores, líneas, formas y movimientos y así llegar a profundizar en los contenidos que afloran. De tal manera, construimos una forma visual del material inconsciente, para trabajar sobre el mundo de las imágenes internas del psiquismo de la persona.

Por eso no se requiere que la persona tenga ningún conocimiento previo sobre técnicas de arte. La obra no se juzga ni se califica, esto es importante para evitar que trampas como la autoexigencia impidan disfrutar del ejercicio de expresar, dejar fluir y sorprenderse con lo que surge. Lo que pasa en el camino de producción y lo que su autor destaca de su obra son el medio y el objetivo. Pareciera entonces que nos valemos de la sabiduría indígena Embera:

Quando se teje un canasto, no sólo se entrecruzan hojas de palma seca pintadas, ahí se entrecruza, se junta nuestro pensamiento, un canasto somos nosotros mismos, cuando se ve un canasto, se ve una mujer o un hombre embera. Aquí no se divide, aquí existimos en todo... cuando la mujer embera teje en silencio, va tejiendo su propio sueño, su propia vida, por eso la teje bien... así sucede cuando tejemos chaquira, manillas o adornos, ahí esta nuestro pensamiento tejido (Moreno, 2009).

Títeres, máscaras y disfraces en el espacio terapéutico

Decíamos con Arteterapia plástica y con la danza movimiento terapia que captan esos lugares a los que el lenguaje verbal no llega. Por eso genera conflicto y dificultad de aceptación y aprobación por parte de nuestro sistema educativo³, que postula a dicho medio de comunicación

como casi exclusivo y en su obstinación tiende, en palabras de Roger Cook, citado por Marcela Fernández “a aniquilar todo lo que se llama imaginación, que se relega al terreno fluctuante y caprichoso de un mundo interior puramente personal, sin estructuras, sin fundamentos o realidad propia”(Fernández, 1995).

Y continua Fernández citando a Ursula Tappolet

Ahora bien, la imaginación no es vaga ni irreal, ni únicamente subjetiva, sino que corresponde a un orden preciso de realidad, dotado de una estructura coherente. La imaginación es tan real como lo que bajo la dictadura de una razón técnica y mecánica llamamos una realidad visible, tangible y medible (Fernández, 1995).

Dichas técnicas y las que se presentan a continuación, también llamadas por Fernández técnicas de expresión y “expresión equivale a salir del apresamiento, salir de la prisión, alcanzar la libertad, liberar”, siguen abriendo alternativas para reunir lo escindido y devolver la capacidad creativa que se nutre en estos espacios simbólicos por donde se filtra aquello que trae inherente la historia de la humanidad y que se manifiesta en cada ser humano de manera particular.

Los Títeres, máscaras y disfraces permiten a quien los usa en el espacio terapéutico (y no solo en este) exteriorizar y desatar sus tensiones internas, con la seguridad de no exponerse directamente sino a través de ese otro, recurso que alivia y libera porque con ese personaje toma otra identidad y en todo caso estará protegido para lo que suceda. Sin embargo, la búsqueda de alternativas y la construcción de nuevos significados, afectarán creativamente los temas personales en cuestión.

Alain Vigneau dice

el *camino del clown* es enseñarse, tal como uno es, dándose el permiso y la libertad, bajo la protección de la pequeña nariz roja, de sentir y comunicar con los demás lo que en mí ocurre en este momento. Entonces darse cuenta de que el público (el mundo) realmente “recibe” al *clown* cuando es sincero, mostrando y compartiendo su verdad, por loca que sea (Clownterapia, 2010).

El uso de otros personajes permite en cada intérprete destrabar la fantasía y así reconocer más fácilmente las propias fortalezas y debilidades, identificar la dificultad de salir de los roles y trampas cotidianas del carácter, acoger nuestras sombras que no son otra cosa que aquellos aspectos de nuestra vida que según Graciela Aldana y Diego Parra “nos enseñaron a reprimir o a negar, como por ejemplo la agresividad, la espontaneidad y los impulsos sexuales. Pero esas dimensiones cuando están en sombra, no solo no desaparecen sino que nos roban parte de nuestra vitalidad creatividad y brillo” (Aldana de Conde y Parra Duque, 2003). Otro beneficio más de estos alter egos, es entonces, que al igual que en el trabajo de Aldana, ayudan a descubrir estas sombras para poder transformarlas en nuevas posibilidades de expresión y relación

Y vuelvo a Abadio Green, el indígena Tule que tanto ha ilustrado este camino de descubrimientos:

En un ritual amazónico Yurupari, los hombres toman las fuerzas, el color de la piel, la capacidad de volar o vivir bajo la tierra, de lo que representa la máscara que utilizan. Aquí la máscara no es una representación, sino una transformación; lo que permite que un hombre se haga anaconda, águila, no reside en la perfección de la máscara, ni en seguir los pasos adecuados, sino ser “eso desde dentro”, desde el corazón, porque de lo contrario sería un disfraz y haría del hombre un comediante. Para hacer esto, hay que preparar el corazón con mucho tiempo, algunos de los más ancianos lo hacen toda su vida, y enseñan que no basta con la máscara de las palabras, sino hay que preparar las manos, el cuerpo, los ojos, la boca, los oídos y que al tener todo el ser preparado, hay que “preparar el corazón” para no ser engañados. Para poder comprender, hay que organizar el corazón (...) (Moreno, 2009).

En conclusión sería ingenuo y dogmático suponer que existe una realidad absoluta igual para todos los seres vivos. El ser humano no es un animal racional, esta característica se queda corta para abarcar las formas de vida cultural en toda su riqueza y diversidad. Es un ser simbólico y si lo entendemos así podremos comprender el nuevo camino abierto el de la evolución y la civilización.

Por eso la Arteterapia tiene tantas posibilidades de aplicación como se exploren: individualmente con personas de diferentes edades, para tratar enfermedades, para descubrir, para acompañar la transición de las diferentes etapas o ciclos vitales, de manera grupal en colegios, organizaciones, familias, grupos terapéuticos etc.

Estas líneas, pretenden ofrecer una aproximación al despertar de los sentidos, sentimientos, emociones y afectos para inventarse y creerse a uno mismo cada instante. Facilitando la liberación de lo que condicionado por el “deber ser” socialmente exigido, pareciera limitar nuestra experiencia.

Lo importante entonces reside en imprimir color, temperatura, textura, gusto y movimiento para otorgar a nuestras creaciones, significados que se permitan ensayar en el espacio seguro de la terapia y abran canales de inspiración, curiosidad, autenticidad y pasión para aplicar en los aspectos de la vida que antes de esta experiencia parecieran desagradables o amenazantes.

Del Universo Simbólico al encuadre terapéutico

En el escenario terapéutico como propuesta de autoconocimiento, desarrollo personal y resolución de situaciones críticas, el arte resulta aquel vehículo que permite según Deleuze “liberar la vida allí donde está cautiva”. Así las cosas, artistas resultan tanto paciente como terapeuta, cada uno con papeles o funciones bien definidas. El primero en su profunda aventura y el segundo, en el ejercicio de recolectar el material simbólico que brota en cada producción, para establecer esa relación dialógica que facilite la construcción o reconstrucción de significados ante las situaciones críticas alusivas.

El paciente plasma eso tan propio e indecible en una producción simbólica desde la cual se permite verla, asimilarla, recibirla, explicarla y si así lo quisiera transformarla. Convirtiéndose en sujeto responsable de la creación de su propia vida y las relaciones que establece con otros desde sus diferentes roles vitales.

Cuando el paciente-artista pinta, esculpe, moldea, baila, interpreta o actúa sus sensaciones, afectos y emociones, usa el lenguaje que corresponde a esta dimensión. Al traducirlo en cambio a la expresión verbal, limita su contenido llevándola al lenguaje notacional de palabras separadas que se combinan de acuerdo a unas reglas determinadas. El arte en cambio, no tiene partes aislables, no admite análisis sintáctico, tiene detalles intraducibles. El arte es en sí mismo la expresión del afecto y en el encuadre arteterapéutico se ha comprobado que no es cierto que la palabra es el acceso por excelencia a esta dimensión, como el pensamiento moderno pretende racionalizar y mentalizar.

El arte como terapia contempla a cada ser humano íntegro, indivisible y único, otorgándole un tiempo y espacio para permitirse ese encuentro muchas veces censurado por el poder dominante: la necesidad de producción en cadena, ganar, la competencia, la vida vertiginosa, el que sale del esquema pierde. Entonces el arte resulta una vía segura para abarcar ese cúmulo de particularidades que afecta de una u otra forma a cada paciente según su género, generación, contexto socio económico, etc.

Propone, con miras al crecimiento, aprender a vivir en el presente, tomar conciencia de las propias necesidades e imprime en el “darse cuenta” un desafío creativo tan íntimo como auténtico. Entonces cuando el síntoma aparece con su carácter debilitador (en su afán de llamar al encuentro de lo que no está bien), el terapeuta acompaña al paciente para que se sumerja en sus mismas aguas y lo despoje de poder, llegando así al motor que lo activa para proceder a su elaboración. En ese momento el artista capta sus propias fuerzas y las pone a prueba cuando plasma su experiencia sobre algún plano. Ahí llega para liberar su propia vida del cautiverio.

En conclusión, cuando el paciente-artista desarrolla una obra, produce en su componente inmaterial esa subjetividad que también se refleja en el bienestar físico, psíquico, emocional, espiritual. Por eso el arte produce cambios auténticos, únicos, propios, porque resulta ese lugar creativo donde quien lo plasma recupera el poder sobre el que ejercen los esquemas y las normas sociales de este tiempo moderno. Lo más sincero adquiere importancia abre nuevas alternativas que se adaptan a la vida y tal y como sucede en la comunidades chocoanas y en general en la comunidades originarias, la vida misma se transforma en obra de arte compuesta por infinitas expresiones. Así entonces, tal riqueza subjetiva produce movimientos y ordenamientos que propician la difusión de la energía de obrar, para restarle poder a la estática enfermedad o malestar.

Referencias Bibliográficas

- Aldana de Conde, G y Parra Duque, D. (2003). *De Arquetipos, Cuentos y Caminos*. Bogotá: Creatividad e Innovación Editores.
- Fernández, M. (1995). *Títeres en la Clínica o el Regreso de la Preciosa*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (2005). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.

Moreno, M. Y. (2009). *Cómo ponerle Piel al Ser humano y “Preparar el corazón” de un Embera Katío, para ser Embera Katío. Primera infancia: tiempo de siembra*. Tesis para obtener el Título del Magister en educación. Universidad de Antioquia, Colombia.

Recursos Electrónicos

Vigneau, A. Publicado en Definiciones el 25 de abril de 2010, por *Clownterapia*. Disponible en: <http://clownterapia.wordpress.com>

Summary: The article approaches therapeutical art and its benefits, in the way of life of natives and afro-colombian communities of the chochoana region of the Bajo Atrato Colombiano. The symbolic universe, a point of convergence between them, opens many possibilities of creation, restoring health, strength, possibilities of being, doing, creating and believing.

The research begins by placing the reader in this region full of jungle and rivers, populated by communities with ways of living, with ancient traditions and worldviews that have enabled them to withstand powerful military assaults product of territorial, economic and military interests. This opens as preamble and questions about how to transcend this valuable resource to individual or group therapeutic setting, and recognition of subjectivities that unfold right before, in contexts framed by the characteristics of western modern thought.

Then, the text links both contexts with the use of art therapy as a device that, similar to the founding myths of the communities chochoanas, reveals the depths of human baggage in an attempt to build a sense of identity, belonging, feel and express the wealth of affection beyond the requirements of current rationalism. When creating, we establish a dialogue between self and life and we can decide to abandon, leave and lose that what takes away the desire to feel, learn, know or explore. Herein lies the power of creativity and the importance of different methods to stimulate its development.

Key words: art therapy - communities chochoanas - creativity - symbolic universe.

Resumo: O seguinte texto apresenta um percurso teórico prático que inspira a arte terapêutica e seus benefícios, na forma de vida de comunidades indígena e afro colombianas da região chochoana do Baixo Atrato colombiano. O universo simbólico, ponto de convergência entre um e outro, abre ante estes lugares, possibilidades de criação, de recuperação da saúde, de resistência, possibilidades de ser, de fazer, de criar e de crer.

A exploração começa situando ao leitor na região, cheia de selva e rio, habitada por comunidades com formas de viver, com tradições ancestrais e com cosmovisões que lhes não permitiram resistir poderosas arremetidas bélicas produto de interesses territoriais, econômicos e militares. O anterior como preâmbulo e pergunta sobre como transcender este valioso recurso ao âmbito terapêutico individual ou grupal, e ao reconhecimento das subjetividades que ante eles se despregam, em contextos emoldurados pelas características do pensamento moderno ocidental. Continua uma trama entre um e outro contexto e entre o uso da Arteterapia como dispositivo

que, similar aos mitos que fundam às comunidades chocoanas, delata o mais profundo da bagagem humano no intento de construir uma sensação de identidade, de pertencia, de sentir e expressar a riqueza do afeto mais lá das exigências de racionalismo atuais. Ao criar, estabelecemos um diálogo entre o eu e a vida e podemos decidir abandonar, deixar e perder aquilo que nos afasta do desejo de sentir, aprender, conhecer ou explorar. Aqui reside o poder da criatividade e a importância dos diferentes métodos que estimulem seu desenvolvimento.

Palavras chave: arteterapia - comunidades chocoanas - criatividade - universo simbólico.

Fecha de recepción: marzo 2012

Fecha de aceptación: junio 2012

Versión final: marzo 2013

El sujeto en la experiencia de lo real

Julio César Goyes Narváez *

Resumen: El impacto hipervisual producido por las tecnologías de la información y la comunicación, refigura un sujeto expuesto a imágenes y audiovisuales (cine, televisión...) que transportan ya no significación sino lo real en toda su violencia. Es preciso, entonces, ir más allá de su iconicidad (signo), a la experiencia de la huella como grado cero de significación, a la pulsión escópica, al deseo –una y otra vez convocado–, y a la crisis del relato. La película *Yo soy otro* (2008) del colombiano Oscar Ocampo, y otros ejemplos audiovisuales, serán el fondo de este ensayo.

Palabras clave: deseo - icono - impacto visual - índice - relato.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 167]

(*) Docente investigador de Estética y Teoría de la Imagen y de Análisis Textual del Audiovisual en el Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (IECO) de la Universidad Nacional de Colombia.

La imagen y el lenguaje

“Todas las imágenes son literales y deben ser tomadas literalmente”.
(Gilles Deleuze)

Comencemos por decir, aunque el escándalo sea un silencio contenido, que la imagen no es lenguaje, si acaso es un prelenguaje, un constituyente de lo imaginario, un configurador del estadio del espejo. Aclaremos que utilizamos lenguaje en el sentido de un sistema complejo de signos (verbales) conventuales mediante el cual se comunica el ser humano. Desde este punto de vista, la imagen puede ser abordada como lenguaje en tanto inscribe en su orden el deseo, reducida a los dominios de la semiótica, de la lingüística; pero la imagen, en estricto sentido no es lenguaje, pues éste está estructurado y, en cambio, la imagen se encuentra en estructuración constante. Se ha dicho y escrito que la imagen es signo icónico porque está en vez de la cosa, signo indicial porque señala el referente, incluso símbolo, cuando transporta un sentido oculto, una ley que marca la diferencia, etc. Tal vez parte del equivoco reside en la forma como estudiamos la imagen. A una parte de este aspecto, dedicaremos esta reflexión.

Si no es lenguaje, la imagen es un constituyente del imaginario, convocadora de un referente, sensación de que el sujeto se encuentra en contacto estrecho con el objeto, quiero decir, es huella de lo real.¹ Y con esto tenemos dos operaciones matrices en la representación con respecto a su modelo: por un lado, la imagen peca por defecto (es menos que ese modelo) y por exceso (su apariencia nos hace gozar y nos engaña) (Enaudeau, 1998, p. 27).² Este plus ambiguo dota al sujeto de sensaciones y emociones hasta el punto de hacerlo delirar; y por el otro, cuando la imagen es demasiado codificada, entonces lo concreto se transporta a lo abstracto y reflexivo, predominando el significado.

En el primer caso, la imagen se aproxima como huella de lo real a su modelo; en el segundo, al ser configurada por un encuadre, la exposición de la luz, el punto de vista, el tiempo y cualquier otro recurso, incluyendo el tiempo concreto de la toma, la imagen actúa como lenguaje, constituyendo discursos sobre lo real, cuyo estatuto de verdad dependerá del punto de vista del enunciador y del lector o espectador.

Lo Real, entonces, es interpelado de dos maneras: por un lado, el imaginario lo tapa en su despliegue espejeante y fascinante disolviendo el cuerpo y su materialidad en la imagen fantasmática y aséptica sin cuerpo real (la publicidad); por otro, lo interpela desde lo brutal y singular, desde la huella y su rastro violento. De suerte que leer y escribir en imágenes conlleva a procesar conocimiento y emoción al interior mismo de la escala de iconicidad (oscilación entre lo concreto por semejanza y lo abstracto por convención); sin embargo, hay algo que incomoda esta comprensión y lo ponen en evidencia el uso de las tecnologías, y es que la imagen posee un carácter indicial, de suerte que la escala de iconicidad se estalla en la semejanza y pasa a ser huella, conexión física con el referente. En seguida atenderemos a este aspecto, pero antes insistamos en que la imagen ha venido custodiada por discursos que oscilan entre la concepción de que ésta es una reproducción mimética de lo real y en ese sentido espejo del mundo (semejanza), hasta los que la consideran como operaciones codificadas de las apariencias (convención por interpretación-transformación de lo real, creación arbitraria, cultural, ideológica y perceptualmente codificada).

La imagen, en estas dos miradas, tiene valor absoluto. Ch. S. Peirce propuso una clasificación que ayuda a comprender la manera cómo se produce y se recepciona la imagen: en primer lugar, está el orden del icono o representación por semejanza; luego está el orden del símbolo o representación por convención general; finalmente, propone el orden del índice o representación por contigüidad física del signo con su referente. Ahora bien, si las dos primeras tienen valor absoluto y general, ésta última está dotada de valor singular o particular, puesto que está determinada únicamente por su referente y, en esa medida, es huella de una realidad, constatación de la existencia, del acto que la funda. Philippe Dubois, siguiendo a Peirce sistematiza el índice y su relación con el objeto referencial, al proponer un principio cuádruple: la conexión física, su singularidad, su designación y su atestigüamiento (Dubois, 1994, pp. 49-50).

Lo Real

“Lo real, como siniestro, aparece entonces entre las hendiduras de los espejos: es, recordémoslo, un espejo construido de fragmentos”.
(Jesús Gonzalez Requena)

¿Qué es, entonces, lo Real? Una definición precisa es imposible, entre otras razones porque lo Real se escabulle y se resiste a ser nombrado, a ser algo inteligible. Es una instancia muy complicada de traducir, justamente porque está adherida al cuerpo en lo básico del sexo, la violencia y la muerte. Cómo nombrar con palabras estas experiencias sino es estando allí, más sin embargo, cuando se está allí, las palabras sobran. No hay palabras para lo Real, aun cuando como huella impregna el lenguaje como dimensión simbólica, y claro, lo hace a través de las imágenes, de allí que éstas son de cuidado porque siendo huellas de lo real bien pueden quedarse en esa constatación brutal y primaria, o pueden acceder a un ámbito simbólico que alumbra ese agujero entre el lenguaje y lo Real. Llamo la atención sobre si lo Real puede o no mostrarse. Para Jesús González Requena, Lo Real se puede decir a través de la palabra, pues ésta debe localizarlo y afrontarlo, porque en caso contrario, es la psicosis. “El signo no puede aprehender lo real. Pero la palabra puede localizarlo, ceñirlo y desafiarlo. Tal es lo que da su sentido y su valor a la tarea del padre simbólico. Pero este sólo existe en tanto que la madre lo introduce con su mirada” (González Requena, 2011, p. 25).

Ese agujero es el objeto perdido y el sujeto a través de la **palabra** intenta recuperarlo, de allí que la dimensión simbólica sea la presencia pero en ausencia de ese objeto y, como el sujeto no es consciente de este juego con lo real sino sujeto del inconsciente, no sabe que sabe de ese agujero donde está el objeto perdido o *La cosa*, en términos de Lacan. Por consiguiente, el sujeto en su búsqueda retorna una y otra vez al agujero que está en alguna parte entre el lenguaje y lo real; ese agujero se encuentra como huella. José, el protagonista de *Yo soy otro*, después de una de las escenas más violentas de la película, donde es amenazado y torturado por sus dobles, donde ocurre el descuartizamiento de Redondo por parte de Bizarro y su compinche, huye, pero enseguida será perseguido, reclutado y conducido a una discoteca donde están los aliados de Bizarro. Mientras se dirigen a la discoteca donde asistirá a uno más de sus desdoblamientos, el narrador en voz off se defiende con la palabra pero ahuecada, sin sentido, pues ya no hay regreso posible: “(...) loco, loco, loco, no estaba loco, y si estaba soñando y no estaba loco, creo que no estaba soñando, los locos me dan miedo y por lo tanto no estoy loco”.

Y ese objeto sólo adquiere ese valor de haber sido real precisamente porque puede faltar. Esa falta es la frustración. Esos objetos adquieren de inmediato la dimensión de objetos de intercambio, de don, lo que introduce otro registro, lo Simbólico, la madre enteramente simbólica al principio –en tanto que alternancia de presencia y de ausencia–, por defecto de esa omnipotencia que se le confiere por dar o no el objeto, se convierte en real por ser todopoderosa (Vanier, 1999, p. 52).³

Para Lacan lo Real se convierte contradictoriamente en un soporte y al tiempo en un vacío, a través de los distintos análisis: lo imposible de simbolizar por el psicótico, lo imposible de conocer en el traumatismo, la imposibilidad de satisfacción para la pulsión y, agreguemos, que en los seminarios de 1975-1976, propuso una cuarta entrada, como un cero absoluto que deriva hacia la muerte (Fernández Arcila, 2001, pp. 285-293). De manera que “lo real perfora, desgarrar, las redes de los significantes que amueblan nuestra realidad, en tanto imaginarizada” (González, 1995, p. 38).

La realidad y lo Real

Ahora ya podemos relacionar la Imagen con lo Real, noten que no he dicho para nada realidad, lo cual quiere decir que hay una diferencia sustancial: la realidad es esa convención social donde todo está estructurado o se estructura según unas normas y unos modelos bajo los cuales los signos protectores tapan y disimulan, justamente, eso que es brutal y primario, esos trozos de materia, de luz, de cuerpos; esas texturas y objetos, incluso el tiempo real de la toma que, no como signos, sino como huellas imponen su presencia y su resistencia, saliendo una y otra vez a los signos icónicos, a los textos, etc. La realidad entonces está codificada y convenida socialmente; lo Real, por su parte, se resiste a esa codificación, a lo sumo puede ser registrado, pero nada más que como mero “computo de imágenes”, como sucede con la llana constatación de eventos o con el terrorismo de imágenes, caso de las Torres Gemelas o los ajusticiamientos transmitidos por audiovisuales en internet.

En Yo soy otro, José está mediatizado, es decir, vive en una atmósfera de imágenes, pues justo trabaja en una compañía de “Interimágenes”, pero además está rodeado de imágenes de cuerpos muertos, o sea cadáveres. Se droga y habita entre cuerpos desechos, cuerpos en contacto sin deseo, pues la pulsión no es otra cosa que energía repetida. Hasta su novia –la que según le increpa Alejandra, su otra amante, es “chiquita para él”– le regala una caja con pastillas alucinógenas de variado tipo y colocándose en el bolsillo de la camisa, le dice: “Está noche voy para el balcón que hay una rumba bien loca, te compre unos jugueticos”. ¿Quién es chico aquí?, ¿quién es menos culpable, ¿se salva alguien?

Como consecuencia de la sociedad de consumo, hay una inmoralidad en el hecho mismo de ser capaces de comer o atender visitas mientras la pantalla de televisión emite el dolor y el sufrimiento de los otros. De hecho nos hemos vuelto insensibles, y diríase que “en el momento actual no existe en la imagen nada para ser mirado; o por enunciarlo de otro modo, la imagen nace ya consumida, mirada, enteramente acabada –en una palabra, invisible–” (Sánchez, 2005, p. 28-29).

Hay pues una paradoja, lo han señalado muchos: la hipervisualidad y la sobreexposición de las imágenes ante el espectador, es también una imposibilidad de ver, la (in) visibilidad, la ceguera (Ibíd., 29). “Normalización de lo aberrante”, nada más que eso, lugares donde la mirada resbala sin que encuentre sentido y anclaje para su visualización. No otra cosa que pulsión escópica, “presencia residual” carente de tensión significativa, desplazada hacia lo Real con toda su crudeza. Pedro Cruz Sánchez, insiste en que

atendiendo a esta lógica de la “mirada completa”, se comprende que el observador actual reciba el dolor del “otro” como un excedente de visión, como un plus innecesario y, por tanto, residual que desplaza automáticamente a los márgenes de lo no-visto. Paradójicamente, la marginalidad de lo no-visto nace de un exceso de visión, de una saturación de luz y de proyección mediática que conlleva que toda imagen se dé consumida, “ya-vista. (Cruz Sánchez, 2005, p. 31).

Normalización estética y extrañamiento ético

La imagen –toda imagen– es atrayente, atrae por el vacío mismo y la muerte que hay en su señuelo.
(Maurice Blanchot)

El dolor y el sufrimiento estilizados y estetizados, cuya implicación es mirarlos desde cierta distancia, sin comprometerse, pues hay allí una estética de la violencia y no una ética. Eso real que interpela al espectador de manera estupefacta esta ya estetizado. Muchos han querido y creído ver –más que todo los estudiosos de la cultura visual–, en las masacres causadas por la violencia terrorista un inevitable componente estético: Las torres gemelas, la guerra de Irak, el collar bomba, etc. Lyotard, en su célebre libro *Moralidades Posmodernas* (1996, p. 27), observa que ya los objetos y los contenidos se han vuelto indiferentes, por ello sólo cabe preguntarse si son interesantes. Cuando un objeto pierde su carga de valor en tanto objeto mismo, hace visible de ese valor únicamente la manera en que se presenta; es decir que el estilo se convierte en valor. La muerte de los demás cobra interés para el espectador cuando pierde su valor como tal, su significado radical y representativo para la cultura y comparece nada más que como “caso” y excedente estético. Esta visión de la muerte, está desplazando hacia lo in-visible lo radical de la muerte. Aquí adivinamos la sociedad del espejo, es sólo allí, en los reflejos siempre maquillados donde emerge el yo narcisista que delira sobre su eje; para nada encontramos al sujeto que se conmueve por el otro. En el film *Yo soy otro*, el título nos da el indicio primario, no es *Yo soy el Otro*, sino *Yo soy Otro*; en la primera acepción cabe la posibilidad de ponerse en el lugar del Otro y esto apuntala la compasión; en la segunda acepción, la del film, sólo cabe la locura del “yo estoy jodido sálvese quien pueda”. Mirar el dolor, entonces, en tanto que evidencia estilizada supone evitar fijar los ojos en él, en el dolor, en el Otro.

El señor me miraba –confiesa una integrante de los paramilitares encargada de una ejecución–. Yo no lo miraba a la cara, porque a uno le enseñan que no debe mirar a los ojos a la persona que va a matar. Pero él me miraba con esa cara de decirme ayúdeme, porque yo era la única mujer y yo no tenía cara de mala. Los muchachos me decían: mátelo. Le hablé duro y le dije: ¡arrojádílese! Y no lo miraba a la cara. Le disparé tres tiros en la cabeza” (El Tiempo 1-4. Citado por Restrepo, 2010, p. 162).

De suerte que como escribe Gabriel Restrepo, recordando a Levinas, nada queda de la expresión “ver a dios en el rostro del otro”. Hemos bajado ya al infierno, no hay que buscarlo en otra

parte, está aquí. Ítalo Calvino, insiste Restrepo, dibujó dos entradas para sufrir el infierno en su libro *Las ciudades invisibles*: una es aceptar el infierno y volverse parte de él in-visibilizándolo, integrándolo como parte del paisaje; otra forma que es riesgosa y compromete nuestra experiencia y aprendizaje continuo, es “buscar y saber quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacer que dure, y dejarle espacio” (Ibídem).

En el film *Yo soy otro*, cuando José es conectado con Bizarro y su amigo, del que hablaremos luego, estos lo conducen a una discoteca donde se encuentra otro José llamado Greis, un gay que lo seduce e intimida en medio del asombro. Los tres hombres bajan por una ascensor que bien representa el infierno, y no porque esté en las cloacas de la ciudad únicamente, sino porque allí el protagonista verá comprometida su identidad, sufrirá en carne propia la enfermedad de ser el Otro que Bizarro intenta evidenciarle para que no lo olvide, rasurándole los granos de la mano con una pulidora eléctrica hasta hacerlo gritar, constatándole una vez más que está vivo porque siente dolor como todos los que habitan el infierno, aun cuando allí todos están pasivos, obedientes, integrados a su infierno como algo real normalizado⁴. Recordemos que el hombre mulato es quien se conduele y lo ayuda a escapar por los túneles fétidos y descompuestos de la ciudad, alguien que no es del todo infierno, como dice Calvino. El narrador en off aprovecha durante este periplo del protagonista por el inframundo para lanzar su ensayo filmico al espectador, hablando de los de arriba y de los de abajo, de la sociedad de consumo, de la injusticia y deshumanización de las ciudades.

De suerte que para escapar del dolor hay que interponer una distancia higiénica que permita contemplarlo sin que en nada afecte al espectador, inhibición para valorar, atención para ver y solo ver, pues he allí el goce de nuestros días, la manera o estilo como ese dolor es mostrado. Un artista como Francis Ford Coppola logró hacernos vivir la cruda violencia del Vietnam como una obra de arte, tan emocional que es posible repetirla para sentir la fascinación de la música de Wagner con la inquietante angustia de las hélices de los helicópteros y el ambiente de guerra que convoca.⁵ De igual forma citemos el *Club de la Pelea* de David Fincher, un film emblemático de la violencia en los jóvenes, de su desmoronamiento psíquico y cultural; asimismo, de la búsqueda del dolor como algo real que constate la existencia en el mundo superficial del confort y las televentas; la verdadera pelea del protagonista es ser alguien fuera de la masa que lo consume y lo uniforma desvaneciéndolo como individuo que, entre otras cosas, no tiene nombre, pues quien lo tiene es su doble fruto de la psicosis, Tyler Durden.⁶ La pelea del protagonista es por encontrar una experiencia fundante donde una palabra pueda ser vivida como verdadera, “la ausencia, por ello mismo, de un destinador –de un padre simbólico– capaz de enunciarla; la ausencia, finalmente de un relato simbólico capaz de configurar, sujetar, anclar al sujeto” (González, Op.Cit., p. 96). Pero la locura y la autodestrucción harán la tarea definitiva, entre otras cosas, son las torres gemelas las que serán objeto de su aniquilamiento como odio a la sociedad en la cual él mismo habita. La caída del falo en su versión representativa y real entra en la enunciación filmica; en el remate del film el detalle de un pene a la manera de un plano pornográfico que dura sólo unos cuadros, muestra nada más que impotencia, pulsión escópica y por ello mismo castración, aun cuando hubiera querido decir lo contrario: yo soy capaz de destruirlo todo, de gozarlo todo.

Así podemos asistir al chorrero de sangre y descuartización del cine posclásico, las operaciones estéticas, las intervenciones quirúrgicas, los trasplantes y amputaciones. Programas de televisión donde no sólo se ven los disparos y los cuerpos que caen, sino cómo las balas desgarran la

carne y la vida deja de funcionar. Los relatos de los paramilitares en Colombia, asesinos posclásicos que descuartizan a sus víctimas con sierras eléctricas y otros elementos, construyen en la historia nacional la estética del horror, del amedrentamiento y la aniquilación de los Otros. Y no hace falta que repita que el estilo del crimen, y no ya lo radical de la muerte, es lo relevante.

El cree que la enfermedad la tienen los otros, que la única manera de sobrevivir es eliminar a los otros, tenemos que matarlo para que no siga matando (Bizarro a propósito de Redondo. *Yo soy otro*).

Dicen que el tiempo y la materia se están encogiendo en un hueco negro y todo se está mezclando, en realidad no es que nos estemos multiplicando si no que nos estamos juntando en un mismo tiempo o varios tiempos que eran antes tan distintos... (Voz en off del narrador. *Yo soy Otro*).

(...) al final quedaran el original y sus escogidos, los impíos serán destruidos (Redondo. *Yo soy Otro*).

Allí están todas esas producciones que basándose en estas crueldades a la población siempre indefensas, logran canalizar un guión y luego realizar un película, con la impronta de que es preciso no ocultar la violencia que vive nuestro país, que hay que denunciarla; si, claro, pero qué coincidencia, con esas denuncias se ganan premios en festivales en el extranjero; sabido es que esta es la estética que el mundo globaliza y quiere gozar de un país como Colombia. Hay buenos ejemplos, bastarán algunos: La virgen de los sicarios (1999), Rosario Tijeras (2005), Satanás (2007), Perro come perro. Te voy es a levanta ¿oísteis? (2008), PVC-1, “la película colombiana que asombró al mundo” (2007), o, Saluda al diablo de mi parte, de última taquilla (2010). No obstante demos otro ejemplo, esta vez de otra expresión o fusión de expresiones, el performance del caleño multipremiado Rosemberg Sandoval (2001-2004): vestido de blanco entra a un cuarto vacío, se planta en una de las esquinas donde hay ramos de rosas, toma entre sus manos uno a uno los ramilletes y los retuerce hasta destrozarlos; lentamente va manchando el blanco de su vestido con las gotas de sangre que resbalan de sus manos. Al final el piso está cubierto por rosas rojas destrozadas, él se levanta y sale del cuarto ante la mirada atónita de quienes han acudido a su performance. En una entrevista, el performer afirma: “Es la liberación de mi peligro real de autodestrucción (...) Es un acto de conciencia, en donde el dolor se convierte en ultra-potencia moral.”⁷

En la película *Yo soy Otro*, Ester, la novia de José le toma fotos a éste para una exposición, mientras duerme. Son fotos reales de su rostro y de su enfermedad que se exponen en lo que será una especie de desagüe. Cuando están en el museo exhibiendo esas huellas de lo real, Ester le dirá que le gusta ese rostro porque “tiene algo de duro y de malo, como otras que se deshacen”. No olvidemos el final de la conversación entre los dos: José le dice que está muy enfermo y Ester celosa le refiere si se acostó o no con Alejandra. De igual forma, José le cuenta a su jefe que se va a morir y éste de manera maquinal y sin mayor importancia le pregunta si le dieron incapacidad. Es decir, la realidad es resquebrajada por el narcisismo de los personajes, a cada uno le interesa sólo su pedazo, nada más, ningún lenguaje lo afecta, menos el de la enfermedad o la muerte. Todos están locos, que duda cabe.

¿No es acaso la locura el tema de *Carne de tu carne* de Carlos Mayolo (1983), uno de los antecedentes filmicos de *Yo soy otro*? Digo antecedente en el sentido de una continuidad enunciativa, escritural, propiamente estética; no es desconocido para nadie la experiencia de la escuela “caliwood”, la herencia de un autor como Andrés Caicedo y la posición crítica de sus seguidores. Por cierto que en *Carne de tu Carne* la violencia se presenta con toda su pulsión, desde la decapitación fría de un pavo con una escopeta por parte de uno de los personajes (Mayolo) mientras al fondo se arruman los cadáveres asesinados por la disputa política de la tenencia de la tierra, hasta el incesto, la antropofagia y la violencia ancestral representada en un mito rural complejo como es la Madremonte. El final de la película de Mayolo no puede ser más intertextual con la película de Ocampo, no únicamente los protagonistas caminan locos hacia un paisaje abismal envuelto en bruma, sino que el espectador deduce que los demás personajes también han muerto, unos en una explosión histórica de la ciudad de Cali (asociada a una matrona autoritaria) y otros ultimados y hasta devorados por desquiciados. La explosión de la dinamita en Cali rima con la explosión de la película de Ocampo, aun cuando en la de Mayolo haya parecido un accidente y en el film de Ocampo sea propiciada por un psicópata; no olvidemos que así termina *El Club de la lucha* de Fincher. La explosión accidental o propiciada es más que una metáfora, es Lo Real mismo desencadenando la locura en una sociedad ya de por sí enferma que explota y arde al no encontrar sentido, ni en la familia ni en las instituciones del estado. Las imágenes de Mayolo y de Ocampo son huellas de la historia de la violencia colombiana, de allí su incomodidad para el ojo que se rompe, como diría Bataille.⁸

En los años 70 en Cali, Carlos Mayolo y Luis Ospina, rodaron “Agarrando Pueblo” (1978) como una crítica sarcástica a quienes se había aprovechado de la pobreza y la fotografiaban para venderla internacionalmente; “la pornomiseria” la denominó Ospina. La crítica más contundente recayó sobre “Gamín” de Ciro Durán. Treinta años después, Ocampo intenta desarticular el relato de la violencia insensible proponiendo la desintegración del sujeto espectador que ve televisión (noticias de masacres continuas) y quizá diseña algo más, el punto de vista de esa desintegración es la de un sujeto que cuenta de forma dramática como se vuelve loco y lucha por evitarlo; más José González no se salva, frente a los punticos ahuecados de la pantalla de televisión, ya sin señal alguna, José se hunde definitivamente en la psicosis y entonces, contra toda lógica, la voz en off del narrador todavía puede en la abscisa de su desintegración psíquica apalabrar el cierre del film, pero ya nada mas que como negación:

Soy José, no soy loco ni estoy loco, o si lo estoy, tengo granos en el ombligo, en el tórax, en mis testículos, me aferro a esos granos que se agarran desesperados de mi carne, yo soy mi enfermedad, yo no soy (Voz off del narrador. *Yo soy otro*).

Así se abisma la imagen como huella de lo Real, pues no hay relato ni prolongación de la trama y el tiempo, sino sólo imágenes desintegradas; tampoco hay dimensión simbólica que controle ese Real que se hecha sobre el protagonista y también sobre los espectadores, únicamente sonrisas deseantes y brutales constataciones de cuerpos mutilados. El inicio y el final del film de Ocampo están marcados con imágenes de horror, haciendo coincidir tanto el enunciado como la enunciación fílmica en un círculo del cual es imposible salir.⁹ No voy a dar más ejemplos, se pueden constar en internet como hechos directos de violencia o de pornosexo, o en la televisión, los hay de sobra.

Textos funcionales y artísticos

Lo que interesa ahora, una vez que hemos observado como la materia de la expresión se hace ostensible en la comunicación audiovisual, es aclarar que hay discursos funcionales como los noticieros y los *reality* donde ese plus de realidad, esa materia de la expresión queda neutralizada, invisibilizada por los signos informativos y comunicativos que la tapan haciendo de ello espectáculo que performa la visión obsesiva del espectador: estar bien informado, hacer denuncias, proponer solidaridad, reactivar el progreso, formular ideales, vender sueños; mantener cientos de deseos, etc. En cambio, hay otros textos, los artísticos, en donde este Real/materia tiene que ser tomado en cuenta y valorizado y, aunque puede ocultarse con discursos mentales y teorías racionales, lo Real está allí y más temprano que tarde, entra en acción: es decir se puede evitar pero no olvidar.¹⁰

Esto quiere decir que en un texto artístico como el filme, la materialidad, las imágenes, la enunciación, la expresión, son la base del análisis textual del audiovisual y, en vez de obviar leer estas huellas que el espectador tiende a olvidarlas ofreciendo resistencia, el sujeto del inconsciente las asume como parte de su experiencia, cuando éste no entra en trauma, que es lo que ocurre cotidianamente. Un trauma que no simboliza y por consiguiente evade y se insensibiliza como espectáculo voyerista y exhibicionista.

La imagen como texto: entre lo real y lo simbólico

Vamos enseguida a retomar la imagen, pero esta vez como texto, y no como uno cualquiera, sino como texto artístico, como espacio de escritura donde el sujeto se inscribe como acto creador. Si en lo Real no hay cabida para el sujeto puesto que el sujeto se estructura como lenguaje, y si en el lenguaje el sujeto está como Yo, pura conciencia lógico-racional, entonces su lugar será el medio, no en la conciencia sino en el inconsciente. De suerte que desde el inconsciente este sujeto afrontará las imágenes como huella de lo real; enfrentará, en suma, lo Real.

Un texto artístico articula signos icónicos y verbales (semióticos), imágenes antropomórficas, especulares, deseables (imaginario) y lo Real (la materia de la expresión que, lejos de ser simple soporte de los signos, se impone como una presencia que amenaza con desestabilizar al sujeto. Ahora bien, para que esto no suceda, para que el sujeto pueda sujetarse al sentido sin hundirse en el delirio o el vacío psicótico, la Dimensión Simbólica (la palabra, el lenguaje) sirve de contención entrando y saliendo de lo Real. Por ello José pude mantener estados de lucidez que lo conectan y desconectan de la realidad a lo largo de la narración, pero al final ya sin palabra que lo sujete sucumbe situándose en el límite del ser: “Yo no soy”.

Resumiendo: el texto artístico audiovisual es espacio de la huella del trabajo del sujeto que ha hecho presencia en el texto. “Esta huella da testimonio del esfuerzo de un sujeto por rehacer las palabras que le permitan afrontar su experiencia” (González, 45).

La caída del relato y la apoteosis de lo Real

Entremos en el universo del film *Yo soy otro* de Oscar Ocampo. Intentemos leer el texto filmico en algunos de sus instantes, aquellos donde la materia de la expresión es ostensiva e inevitable. *Yo soy otro*, es la máxima de la poesía moderna a caballo entre el modernismo más acabado (Baudelaire) y las vanguardias consolidadas (Rimbaud). Se constata así la distancia que separa al poeta de la mimesis de la realidad. El acto creador, el proceso de creación y no la obra, es lo que se exalta. La escritura de un sujeto que no sabe que sabe, la poesía del Otro, del sueño, del deseo. Y con esto, el poeta cotidiano sin aura, abandonado definitivamente por los dioses. El poeta ahora está en las calles anónimo como cualquiera, dolido y torturado, habitando lo onírico, experimentando lo extraño e inquietante de la vida cotidiana. Este sujeto de las vanguardias está escindido, fragmentado, no tiene más que el lenguaje para asirse a la realidad caótica de la modernidad industrial, pero aun este lenguaje esta destrozado, no es más que síntoma, huellas que dan cuenta de la condición del hombre moderno, de allí sus silencios y ambigüedades, sus metáforas y misterios.

Lo nuevo es la intención que viene de las fuerzas inconscientes, lo nuevo es captar las potencias oscuras, lo nuevo es superar el dualismo del “yo” y el universo (Este es el momento en el que el cristianismo perdía su imperio sobre las almas). “Al fondo del abismo para encontrar lo nuevo” (Baudelaire), así rezan los epígrafes de las vanguardias:

El primer estudio del hombre que quiere ser poeta es su propio conocimiento total. Él busca su alma, la analiza, la tienta, la comprende. Desde que la conoce, debe cultivarla: esto parece simple: en todo cerebro se cumple un desarrollo natural: ¡tantos egoístas se declaran autores; hay tantos otros que se atribuyen su progreso intelectual! Pero se trata de hacer el alma monstruosa; a semejanza de los comprachicos, ¡y qué! Imagínese un hombre injertándose y cultivándose verrugas en la cara. Digo que es preciso ser vidente, hacerse VIDENTE. El poeta se hace vidente por un largo, inmenso y razonado desarreglo de todos los sentidos. Todas las formas de amor, de sufrimiento, de locura; él busca por sí mismo, agota en sí todos los venenos para no guardar de ellos sino las quintaesencias. Inefable tortura para la que se tiene necesidad de toda la fe, de toda la fuerza sobrehumana, en la que él llega a ser entre todos el gran enfermo, el gran criminal, el gran maldito –¡y el supremo sabio!– ¡Puesto que llega a lo desconocido! (Carta de Rimbaud a Paul Demeny, fechada en Carleville, 15 de mayo de 1981).

El vidente es un doble del poeta natural. No es tanto “yo pienso” como “se me piensa”. *El proyecto del diablo* (2001) y *El ángel subterráneo* (1992, gran Coral, en el XIV Festival Internacional de Cine de La Habana), de Oscar Ocampo, abrieron desde hace años una perspectiva de este director: psicóticos que cuenta todo su paso por el infierno. En el primero, un actor encarna un guión o historia de vida de Satanás, un anarquista universitario; en el segundo, un psicótico lúcido y reflexivo es quien cuenta lo que pasa por su cerebro y por su vida; nada más desolado que el ángel subterráneo. Con una cámara intimista, Ocampo narra el drama interior y subjetivo de Álvaro Álvarez. Es una película fruto de una investigación de campo, etnografía creativa, podríamos decir. Luego encontraremos este modelo real como huella en *Yo soy otro*

(2008). Así se habita la creatividad hoy, entre más nos acerquemos a la realidad, mejor; los patrones vienen de lo real con toda su contundencia.

El prólogo, las llamas, el autor

Una imagen que a la vez es un hecho, una imagen libre de simbolismo.
(Andrei Tarkovski)

El prólogo es un adelanto para que todo el film no sea más que una repetición o variación de lo mismo, un *Déjà vu*. Pues no otra es la visión que se tiene de la caída de las torres gemelas, un *Déjà vu* de algo que ya se había visto en películas como Armagedón, El día de la independencia, El club de la pelea, para solo citar algunas, y que esperábamos sucediera, pero no en el imaginario fílmico sino —y esto es lo inquietante— como algo Real que pudiera golpearnos. Un *Déjà vu* que produce goce, el deseo perverso de una sociedad enferma de sí misma, como dice José González, programador de computadores en *Yo soy Otro*: “La enfermedad era yo mismo”, pues “todos somos potencialmente terroristas”.

La caída del World Trade Center se ve una y otra vez atravesada por aviones, desvanecida por la explosión. Cuerpos que una y otra vez caen al vacío aterrorizados. Lo Real en directo por las pantallas del mundo globalizado imprimiendo sus huellas en la percepción de los espectadores con la violencia del *shock* traumático.¹¹ Las imágenes siguen repitiéndose, sino de esa forma de otras en cientos de atentados, explosiones, asesinatos y muertes. Las imágenes siguen repitiéndose en la memoria como huellas imposibles de desvanecerse, pues retornan una y otra vez como una pesadilla. José, como cualquier Colombiano, tiene que asistir a este espectáculo de la violencia patria en vivo y en directo, pero además la televisión registra cuerpos mutilados, descuartizados, cuerpos cosa, despojados de la vida y de cualquier memoria que pudiera sobrevivirlos. La estetización de la pesadilla, la exacerbación de la mirada, el excedente de visión que toma distancia sin comprometerse, sin com-pasión por el sufrimiento del Otro.

Si la época de Rimbaud fue la del arte de la videncia, esta es la época del arte de la evidencia, de lo escópico. Muerte, sexo y violencia, he allí lo que hay que consumir, nada más y nada menos que lo Real con toda su desmesura, sin dimensión simbólica que contenga la aniquilación. No tener compasión es no tener pasión por el otro, no tener deseo; de allí la locura que nos habita, pues como se sabe, es indolencia, desmesura y riesgo: puro goce en deriva hacia la muerte. Ante el dolor del otro se compadece no quien tiene un *shock* y queda como José alelado ante los cientos de granitos de la pantalla de la televisión, después de haber saturado su información de muertos, sino quien ha interiorizado la experiencia como un relato en el inconsciente capaz de contener lo Real dándole algún sentido al sujeto que lo padece. Los sicóticos no experimentan dolor, por eso lo buscan como en el club de la pelea, no poseen identidad por eso se desdobl原因 en uno u otro bando, adoptan la enfermedad de cualquier persona como turistas del poder y del miedo, como le ocurre a José en *Yo soy Otro*. Por algo Redondo, el paramilitar, le dice que no hay ninguna verdad de la realidad, que solo hay poder. No en vano el final es el de una voz en *off* que clausura la narración abriendo el agujero psicótico: “Yo soy mi enfermedad. *Yo no soy*”.¹² En las llamas del prólogo se escribe el nombre del director. Donde arde y se inscribe el deseo el nombre del director es abrazado por las llamas, las mismas que consumirán al protagonista.

Finalmente el nombre verdadero se desvanece en el rostro de José que inicia su narración:

Todo comenzó una mañana cuando desperté con granos en el ombligo, me sentía afebrado y con vértigo, el corazón iba a millón; la madrugada me había pillado metido en las tripas de un computador, hacía seis meses habían estallado las torres gemelas, el ejército había entrado al Caguán, los paramilitares de extrema derecha hacían masacres en todo el territorio colombiano y la guerrilla comunista se replegaba haciendo una atroz carnicería. Cuando Salí a las calles de Cali todo estaba igual, sin embargo todo lo sentía tan distinto, algo malo estaba sucediendo, algo tan malo como lo que estaba sucediendo en mi cuerpo, acababa de cumplir 36 y sentía que mi vida era un gran desperdicio, no sabía todavía que la enfermedad estaba pudriendo mis venas y mis ganglios (Voz en off narrador de *Yo soy otro*).

Pero, no es más que un adelanto, pues cuando José está a punto de suicidarse estalla una bomba y es entonces cuando el protagonista que no alcanza a dispararse se escinde definitivamente como sujeto en sus dobles o clones, y es entre las llamas, que arden por todas partes como espejos que adquiere la personalidad múltiple. Todo arde, el deseo lo abraza, lo quema. Una escritura fílmica, sin duda, la de un autor que cuenta una historia tal como lo hiciera Álvaro Álvarez, el psicótico del documental *Un ángel subterráneo* (1992), que dice un discurso lúcido en medio de su delirio, del vacío de su subjetividad. No hay relato ni héroe, tampoco Tarea en *Yo soy Otro*, es sólo el testimonio de un hombre invadido por una enfermedad, sin Destinator ni Deseo, un sujeto cuyo trayecto es pura pulsión visual, puro contacto corporal (sexual) y experimentación con drogas, pura angustia por asirse a algún sentido vital, puro goce en esa proximidad a la muerte.

Fragmentación de imágenes, entonces, intervenidas como memoria RAM de forma abrupta y ostensible que enuncian desdoblamientos; cortes abruptos entre escenas, enlaces sorprendidos como viodeoclip, imágenes documentales conflictivas sin margen de formato, tan promiscuas como el protagonista; imágenes de mujeres con cuerpos de modelo (*Light/look*) que interpelan a la mirada de José mientras el cañón de su pistola entra y sale suavemente de su boca como un inequívoco acto homosexual; los continuos rostros que entran y salen del encuadre y el continuo discurso ahuecado de la voz en off que insiste en que no está loco y que por consiguiente lucha por darle sentido a ese agujero de manchas y desdoblamientos que lentamente se multiplican haciendo estallar el original. Al final no hay salida, José ya no es más José, *Yo es otro*, el fantasma narcisista imaginario que ha alcanzado su apoteosis se instala como realidad total, eliminando definitivamente al José de carne y hueso, solo queda el imaginario que pivota en espejo intentando resistirse a la locura. No hay relato porque no hay cierre, o mejor, hay varios cierres: en uno parece cuajar lo simbólico y la normalidad retorna o parece retornar, una escena doméstica y cotidiana tan falsa como sus dobles, pero algo falla sin embargo, y cuando pensamos que se ha acabado inicia otro final. Incapaz el director de suturar el relato fílmico decide que el loco que experimentó la locura y que parecía salvarse, definitivamente no puede salvarse. Llamo la atención en el hecho de que bien podría continuar abriendo y cerrando varios finales, como una especie de culebrón o de serie dramatizada que se alarga.¹³

El brote de litomiasis. El film de ensayo

Ayúdeme que me persiguen, usted es el próximo.
(Clon de José Gonzalez, *Yo soy Otro*)

Sandro Romero Rey, publicó en *El Tiempo* que esta obra de Ocampo no es “complaciente”, sino que perturba y, al mismo tiempo, ofrece una “gran fascinación visual, intensa y positivamente incómoda”. Por su parte, Víctor Gaviria consideró que ésta es una cinta “verdaderamente política que, más que mostrar, contar, piensa”.¹⁴

Bien y con el brote de litomiasis, granos en las manos y luego en el cuerpo, específicamente en el ombligo –zona originaria y cordón simbólico de la identidad primaria, ahora enferma y desintegrada–, la paranoia y finalmente la psicosis. Una enfermedad que llega de la selva, según se entera el espectador. Es decir lo Real no sólo asalta la conciencia desde adentro del sujeto, sino también viene de afuera; es umbral. Quizá por ello, escribe González Requena, el Ello que es lo Real en español, no tiene otro género que no sea el neutro (González Requena, 2011, p. 12). Pero pronto sabremos que la enfermedad no sólo la tiene José sino todos. La enfermedad aparece y desaparece cuando José adquiere identidad en algún sector o bando. Por eso Redondo cree que estar en un bando, el suyo, es la garantía para curarse, pues la enfermedad siempre la tendrán los Otros. La paranoia en su apoteosis. Nada más Real que la violencia que descarga el Otro sobre el sujeto cuando cree que es la causa de cuanto ocurre. Y la enfermedad está nada más y nada menos que en el ambiente, dentro y fuera del sujeto, de las casas, en la calle, en el trabajo, en los sitios de diversión, lo constatan los medios de comunicación, en especial la televisión: se llama aniquilación, mutilación, genocidio, cuerpos sin vida, violencia. Huellas de lo Real, nada más que eso. La muerte radical que no vemos porque es invisibilizada por la hipertrofia del ritmo frenético de imágenes, de dolor, de tortura, de vejación.

Yo soy otro se convertirá en un referente en la historia del cine colombiano pues no es “otra película colombiana sobre guerrilleros y paramilitares”, no es “pornomiseria de madrazo”, no es “una divertida comedia de la clase media colombiana”. Yo soy otro es una propuesta audiovisual arriesgada, difícil, atrevida, independiente y en ese sentido, valerosa, digna y poética. A veces es un ensayo audiovisual sobre la identidad colombiana y otras veces es una novela de ficción bizarra ambientada en este país.¹⁵

He aquí el ensayo audiovisual de Oscar Campo, cuya macro isotopía podría ser: Tanto en el campo como en la ciudad la violencia se presenta en su brutal realidad y, además, es reproducida en su obvedad en los medios de comunicación, especialmente la televisión. La violencia nos compete a todos, pues somos el origen de la enfermedad, el grano de litomiasis, emisores y receptores, somos los cuerpos que transitan por el simulacro de la información y la comunicación; tal es así, que estamos enfermos y nos desdoblamos en una y otra causa; somos responsables de esa apoteosis de la muerte. La impotencia nos conduce al espectáculo, a las cientos de horas frente al televisión, a ver una y otra vez cómo las torres gemelas se desploman, cómo son asesinados seres humanos por comandos terroristas frente a las pantallas, cómo son acri-

billados decenas de campesinos después de ser violadas sus mujeres, cuerpos troceados despararramados, anegados en sangre; y en el intermedio, Spots publicitarios, entrevistas a ideólogos y académicos en plano fijo mientras se venden productos, programas de concursos, hinchas que se agreden con cuchillos, futbolistas que patean lechuzas o búhos (que en otrora eran el símbolo de la cultura), mujeres que se desnudan y pican el ojo en plano detalle, el dulce sabor del chisme, sábados felicitos. La locura. Granitos de la pantalla como agujeros de lo siniestro, es decir, de aquello que estaba oculto porque la civilización lo controlaba, pero que ahora retorna, pues la civilización se va por el desagüe hacia las cloacas de la ciudad como la imagen estetizada del programador de computadores José González, enfermo de “litomiasis”, que expone su novia en el museo de lo Real.

Notas

1. Jean Roboul, a propósito de Jacques Lacan y los fundamentos del psicoanálisis, escribió que “atascado entre lo simbólico y lo imaginario, lo real no es más que el espacio de los fracasos de la simbolización, de lo no reprimible, de un en-sí incapaz de transformarse en para nosotros” (1970, p. 58). Lo Real, entonces, se encuentra más allá del placer, es la causa del deseo y condensa el goce no entendido como placer sino como horror; “objeto a”, le llamará Lacan.
2. En el performer cyborg, Jaime del Val por las calles de Santiago de Chile (octubre 4 de 2008), se puede asistir a semejante ambigüedad: de un lado el artista nos enfrenta a la escritura del cuerpo en su más íntima expresión, proyectando partes del modelo, manchas desarticuladas y sin sentido del cuerpo son inscritas en las paredes, quizá enunciando que el hombre no es ya más de carne y hueso, que es aleación tecnológica; pero, por otro lado, la perfoancia no consigue más que espectáculo: un hombre completamente desnudo recargado de máquinas audiovisuales que entrega ya no imágenes con sentido sino pulsiones, trazos, arañazos, huellas de la Real; por ello los espectadores asisten a un extraño goce y a un doble engaño. ¿No es acaso esto lo que ocurre en las imágenes del 11 de septiembre? Ver: <http://vimeo.com/1950432>
3. Vanier parece apoyar una lectura del film *El cine negro* de Aranovsky (2011), pues allí la protagonista, una bailarina de ballet, se desintegra lentamente por la perfección que busca, una perfección causa de su goce, al que se aferra ante el pánico que al final sabemos tiene a su madre como fuente y a su padre como ausencia, pues ni se nombra tan siquiera, está forcluido, ha sido expulsado del universo simbólico y no se ha integrado al inconsciente del sujeto, por ello retorna –no como la represión en sueños, síntomas neuróticos o actos fallidos–, sino en alucinación en presencia de la Real. Al principio el espectador se acomoda con esa imagen simbólica de la madre dedicada y tierna que cuida de su hija, pero luego descubrimos que en ausencia del padre, ella, la madre, ha cumplido con ese papel y por ello considera a su hija como su propiedad, como un apéndice, de allí la sobreprotección y la crueldad. La madre invade el universo de la bailarina hasta ahogarla. La joven, por su parte, lucha por asirse a algo que le de sentido a lo que hace, pero no encuentra salida a su frigidez (descubierta por el director del ballet que actúa en parte como padre simbólico, padre perverso, desde luego), más que en el fantasma mismo del sexo femenino que cubre lo real del incesto. Intenta sujetarse y afrontar el delirio que la habita, entonces se libra de los objetos preciados de su infancia como los peluches y la caja de música donde la bailarina rígida baila mecánicamente, como un autómatas, un fantasma. Esta reacción

de defensa contra la locura no logra tapan el agujero que se le abre, pues esa angustia sigue allí y quiere tapanla con la búsqueda de la perfección. La desintegración de su yo entra en su ruta final, pues desde el puro comienzo lo hemos advertido, la protagonista frente a los espejos hablando sola, luego en la calle y el metro nos advierte de su imagen repetida, etc. La psicosis, decimos, la entrada definitiva en el dolor y en lo más real que afronta el ser humano, la muerte; o como dice la propia bailarina tendida al final del film: la perfección.

4. Hagamos una salvedad: Bizarro intenta que José sea como los Otros, pero no pude ser más que Otro. El propio Bizarro no es más que Otro, tan paranoico como Redondo que se cree el elegido.

5. En el film de Ocampo, Apocalipsis Now es una las películas convocada explícitamente en la enunciación de varias maneras, la más evidente, son los helicópteros que circulan por el cielo rural y urbano como huella de una guerra continua que está muy cerca del protagonista y, desde luego, de los espectadores. Las hélices dando vueltas sin fin, acompañadas de ese ícono sonoro de agresión y asfixia, que ya la habíamos experimentado en ese film posclásico (barroco) de Ridley Scott que es Blade Runner.

6. En Yo soy otro el protagonista se llama José, pero está replicado de tal manera que José puede ser cualquiera. El film arranca con una voz en off que desacomoda: “¿Cómo sabemos quiénes somos a diario? Despertamos pensando que somos la misma persona que se acostó a soñar, que vivimos una historia coherente que es propia. La pregunta sobre quienes somos realmente ocurre cuando algo no fusiona, cuando algo falla y se produce un milagro a través de ese error, es un momento de locura en que nos damos cuenta que ya no somos nosotros mismos.”

7. Interesante afirmación la del artista, esta “ilegible, incierta y enferma cartografía de dolor”, reenvía a la filosofía de la acción de El club de la Pelea de David Fincher, pues en una sociedad que ventila formol y anestesia, se necesita sentir dolor para encontrar la potencia moral que se deshace en la perversidad del sociópata y psicópata mareado con el consumo y el confort. No se está sugiriendo que se niegue la violencia, sería alejar al sujeto de aquello que simbolizado puede darle sentido a su vida en medio del desastre. Más la violencia performática del artista es siempre ritualizada y esa leve sensación de asistir a lo siniestro vía rosa destrozada, todavía es arte, más, ¿hasta dónde este desgarre convoca a la locura que el tiempo ya no atrapa?

<http://www.rosebergsandoval.com/entrevista.html>

http://www.rosebergsandoval.com/rose_rose.htm (Consulta: 09/03/2011)

8. El cine posclásico heredero de las vanguardias que heredaron la abscisa romántica de lo “inquietante”, de aquello que estando oculto o que debería permanecer oculto, retorna, brota y se hace real. Este sujeto de la enunciación filmica no sólo habla de la locura sino que escribe su locura contando cómo se vuelve loco. Tremendo ejercicio para la pragmática y positiva racionalidad contemporánea, bueno, ejercicio y experiencia si la razón lo puede pensar, si puede contener ese quiebre, de lo contrario no es otra cosa que goce, quiero decir aceptación de que quienes motivan y guían la ética y estética del momento, no son otros que los psicópatas.

9. Vale la pena por ello dejarse convocar por Los Colores de la Montaña (2011) de Cesar Carlos Aristizabal, aun que sea por el cambio de punto de vista, no ya el del psicótico sino el de la historia de la violencia nacional focalizado por un niño; relato que aun cuando se cierra trágicamente, sutura el hecho de que hay todavía un atisbo de esperanza, el hecho de que Manuel, el niño del balón ahora convertido en desplazado, pueda algún día alcanzar a pintar con los colores que su maestra le regaló antes de salir corriendo de la escuela, el paisaje de su tierra.

10. Ver el análisis textual que Jesús González Requena propone en teoría y metodología a partir

de la película de King Vidor: *El manantial* (1949). Cf. Op. Cit., p. 45.

11. Ver González Requena, J. *El Club de la Lucha. Apoteosis del psicópata*. Madrid: Caja España, 2008. “Afirmaba Freud que si algo en la vida de un adulto puede alcanzar los efectos del trauma –de modo que el individuo quede psíquicamente desarmado, incapaz de reaccionar de manera normal ante el suceso en cuestión– ello se debe a que hace resonar en él otro suceso más antiguo, esta vez inconsciente, que fue objeto de una intensa carga emocional a la que desde entonces quedó prendado su deseo” (pp.11-12)

12. Clara referencia a esa extraordinaria película francocanadiense *Léolo* de Jean-Claude Lauzon (1992), cuando el protagonista lucha por no caer en la locura, repitiéndose a sí mismo que todavía no, todavía no está loco, “porque sueño no estoy loco”, repite en los límites del delirio. Al final el yo del personaje se desvanece, aun cuando la voz narrativa continúa articulándose en la enunciación del film.

13. Dice Clement Roset, en su libro *Lo real y su doble* (1993), que quien se dobla no lo hace por temor a la muerte sino porque tiene duda de quien es, la pregunta del esquizofrénico es por su identidad, por constatar que realmente existe. José cuando va en el automóvil con su novia que lo lleva al hospital refiere con precisión esto: “que tal que estuviera muerto y no lo supiera”, incluso, la voz en off del film deja esta ambigüedad de la existencia con ese no estoy loco, yo no soy. El postulado pienso, luego existo de Descartes ha sido invertido: Ya no pienso, luego no soy. Es decir, no soy el que pienso que soy, sino otro. La modernidad en pleno, la vanguardia, lo posclásico, para ser exactos.

14. Cf. <http://www.pochoclos.com/estrenos/yo-soy-otro> (Consulta: 22/03/2011)

15. Cf. <http://co.globedia.com/yo-soy-otro> (Consulta: 22/03/2011)

Referencias Bibliográficas

Blanchot, M. (1990). *Escritura del desastre*. Caracas: Monte Avila, p. 108.

Carrera, P. (2008). *Andrei Tarkovski, La imagen total*. México: Fondo De Cultura Económica, p. 59.

Cruz Sánchez, P. A. (2005). *La muerte (In)visible*. Murcia: TABVLARIVM.

Dubois, P. (1994). *El acto fotográfico*. Barcelona: Paidós.

Enaudeau, C. (1998). *La paradoja de la representación*. Barcelona: Paidós.

Fernández Arcila, M. (2001). *Del inconsciente freudiano al significante lacaniano*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.

González Requena, J. (2011). *Lo Real. En Trama y Fondo*, n. 29. Madrid.

(2008). *El Club de la Lucha. Apoteosis del psicópata*. Madrid: Caja España.

(1995). *El Análisis cinematográfico*. Madrid: Editorial Complutense.

Liotard, J-F. (1996). *Moralidades posmodernas*. Madrid: Técnos.

Ocampo, O. (2008). *Yo soy Otro*.

Restrepo, G. (2010). ¿Babel, hostilidad, hospitalidad? ¿Podemos “escucharnos los unos a los otros”? En *Palimpsesto 7*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Roset, C. (1993). *Lo real y su doble*. Barcelona: Tusquets.

Sofovich, L. (1969). *Cartas de Rimbaud*. Buenos Aires: Juárez editor S.A.

Tarkovski, A. (2005). *Esculpir en el tiempo*. Madrid: RIALP, p. 95.

Summary: The hipervisual impact produced by information and communication technologies, reshapes a subject exposed to images and audiovisual media (cinema, television) that carry no meaning but reality with all its violence. It must then go beyond their iconicity (sign), to the experience of the trace as it zero degree of significance, to the scopic pulse, to desire, and to the story crisis. The film *I am another* (2008) by Oscar Ocampo of Colombia, and other visual examples, will be the background of this essay.

Key words: desire - icon - index - tale - visual impact.

Resumo: O impacto hipervisual produzido por as tecnologias da informação e a comunicação, refigura um sujeito exposto a imagens e audiovisuais (cine, televisão..) que transportam já não significação senão o real em toda sua violência. É preciso, então, ir mais lá de sua iconicidade (signo), à experiência da marca como grado zero de significação, à pulsão escópica, ao desejo –uma e outra vez convocado– e à crise do relato. O filme *Eu sou outro* (2008) do colombiano Oscar Ocampo, e outros exemplos audiovisuais, serão o fundo deste ensaio.

Palavras chave: desejo - ícone - impacto visual - índice - relato.

Fecha de recepción: marzo 2012
Fecha de aceptación: junio 2012
Versión final: marzo 2013

Subjetividad, creatividad y acción colectiva

Sylvia Valdés *

Resumen: Se puede apreciar hoy una combinación de la subjetividad creadora y la acción conjunta. Para comprender mejor esas manifestaciones y analizar sus alcances es indispensable plantearse la importancia que tienen, en el panorama actual, los temas de la subjetividad, la creatividad y sus imbricaciones en el marco de la acción colectiva.

Palabras clave: acción colectiva - creatividad - subjetividad.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 184]

(*) Doctora en Historia de L'Ecole de Hautes Etudes de Sciences Sociales de París. Fellowship del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Cambridge. Profesora titular de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires.

Introducción

En el campo del arte y del diseño los movimientos más significativos, cuyos efectos siguen vigentes en la actualidad, han respondido siempre a la acción colectiva. Dadá, el Surrealismo, la Bauhaus, el Vkhutemas y las vanguardias latinoamericanas de los años 20 y 30 fueron el resultado de un compromiso individual y de una movilización colectiva.

Esta combinación de subjetividad creadora y acción conjunta se repite hoy en día en el marco de los acontecimientos políticos que tienen lugar especialmente en Europa y que fueron precedidos de acciones similares durante las crisis latinoamericanas, especialmente en la Argentina. Estos casos muy diferentes presentan ciertos trazos comunes: no se trata de una simple participación en un movimiento colectivo sino la afirmación de un compromiso personal. Esto proporciona otra dimensión a estos movimientos que son pensados y vividos como la búsqueda de nuevas identidades subjetivas y creativas que aportan una crítica en actos a la sociedad actual. Para comprender mejor esas nuevas manifestaciones y analizar sus alcances es indispensable plantearse la importancia que tienen, en el panorama actual, los temas de la subjetividad, la creatividad y sus imbricaciones en el marco de la acción colectiva.

Subjetividad, psicoanálisis y filosofía

En sus avances más audaces el psicoanálisis actual, lacaniano, propone una teoría del sujeto como unidad surgida y determinada por la falta (el vacío, la nada, el cero, según la deriva elegida) y en busca de un imposible donde figura el deseo metonímico. Ese sujeto sometido a la ley de Uno que Lacan llama el Nombre del Padre, sujeto de la filiación o sujeto hijo está sometido a las leyes del clan, de la familia y también del Estado y del organismo social. Este sujeto unario en el que se despliegan dos instancias inconsciente/conciente, muestra desde las primeras gestualidades infantiles una acción de rechazo frente a las imposiciones externas que Freud ejemplifica a través del juego *Fort Da*, el *Ausstossung* o *Verwerfung*, que indica una operación biológica de base (Ver Sigmund Freud *Obras completas* Ed. Amorrortu). Con este juego preverbal se instituye la función simbólica en la cual Lacan ve una “censura al orden social” (Lacan, 1978).

Sin embargo esta censura y el sujeto que ella instala no se comportan según una ley universal. Deleuze y Guattari en *El Antiedipo* que tiene por subtítulo *Capitalismo y esquizofrenia* trazan la evolución de la aparición de esta censura a través de la historia de la humanidad y del desarrollo de las fuerzas productivas y de los modos de producción correspondientes. En *Mil mesetas* y *Que es la filosofía*, las dos obras que llevan el mismo subtítulo y completan la trilogía se encara con profundidad este devenir y las modalidades creativas que se derivan de las diversas actitudes del sujeto. El proceso que se describe en *Mil mesetas* no es solamente una topologización o una dinámica espacial subsumible al sujeto sino que encara diversos escenarios y diversas modalidades del proceso de significación. En *Que es la filosofía* los autores realizan una caracterización del pensamiento según tres grandes formas: **filosofía, ciencia, arte**. Las mismas quedan definidas según el modo en que cada una de ellas intercepta el caos. El estado caótico no implica una noción de desorden. Los autores definen el caos como una “*velocidad infinita*” del pensamiento en la cual “*se esfuma cualquier forma que se esboce en su interior*” (Deleuze y Guattari, 1993).

Esta concepción del pensamiento coincide con la concepción marxista del sujeto que parte de la dialéctica hegeliana y, como ésta, aparta la negatividad. Para el marxismo el sujeto es un átomo relacionado con otros en el interior de un proceso objetivo. Esta concepción del sujeto es heredera directa de Feuerbach. Se sabe que el materialismo dialéctico de Marx se separa de la metafísica naturalista de Feuerbach reintroduciendo la dialéctica y las nociones *de lucha, contradicción y práctica*. En 1868, Marx le escribe a Hegel, a propósito de Dühing: “Estos señores de Alemania creen que la dialéctica de Hegel es una historia enterrada. A propósito de esto Feuerbach tiene un gran peso en la conciencia” (Mc Lelland, 1972). El marxismo heredará dos aspectos del análisis feuerbachiano:

- 1) la unificación de la negatividad hegeliana en el hombre, en el sujeto que buscará su deseo, el sujeto proletario a través de una extensión de su acción individual a la de otros compañeros de lucha llevará al advenimiento del hombre nuevo y de un mundo mejor.
- 2) el anclaje directo y exclusivo del hombre en el Estado y en la maquinaria social que regula las relaciones sociales de producción y de clase.

Lejos de ser hipótesis complejas estas dos coincidencias en dos concepciones filosóficas de la sociedad casi antagonicas, se deben a que la gran diferencia entre las dos doctrinas subyace en su consideración de la naturaleza y la cultura.

En el contexto cultural forjado a partir de fines del siglo XIX es a la vanguardia artística a la que le corresponde ejemplificar la disolución materialista de la negatividad hegeliana a través de una práctica específica que atañe a la materialidad de los lenguajes. Del lenguaje literario en Mallarmé, Joyce y Artaud, del lenguaje plástico en Munch, en Picasso, Braque y los primeros futuristas, del lenguaje musical en Satie, en Shöenberg, en Varèse. En estos campos se opera una revolución que por ser distinta no se incluye en la gesta de las revoluciones socialistas y comunistas. Sin embargo, estas utopías artísticas conmovieron profundamente el campo cultural. El deslizamiento metonímico del deseo hacia la transformación de una realidad situada en el terreno estético significa un direccionamiento de la práctica de nuevos lenguajes en un campo productivo determinado. Esa productividad está también dirigida hacia la transformación de la realidad y, en este caso, las leyes de la significación corresponden a leyes objetivas naturales de transformación social.

En relación a esta revolución complementaria de la revolución social Artaud dice:

Existe en este punto una revolución que debe hacerse a condición de que el hombre no se piense revolucionario solamente en el plano social, sino que crea que debe serlo sobretodo en el plano físico, fisiológico, anatómico, funcional, circulatorio, respiratorio, dinámico, atómico, electrónico... Confirmando esta constatación el nombre de Lénin se mezcla con el de Nerval, de Nietzsche, Villon, Lautréamont, Edgar Poe (Artaud, 1947).

Unir la contradicción heterogénea que subyace en los lenguajes artísticos revolucionarios a la crítica revolucionaria del orden social establecido es lo que resulta intolerable para la ideología dominante y para sus mecanismos de liberalismo-opresión-defensa.-

Mallarmé hace su revolución casi exclusivamente en la práctica del texto donde compara la actividad literaria a la explosión de una bomba, una suerte de atentado anarquista que debía ser llevado hasta sus últimas consecuencias, hasta abolir el dogma más tenaz: el de la codificación del lenguaje, última garantía de la sociedad instituida.

“Los gobiernos cambian pero la prosodia permanece intacta ya sea porque ella pasa desapercibida en las revoluciones o porque se supone que es imposible cambiar este dogma último que no puede variar y no merece ser objeto de un atentado” (Mallarmé, 1964).

Artaud también propone un dispositivo revolucionario verbal, escénico, pictórico similar a una explosión “bombas que deben ser puestas en la base de la mayor parte de los hábitos de pensamiento actuales europeos o no” (Artaud, 1975).

En la época de las grandes revoluciones sociales y artísticas la vanguardia interpreta los “furores colectivos” de la sociedad.

En relación a esto Artaud sostiene:

El arte tiene el deber social de dar salida a las angustias de la época. el artista que no ha abrigado en el fondo de su corazón, el corazón de su época, el artista que ignora que es un chivo expiatorio, que su deber es imantar, atraer hacer

caer sobre sus hombros las cóleras errantes de la época para descargarla de su malestar psicológico, ese no es un artista...

No todos los artistas son capaces de alcanzar esa especie de identificación mágica de sus propios sentimientos con los furores colectivos del hombre

Y no todas las épocas son capaces de apreciar la importancia del artista y de la misión de salvaguarda que ejerce en beneficio del bien colectivo (Artaud, 1975).

Sin embargo, hay momentos históricos en los que no alcanza con salvaguardar y el artista debe participar de la movilización popular para transformar, junto con otros sujetos, el proceso de la historia y la sociedad.

Creatividad

Si bien tanto Mallarmé como Artaud consuman una militancia en el plano creativo del lenguaje estético y asumen integralmente sus riesgos su militancia política no es enteramente concomitante. Es el Surrealismo, (grupo de artistas al que Artaud perteneció pero al que no acompañó en todas sus reivindicaciones políticas) y también las vanguardias latinoamericanas de la época, el Creacionismo chileno, el Antropofagismo brasileño, el Estridentismo mexicano, el Euforismo portorriqueño, el movimiento que se crea en Perú en torno a la revista *El Amauta* dirigida por José Carlos Mariátegui, quienes se transformarán en laboratorios de ese lenguaje poético para transformarlo en expresión política. Esos laboratorios estéticos donde van a buscarse las transgresiones y el goce que escapan a las estructuras reglamentadas, desplazan a menudo la escena de la acción hacia estratos subconscientes, oníricos y utópicos.

Breton propone en el primer manifiesto del surrealismo: "Cambiar la vida dijo Rimbaud, transformar el mundo exigió Marx para los surrealistas estas dos consignas son una sola" (Breton, 1992).

De esta manera extrae definitivamente el lenguaje poético de la escena literaria para difundirlo en el campo social y político. La verdad que los textos surrealistas significan no una verdad única sino plural e incierta, el objeto denotado es puesto en proceso. El tiempo ya no es el tiempo lineal sino una multiplicidad de instantes.

El acto creativo considerado bajo esta nueva óptica se arroga el mérito de engendrar el goce introduciendo la topología pulsional no en el entendimiento o la comprensión sino en el movimiento del concepto y su desplazamiento, diseminación, deconstrucción.

El arte contemporáneo revela una práctica específica cristalizada en modos de producción altamente diversificados que tienen en común el lenguaje poético que se alimenta de aspectos oníricos y de azar.

Estos discursos cambian radicalmente el sentido de las concepciones creativas y establecen una suerte de corte epistemológico con el pasado. Se podría incluso establecer una teoría, en el sentido de un discurso analítico, acerca de los sistemas significantes que cambian de signo y redireccionan el fenómeno creativo. Este nuevo discurso se apartaría de las teorías aceptadas y reconocidas acerca

de la creatividad para proponer ejes teóricos nuevos que respondan a estas crisis revolucionarias del sentido, a los procesos del sujeto y a la estructura de los discursos. Esta readaptación de las teorías de la creatividad actualmente aceptadas y en curso consistirían en tratar de encontrar no los contenidos sino el topos del procedimiento teórico formal. **Tratar de encontrar las condiciones reales de producción de una teoría no significa elucidar sus evidencias como tales sino analizarlas, desmontarlas, deconstruirlas para mostrar el origen dialéctico de aquello que se muestra como evidente.**

Esto equivale a plantear una teoría como un espacio heterogéneo del que forman parte el sujeto creativo, tanto como la base económico-social en la que se despliega su práctica (Valdés, 2004).

Barthes decía que arte es aquello que el hombre arranca al azar. Este punto de vista es una derivación de los planteos de Paul Valéry quien afirmaba que una obra es la interrupción casual de un proceso de configuración que virtualmente puede continuar, no tiene, entonces, nada vinculante. De esta manera es el público receptor el que adquiere un papel preponderante ya que un modo de entender una configuración no es menos legítimo que otro. Ni siquiera el creador de la obra posee la clave de su interpretación. Cada encuentro con una obra es una nueva producción originaria. Valéry saca estas conclusiones para eludir el mito de la producción inconsciente del genio. De esta manera traslada al espectador y/o al intérprete el poder creativo absoluto. El tema de la crítica consiste en determinar el carácter hermenéuticamente vinculante que le corresponde a la obra dentro del proceso creativo. Vista tanto desde el punto de vista del creador como de quien la enfrenta para disfrutarla o refutarla la obra es, en cualquier caso, una experiencia de sentido, sentido que puede tener un trasfondo sensual y retiniano. Matisse decía que es el color el que remueve el fondo sensual de los hombres. O puede tener un carácter intelectual como el que Duchamp buscaba proyectar en sus obras. Puede ser también un sentido delirante e irracional pero es siempre un sentido al fin.

Hay un campo intermedio interesante en la creación que esta configurado por las artes reproductivas. Una obra musical o una obra de teatro que vinculan de una manera particular al intérprete con el creador, lo liberan de hacer una mera imitación del modelo Gadamer en su obra de 1958 *El cuestionable carácter de la cuestión estética* dice:

La interpretación es ciertamente recreación pero este recrear no sigue un acto de creación previo, sino a la figura de la obra creada, teniendo sólo que llevarla a su representación según encuentra sentido en ella... Ahora bien la interpretación reproductiva tiene su propio material autónomo y con él una tarea de formación originaria que faltan en el interpretar comprensivo, por lo tanto también, por ejemplo, en el juicio estético. Sin embargo toda interpretación reproductiva entraña comprensión y ello, muchas veces hasta tal punto que hace superflua cualquier otra discusión exegética. Pero también, a la inversa, toda comprensión y toda exégesis (Auslegen) están construidas en dirección hacia una formación reproductiva la cual, desde luego, queda in mente... (Gadamer, 1998).

Otro tipo de críticas, más recientes que la de Gadamer y más allá de Husserl, atacan la noción de sentido y la función del sujeto. Estas críticas delimitan la metafísica inherente a las ciencias de la significación desacreditando el significado y, con él, el ego trascendental.

Para estas nuevas corrientes la crítica también puede revestir la función poética y realizar una subversión positiva de los discursos críticos anteriores. El propio Gadamer en otro artículo más reciente *Palabra e imagen* cuyo título en alemán es *Wort und Bild. So wahr, so seiend* escrito en 1991 y publicado con sus *Obras Completas (Gesammelte Werke)* introduce el tema de la poiesis o de la poética, en el sentido de Paul Valery más que en el sentido aristotélico. En ese artículo se cuestiona acerca del trabajo interpretativo del crítico y se pregunta...

(...) como es posible encontrar para una obra plástica una palabra interpretativa (deutend) que no manifieste pensamientos a propósito de una imagen sino que se introduzca en una visión mejor de la imagen misma. Un tema así ocuparía un importante lugar en una teoría de la interpretación.... Un cuadro, una obra de teatro, una poesía que nos prende no experimenta ninguna restricción porque se sepa “un poco menos” acerca de ella. Así nos preguntamos qué hace de un cuadro, de un poema una obra de arte de modo que posea ese presente absoluto? No son ciertamente las quemaduras de la constante marea de la información que nos rodea y apabulla y que acompaña a la época de la reproductibilidad. Antes bien, por así decirlo con Benjamin (o contra él) ésta amenaza el aura de la obra de arte y amenaza con disolverla. En griego la palabra poiesis que podemos reconocer en nuestro vocablo poesía tiene dos sentidos .Significa en primer lugar hacer, es decir producir algo que no existía antes . la palabra comprende todo el ámbito del producir, todo lo que llamamos artesanía , pero también el desarrollo posterior de esa elaboración, hasta llegar al modo de producción industrial de la modernidad.

Además la misma palabra poiesis tenía el significado distinguido de arte poético. En cierto sentido poetizar es también hacer., es decir el producir algo que no existía antes . La palabra comprende todo el arte del producir. Mas no nos referimos con ello al decir al decir algo una vez no a la mera anotación que se hace casualmente. El hacer del que aquí se trata se refiere al texto. El hacer que a partir de la nada puedan abrirse mundos enteros, y que el no-ser llegue al ser (Gadamer, 1998).

Esta noción de poética se ha transformado a partir de los años 90 en la herramienta crítica más utilizada para abordar las nuevas formas de arte: instalaciones, instalaciones multimedia, performances, apropiaciones, que plantean a la vez el arte conceptual y el concepto de arte. En *Art after Philosophy* (1969) Joseph Kosuth delinea una definición propia de lo que sería arte conceptual separándolo de otras poéticas “impuras”. Para este artista el arte conceptual tiene como fundamento un origen analítico y lingüístico (Kosuth, 1998).

No solo las artes plásticas son escenario de este tipo de actitudes, también se verifican apropiaciones y *citas* en la literatura, el cine y la música. Tal como ocurre en el caso de Piglia, Godard o Cage. Estas actitudes solo pueden evaluarse con una herramienta de tipo crítico-creativo como la noción de poiesis.

Pensamiento creativo

En el primer capítulo de su libro dedicado al *Pensamiento*, Hanna Arendt introduce dentro del desarrollo histórico un concepto especial de la percepción basado en la apariencia:

El mundo en que nacen los hombres abarca muchas cosas, naturales y artificiales, vivas y muertas, efímeras y eternas; todas tienen en común que aparecen, lo que significa ser vistas, oídas, tocadas, catadas y olidas, ser percibidas por criaturas sensitivas dotadas de órganos sensoriales adecuados. Nada puede aparecer, (el término apariencia carecería de sentido si no existieran receptores para las apariencias, criaturas vivas capaces de percibir, reconocer y reaccionar) - en forma de deseo o huida, aprobación o rechazo, culpa o alabanza, frente a lo que no solo está allí sino que aparece ante ellos y tiene significado para su percepción. En este mundo al que llegamos procedentes de ningún lugar y del que partimos con idéntico destino. **Ser y apariencia** coinciden (Arendt, 2002).

En un mundo de apariencias el arte, como el resto de la naturaleza, se caracteriza por mantenerse quieto el tiempo suficiente como para convertirse en un objeto que pueda ser identificado y reconocido por un sujeto. En este punto las apreciaciones de Arendt coinciden con el descubrimiento fundamental de Husserl quien da cuenta de la intencionalidad de los actos de la conciencia de sí. En sus *Investigaciones lógicas* (1901) dice: “el complejo fónico articulado solo se transforma en palabra hablada, discurso comunicativo en general, por el hecho de ser quien habla el que lo produce con la intención de expresarse acerca de una cosa (objeto)” (Husserl, 1961). La objetividad se integra en subjetividad de la conciencia de sí por medio de la intencionalidad. Que la apariencia requiera espectadores y, por lo tanto, implique una identificación y un reconocimiento, al menos potenciales, implica que la certeza de lo que percibimos posee una existencia autónoma del acto de la percepción y puede ser compartida por otros. A este hecho Merleau Ponty lo denomina *Fe perceptiva* (Merleau Ponty, 1966).

Sin embargo, las apariencias no solo no revelan jamás lo que existe tras ellas sino que también lo ocultan. El propio Merleau Ponty afirma: “Ninguna cosa, ningún lado de la cosa se muestra más que escondiendo activamente los demás, denunciándolos en el acto de ocultarlos” (Merleau Ponty, 1966).

El pensamiento creativo debe procurar trascender las apariencias para descubrir y verificar los meandros de la creación misma.

El pensamiento depende estrechamente del lenguaje, al contrario de otras actividades cognitivas que parten de él o se sirven de su operatividad como instrumento. Necesita el lenguaje para articularse y expresarse para transformarse en pensamiento creativo. La finalidad del pensamiento no puede ser nunca la intuición ni puede validarse por la mera contemplación silenciosa. Bergson el filósofo de la intuición admite que: “Es asombroso que los filósofos vean tan a menudo como se les escapa el objeto que pretenden abrazar, como niños que quisieran, cerrando la mano, asir el humo” (Bergson, 1979).

El uso de la intuición tanto como el de la visión o inspiración de tipo divino ha disminuido a partir de Bergson. En Heidegger y Walter Benjamin dos de los filósofos modernos que se basan en un cierto tipo de consideraciones metafísicas el tema de la metáfora de la visión sigue, de

cierto, modo vigente. En Heidegger el momento de la iluminación pasa como un relámpago (*Biltz*) y se reemplaza con otra metáfora radicalmente diferente *das Geläut der Stille* el son del silencio. Esta metáfora es, en cierto modo cercana a la iluminación alcanzada mediante la contemplación silenciosa. Para Benjamin la visión pasa de puntillas y es necesario aguzar los sentidos para sorprenderla.

En otras palabras para el pensamiento creativo mismo cuya estructura conceptual depende del don de la metáfora y sus variantes metonimia y sinécdoque, el problema principal parece ser que no existe ninguna metáfora para expresar ese algo invisible que opera en el interior del ser pensante y engendra objetos significantes

Todas las metáforas provienen de los sentidos y los sentidos son esencialmente cognitivos no son un fin en sí mismos sino instrumentos de conocimiento. Aristóteles en su *Metafísica* usa la metáfora de la energía para expresar esta fuerza interior particular. Esta metáfora corresponde a un tipo de pensamiento especulativo no cognitivo, sin embargo, tampoco es capaz de dar cuenta de este tipo de actividad particular del espíritu humano que es el pensamiento creativo. Aristóteles mismo no la utiliza más que cuando afirma que estar vivo es *energein* es decir ser activo por uno mismo.

Después de experimentar las dificultades de comprender el lenguaje a lo largo de la escritura de su *Tractatus Logicus-Philosophicus*, Wittgenstein publica *Investigaciones Filosóficas* donde se pregunta por qué piensa el hombre y responde:

Con frecuencia reprimiendo la pregunta ¿por qué? nos daremos cuenta de los hechos importantes; los cuales conducen a una respuesta. Es por ello que de manera intencional eliminaré la cuestión ¿Por qué pensamos? para abordar la pregunta ¿Qué nos hace pensar? (Wittgenstein, 1988).

La pregunta así formulada esta mucho más ligada al pensamiento creativo o, por lo menos, a lo que consideramos como tal. Las antiguas mitologías permiten suponer que la capacidad de pensar es contemporánea con la aparición del hombre sobre la tierra, se puede, en cambio, fechar la aparición de la metafísica y la filosofía y, a partir de ellas realizar un trazado histórico-analítico de la evolución del pensamiento creativo. Si bien la palabra filosofía significa amor por la sabiduría no es obligatorio suponer que este amor haya sido más fecundo en la evolución del pensamiento creativo que la magia y el pensamiento especulativo y creador de mitos.

No hay ninguna regla que entronice el pensamiento deductivo sobre el especulativo y si la hubiera sería oportuno abolirla. En efecto, tanto el pensamiento creador de mitos como el creador de estructuras filosóficas responden a desafíos particulares y son las dos respuestas particulares a la pregunta *Que nos hace pensar*.

Kant escribió *La crítica del juicio* siguiendo el interés del siglo XVIII por el gusto y el papel que este desempeña en la estética. Lamentablemente en el propio siglo XVIII con Voltaire, quien consideraba que el mirar un espectáculo era una actitud poco significativa ya que el hombre comparte esta pasión con los monos y los perros jóvenes, se pierde la noción de valor del rol del espectador. Es bajo esta forma superficial que, en su mayor parte, el siglo XIX consideró este tema. No solo se diluyó el privilegio que tenía el espectador para juzgar, como lo postula en Kant, sino que se perdió la intuición, todavía más básica de que todo lo que aparece está allí para ser visto y el propio concepto de apariencia necesita de un espectador.

En Hegel el espectador obtiene un lugar importante, aunque de forma elíptica, ya que toda la obra hegeliana esta dirigida a reconciliar pensamiento creativo y realidad.

Es probablemente por esto que Mallarmé, quien con su pensamiento creador consume la empresa de conmovir y deconstruir la fonética el léxico, la sintaxis y las relaciones lógicas, al mismo tiempo que el ego trascendental encuentra en Hegel una línea magistral de pensamiento tal como se puede apreciar en *Igitur, Un golpe de dados...* y el *Libro*.

Mallarmé da cuenta, explícitamente de ese interés cuando afirma que han despertado su atención “San Bernardo, el Tomás de la Summa y principalmente alguien designado por él (Villiers de l’Isle Adam) como el Titán del Espíritu Humano, Hegel” (Mallarmé, 1964).

En una época en que Hegel es poco estudiado por los filósofos franceses Mallarmé lo lee para proyectar en él su goce: “En los libros de ciencia y de filosofía pretendo gozar cada nueva noción y no aprenderla”.¹

En otra carta a Villiers de l’Isle Adam dice:

Desgraciadamente soy un alma regida simplemente, por el goce poético, no he podido, en la tarea previa a esta concepción, disponer de un Espíritu, como usted lo ha hecho - y usted se aterrorizará al saber que llegué a la Idea de Universo a través, únicamente, de la sensación (por ejemplo para tener una idea de la Nada absoluta he debido imponer a mi cerebro la sensación de vacío absoluto).
Carta a Villiers de l’Isle Adam 24 de septiembre de 1867 (Mallarmé, 1964).

El pensamiento creativo a fines del siglo XIX y principios del XX adopta nuevas funciones formales que configuran un código semiótico en el cual la función estética asume un papel importante. Este código revolucionario se desarrolla dentro de un sistema socio-económico que no consigue cambiar la función abusiva del Estado burgués. En 1880 en Francia, por ejemplo, se suprime el descanso legal del domingo. Estas leyes represoras se instalan progresivamente después del fracaso de la Comuna de París en 1871. Es probable que las razones de este fracaso se hayan debido a que la revolución proletaria estalló demasiado pronto. El pueblo de París instruido en el socialismo utópico y el anarquismo no quería ningún poder. Deseaba una soberanía que no ejerciera poder opresor. Si bien las ideas marxistas y la experiencia de la Primera Internacional (Londres 1864) ya habían tenido lugar, las ideas de la comuna de París estaban regidas, sobretodo por el anarquismo como lo testimonian las novelas de Jules Vallès.

La Comuna marca la necesidad y la falta de un nuevo discurso creativo en el plano socio-económico y político en el cual el sujeto soberano debía imponerse por encima de las Instituciones. De alguna manera, el Simbolismo, y en especial Mallarmé, se refugian en el lenguaje para producir un nuevo discurso creativo en el cual el sujeto altera radicalmente las leyes de la gramática, de la sintaxis de las relaciones lógicas, en resumen de todas las Instituciones del lenguaje. Lamentablemente tal discurso revolucionario debió refugiarse en un cenáculo de élite. Sin embargo esta revolución del lenguaje poético abre la vía a las vanguardias del siglo XX que operarían tanto en el campo del arte como en el de la sociedad produciendo un discurso creativo integral. Sólo una transformación que deberá operarse en el discurso creativo del arte, al mismo tiempo que en el de la evolución económico-social, podrá crear estructuras integralmente nuevas. Frente a una dialéctica de esta índole la impaciencia revolucionaria permanece

insatisfecha. Sin embargo, según lo ha demostrado la historia, si el discurso creativo estructural político-social y el de la superestructura están desfasados, si uno de ellos es revolucionario y el otro reaccionario la fractura se produce tarde o temprano. Es por lo tanto indispensable que los discursos creativos se armonicen en un solo pensamiento de vanguardia.

Esto es lo que está ocurriendo en la actualidad en las movilizaciones contra la regulación financiera del mundo que tienen lugar en Europa y en U.S.A.

Acción colectiva y rediseño del espacio público

En el diseño de la movilización española de *Los indignados*, que este año asistieron al Foro Social Mundial de Porto Alegre, aparece esta conjunción subjetiva-colectiva que no responde a gestiones sindicales ni a partidos políticos determinados.

Antes que ella las manifestaciones del pueblo griego desde el comienzo de la crisis del 2008 y el movimiento francés contra el CPE del 2006 y contra el Tratado constitucional europeo, muestran esta nueva creatividad en el plano de la movilización popular. *Los indignados* españoles usan el gesto de *El grito* de Munch como emblema militante. Los griegos retomaron su tradición popular de la quema de muñecos en la Plaza Sintagma, los franceses diseñaron un autoadhesivo que en vez de grève générale (huelga general) dice rêve général (sueño general). Este slogan-faro lleva a quien la pega en su solapa o la porta como pancarta a una exigencia fundamental de transformación del mundo, situación paradójica en la que el espacio colectivo se construye a través de una trayectoria individual en resonancia con millares de otras.

Una cita de Oskar Negt, representante actual de la escuela de Frankfurt sirvió de punto de partida para este slogan francés.

... Por otra parte quien no encuentra la fuerza de soñar nunca encontrará la fuerza para luchar. Esta forma de coraje cotidiano se aplica también a la ciencia. El que no encuentra la forma de soñar no encontrará tampoco la fuerza para captar realmente las cosas (Vincent, 1976).²

En realidad la crisis ha abierto una nueva audiencia y renovado el estudio de filósofos y sociólogos críticos como Foucault, Cornelius Castoriadis o Pierre Bourdieu que son abordados con un interés renovado por lo acertado de sus precisiones teóricas. También Marx es leído y estudiado a partir de una óptica nueva que conjuga el análisis de la situación actual de las organizaciones sociales con la lógica dialéctica materialista. Este interés renovado pero todavía tímido debe ser estimulado ya que es crucial para encarar la transformación de la sociedad contemporánea sobre nuevas bases. Para ello es indispensable conocer la realidad histórica, si los economistas neoliberales hubieran recordado el fracaso del mercantilismo francés y de las teorías de David Ricardo y Adam Smith en Inglaterra probablemente hubieran podido reformular sus presupuestos teóricos y paliar la crisis con medidas contracíclicas keynesianas como las aplicadas por Roosevelt para salir de la crisis del 29.

Unidad dinámica de la teoría y la práctica

Dentro de este contexto de revalorización de los textos capitales de la teoría socio-económica, no se ha abordado todavía, con una perspectiva política, la relectura de la corriente de investigación que se ha llamado Escuela de Frankfurt que, con más propiedad, debería llamarse Escuela de Teoría Crítica.

En 1923 un grupo de investigadores que se inspiraban tanto en los trabajos de Marx y Lenin como en los de Freud fundaron un instituto en la ciudad de Frankfurt para estudiar y analizar los emergentes político-sociales y culturales más destacados de la época. En especial “La huelga de masas, el sabotaje, la vía internacional del sindicalismo, bolchevismo y marxismo, partido de masas, modos de vida de las diferentes clases de la sociedad”.

Los fundadores de esta escuela Max Horkheimer y Theodor Adorno, a quienes pronto se suma Walter Benjamin encararon investigaciones empíricas y teóricas basadas en la dialéctica de la heterogeneidad o dialéctica materialista planteada por Marx, concepto que moviliza la interdisciplinariedad de las ciencias sociales.

Esta escuela se mantuvo al margen de los partidos vinculados a la social democracia y al comunismo. En realidad, estos investigadores consideraban que el compromiso con un partido determinado traía aparejado el peligro de generar una visión parcial de los problemas políticos y sociales al estar condicionados por los intereses particulares de estos partidos. A la vez esta autonomía los obligaba a asumir el riesgo de la desvinculación con el movimiento obrero y las organizaciones sociales.

Los estudios filosóficos de la llamada Teoría crítica tenían como fundamento no la lógica formal de la tradición clásica sino: “La lógica dialéctica materialista que plantea las leyes generales de la producción de sistemas significantes según una heterogeneidad material y en la práctica histórica.”

La realidad histórica que debió transitar la Escuela de Frankfurt, signada por la traición al movimiento obrero por parte de la social democracia y luego la destrucción de las bases obreras operada por el nazismo junto con el genocidio de judíos y gitanos, pusieron a prueba el proyecto inicial de esta escuela aunque no lograron suprimirlo. Walter Benjamin se suicida en la frontera española, devastado por la escalada del fascismo. Horkheimer y Adorno se exilian en los Estados Unidos donde se dedican a analizar la genealogía de la razón instrumental vinculada a la idea de Progreso del positivismo que había contribuido a enmascarar los problemas y a ignorar la barbarie que había surgido en los años 30 y 40. Allí emprendieron una profunda investigación de los fenómenos psicológicos y sociales que conducen a la formación de personalidades autoritarias tanto en el seno de las clases sociales dominantes como en el de las populares². Develaron los nuevos aspectos y las nuevas formas de la barbarie que seguían vigentes o en estado latente, incluso en países aparentemente democráticos como los Estados Unidos y Alemania después de 1945. Comprendieron, en ese momento que la crítica a la economía política era indisoluble de la crítica a la industria cultural, a los medios de prensa y a todos los fenómenos vinculados de una manera u otra a la explotación capitalista. No renunciaron a las investigaciones relacionadas con la posibilidad del advenimiento de una sociedad socialista si bien se centraron fundamentalmente en los obstáculos que impedían este advenimiento.

Después de la Segunda Guerra Mundial, la Escuela de Frankfurt fue refundada. Ese nuevo centro de investigaciones, que tuvo una gran repercusión en la Alemania Federal, nucleó gran número de estudiantes y una nueva generación de filósofos y sociólogos. Entre otros Jürgen Habermas, nacido en 1929 y Oskar Negt nacido en 1934. Estos dos investigadores encarnan las dos orientaciones opuestas que surgen en la Escuela de Frankfurt a partir de los acontecimientos revolucionarios de fines de los '50 y de las revueltas estudiantiles de los '60.

La postura de Habermas, quien deliberadamente abandona la línea subversiva de la Teoría Crítica, está dirigida a cultivar la neutralidad académica apartándose de las acciones colectivas y los debates que agitan a la juventud y a los asalariados en esa época, hasta el punto de haber calificado los acontecimientos de Mayo del 68 en París como "fascismo de izquierda".

Oskar Negt, en cambio, va a constituir aquello que Alexander Neumann califica como corriente caliente de la teoría crítica, apoyándose en el término acuñado por Ernst Bloch para distinguir "la polarización histórica del marxismo europeo entre una corriente fría, doctrinaria, economicista y calculadora y una corriente cálida interesada por la subjetividad política y la realidad social" (Adorno, 2009).³

La corriente caliente de la Teoría crítica no trata de cristalizarse en un sistema. Ella sigue siendo constantemente crítica, incluso de ella misma, situándose en un sistema dinámico, en un espacio en movimiento que fluctúa entre las ciencias sociales, la filosofía, la literatura, la estética, los movimientos sociales, los sindicatos. Esta corriente no pretende establecer un espacio doctrinario ya que se esfuerza, constantemente, por poner en evidencia los dispositivos de dominación que implican situaciones de sumisión y regresión.

Es necesario aclarar que estas dos posturas cohabitan, en esa época, en el pensamiento de Theodor Adorno, quien muere en 1969. Max Horkheimer, (1895-1973) mantiene una postura más comprometida con los aspectos militantes de la teoría crítica.

Oskar Negt, quien fundó el departamento de formación obrera del sindicato metalúrgico IG Metall, sigue trabajando desde ese departamento y desde su cátedra de la universidad de Hannover algunos conceptos fundamentales como el de "espacio público opositor".

Este tema se relaciona con el de la dialéctica que se produce continuamente entre el espacio público burgués, que ha sido transformado profundamente en la época de triunfo del neoliberalismo a través de la manipulación del pensamiento popular por parte de los medios de prensa monopólicos y el espacio público proletario que, según los momentos, se retrae o se despliega arrastrando en este movimiento a numerosos grupos y movimientos sociales. Los trabajadores, los desocupados y los oprimidos.

La noción de espacio público ha sido tan difundida y banalizada como la de opinión pública. Habermas consagra a este tema varios trabajos en los que estudia su momento de aparición, en la sociedad inglesa del siglo XVII. Para Habermas el espacio público es un espacio ideal, lugar de exhibición y publicidad de ideas y saberes, un lugar de deliberación donde se debe buscar el consenso entre los ciudadanos.

Negt, analiza este espacio con otra óptica y advierte que históricamente fue utilizado por los burgueses para debatir sus divergencias y defender sus intereses descartando o neutralizando a sectores enteros de la sociedad. Bajo su control, dice Negt, el espacio público es "una síntesis social ilusoria"¹. Los grupos sociales descartados actúan a través de asociaciones barriales, clubs, comités que ellos crean fuera del espacio público burgués que tiene la falsa pretensión de servir y representar a toda la sociedad.

Negt cuestiona el modelo de Habermas y plantea la noción de espacio público opositor o proletario, a través de numerosos ejemplos tales como las revoluciones europeas de 1848, la Comuna de París de 1971, la lucha antifascista de la república española en 1936, las revueltas estudiantiles francesas de mayo de 1968. Aclara que el término proletario “no concierne solamente a la experiencia de los trabajadores, designa todas las potencialidades humanas rebeldes que buscan un modo de expresión propio” (Neumann, 2007, p. 116).

Todos los procesos que estudia son casos de desborde del espacio público burgués, un momento de encuentro del accionar de los grupos humanos cuyas vidas han sido disminuidas, quebradas, por el proceso de valoración capitalista. Quienes más se implican en este espacio opositor y proletario son los grupos sociales más desfavorecidos: los obreros, los desocupados, los jóvenes, los sin techo y todo otro grupo social que sufre las injusticias y la violencia del capitalismo.

Negt evita incluir a todos los grupos que actúan en el espacio público en un mismo grupo indiferenciado (como hace Habermas, quien los llama ciudadanos o sociedad civil). También rechaza otras nociones abstractas y mistificadoras como República, Democracia, Estado social y Comunidad internacional. Los desarrollos teóricos de Negt integran la comprensión de la formación de la personalidad en el marco de la familia, de la escuela y de la empresa. Explica, por ejemplo, que la temporalidad espontánea con la que el niño expresa sus necesidades entra en contradicción con la temporalidad del capital que pone tempranamente en marcha un proceso disciplinario al que todo trabajador deberá someterse durante toda su existencia.

La posibilidad de una sociedad armoniosa sin guerras y sin violencia con prácticas democráticas dignas de ese nombre está ligada, para Oskar Negt todas las categorías deben organizarse y utilizar los recursos del espacio público burgués, que les pertenece por derecho. Deben salir del enclave de sus propias organizaciones, conseguir la adhesión de otros grupos afines y, eventualmente, subvertir alguna de las formas del espacio burgués.

Estrategias de diseño para superar los obstáculos

No deben ser ignorados los obstáculos que se presentan a los grupos desfavorecidos para conquistar el espacio público burgués y someterlo a una nueva lógica opositora. Uno de los principales obstáculos es el que presentan los medios de prensa que exhiben un espejo deformante de la realidad inventando historias ficticias o ignorando los temas que no responden a sus intereses. Todo esto tiene un impacto decisivo en un público que no tiene tiempo para la reflexión crítica y consume los objetos de deseo que han sido cuidadosamente creados para servir a los intereses del capitalismo. En el momento actual lo virtual, manipulado según esos intereses, sustituye las experiencias vividas por los sujetos sociales. Las vivencias de los trabajadores en sus organizaciones, sus sindicatos, sus cooperativas no alcanzan para neutralizar el bombardeo mediático de las imágenes televisivas. Estas imágenes constituyen, junto con los otros medios de prensa, un obstáculo para la comprensión de la realidad y para la movilización de las clases trabajadoras en pos de sus intereses.

Sin embargo estos obstáculos pierden su intensidad cuando un espacio opositor se despliega en las plazas, en las calles, en las universidades, en las empresas, incluso en Internet.

El punto de origen de un espacio público opositor puede ser una reivindicación limitada a un grupo particular de la sociedad como los desocupados, los sin techo, la violencia doméstica, la

opresión de los medios de prensa monopólicos, etc. La dinámica de este espacio puede, más tarde, transformarse en la propuesta de una sociedad más justa y menos mercantilista.

Como vimos en Europa y en Chile se han creado nuevos espacios opositores en los que cada participante aplica su energía y despliega sus recursos imaginativos y creativos para enfrentar la violencia que emplea el capitalismo en su proceso de apropiación de los espacios. Dentro de estos espacios se pueden enumerar históricamente en la Argentina, las marchas de los jueves de las Madres de Plaza de Mayo con sus pañuelos blancos, en torno al Obelisco, los *escraches* frente a los domicilios de los genocidas de la última dictadura, cuando los gobiernos de turno habían hecho prosperar las leyes de amnistía y punto final. Los *escraches* frente a los locales de la UCEP esa fuerza de camisetas negras, creada por el gobierno macrista de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que se dedicó a expulsar brutalmente a los sin techo de los espacios públicos. También pueden incluirse en este rubro las marchas de apoyo a la nueva Ley de Medios destinada a suprimir en el país los monopolios mediáticos

Este tipo de movilización no se genera en pequeños comités que se reúnen entre cuatro paredes, debe prepararse y fecundarse a través de análisis adecuados, constantemente renovados, que permitan reforzar el espacio público opositor en la ciudad de Buenos Aires. Es importante que las manifestaciones se multipliquen pero, es importante también, que ellas respondan a una visión de los problemas que supere la inmediatez del último golpe asestado por los adversarios al movimiento popular y responda a un plan de acción más amplio y coordinado. En este sentido, el pensamiento de Negt es esclarecedor y preciso. “El que se libra completamente al presente esta condenado a reaccionar siempre frente a hechos ya ocurridos...” (Vincent, 1976)².

Crisis orgánica y participación popular

En el momento actual en que la crisis europea se profundiza día a día se advierte que por su amplitud y su aspecto inédito puede ser calificada de *crisis orgánica*, según la definición de Antonio Gramsci. El aumento y la generalización de las protestas populares en los países de la UE revela una ruptura entre los grupos sociales y sus formas de representación partidaria y se traduce por “el pasaje de estos grupos de la pasividad política a una forma de actividad y de reivindicación que en su unidad no-orgánica constituye una revolución” (Gramsci, 1978). Esta crisis, prosigue Gramsci, se “transforma en una crisis de poder y esto es exactamente una crisis hegemónica o crisis del Estado en su conjunto” (Gramsci, 1978). Confrontado a una situación de crisis generalizada el sistema político tiende a autonomizarse de las relaciones de representación y de los sistemas de alternancia parlamentaria. Gramsci hablaba de la tendencia al bonapartismo o al cesarismo que pudieron imponerse incluso sin César sin personalidad heroica y representativa. En un régimen parlamentario estas soluciones toman la forma de “gran coalición” que ligan de manera directa los intereses económicos y sectoriales de las clases dominantes con fracciones del personal político desvinculado de sus lazos partidarios para transformarse en aliados del capital financiero (Gramsci, 1978). Esto es lo que ha ocurrido en Grecia y en Italia donde las nuevas coaliciones gobernantes que nadie votó han sustituido a los gobernantes elegidos por el pueblo. En Grecia el socialismo se alió con la derecha del partido

Nueva Democracia e incluso con el LAOS extrema derecha que, con esta coalición por primera vez, desde la caída de la dictadura de los coroneles en 1974, ha conseguido un ministerio.

Las máscaras han caído y la UE tanto como los Estados Unidos de Norteamérica aparecen como lo que son, empresas neocoloniales, una amenaza mortal para las reglas democráticas más elementales y cómplices declarados de la banca y el capital financiero.

Las nuevas formas de movilización popular en Europa, similares a las que tuvieron lugar en América latina, y el rediseño de los espacios públicos por parte de estas movilizaciones creativas deben ser comprendidas, más allá de su eficacia política, como una invitación a pensar la autodeterminación subjetiva e individual y la autodeterminación colectiva como un todo. Y, especialmente, como un llamado a introducir esa dimensión esencial del proyecto político de construcción colectiva que es la crítica creativa.

Notas

1. Paradójicamente Habermas construye su modelo cuando el espacio público burgués empieza a transformarse, de forma cada vez más evidente, en un espacio de manipulación de los espíritus a través de los *mass media*.

2. Ver sobre este punto el libro de Jean Marie Vincent *La théorie critique de l' école de Frankfort* (*La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt*) Paris: Ed. Galilée, 1976. Un artículo de este autor *La Théorie critique n'a pas dit son dernier mot* (*La teoría crítica no ha dicho su última palabra*) se puede leer en Internet en www.theoriecritique.com

3. El prefacio introducción y conclusiones del libro de Theodor Adorno *La personalidad autoritaria* se puede encontrar en la *Revista de Metodología en Ciencias Sociales* N° 12 que se puede consultar en internet o en *Theodor Adorno Escritos sociológicos* volumen II Madrid: Ed Akal, 2009.

Referencias Bibliográficas

- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Buenos Aires: Paidós, p. 43.
- Artaud, A. op. cit. t VIII p. 287.
- Bergson, H. (1979). *Introducción a la metafísica*. Buenos Aires: S XXI, p. 59.
- Breton, A. (1924). *Manifiestos del surrealismo* (Primer Manifiesto). (1992). Buenos Aires: Argonauta p. 14.
- Carta a A. Breton *L' Ephémère* n° 11, febrero 1947 p. 8 y 9.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *Qué es la filosofía*. Buenos Aires: Ed. Anagrama, p. 117.
- Gadamer, H. G. (1998). *Estética y Hermenéutica*. Madrid: Tecnos, p. 77, 291.
- Gramsci, A. (1978). *Cuadernos de la cárcel* N° 10, 11, 12, 13. París: Gallimard.
- Husserl, E. (1961). *Recherches logiques*. Paris: P.U.F t.II, p. 19.
- Lacan, J. (1978). *Ecrits*. Paris: Ed du Seuil, pag 372.
- Mallarmé, S. (1964). *La Musique et les Lettres* conferencia dictada en Londres en 1894 publicada en las *Oeuvres Complètes*. Paris: Gallimard.

- Manifesto para un teatro abortado Oeuvres Complètes t II* (1975). Paris: Gallimard, p 25.
- Mc Lelland, D. (1972). *Les jeunes hegléens et K. Marx*. Paris: Payot.
- Merleau Ponty, M. (1966). *Lo visible y lo invisible*. Barcelona: Seix Barral, p. 47-48.
- Neumann, A. (2007). *L'espace publique oppositionnel* (El espacio público opositor). Paris: Ed. Payot, p. 116.
- (2006). *Le courant chaud de l'école de Frankfort* (La corriente caliente de la Escuela de Frankfort) *Revista Variations* n° 12. París.
- Tony, G. (1998). *Conceptual art*. London: Phaidon Press, p. 14.
- Valdés, S. (2004). Funciones formales y discurso creativo. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* N° 16. Buenos Aires: Universidad de Palermo junio 2004
- Vincent, J. M. (1976). *La théorie critique de l'école de Frankfort* (*La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt*). Paris: Ed. Galilée.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

Summary: You can see today a combination of creative subjectivity and joint action. To better understand these events and analyze their scope is essential to consider the importance that, in the current scenario, have the issues of subjectivity, creativity, and their overlapping within the framework of collective action.

Key words: collective action - creativity - subjectivity.

Resumo: Hoje se pode apreciar uma combinação da subjetividade criadora e a ação conjunta. Para compreender melhor essas manifestações e analisar seus alcances é indispensável perguntar-se a importância que têm, no panorama atual, os temas da subjetividade, a criatividade e suas imbricações no marco da ação coletiva.

Palavras chave: ação coletiva - criatividade - subjetividade.

Fecha de recepción: marzo 2012
Fecha de aceptación: junio 2012
Versión final: marzo 2013

La poética de la forma. Fronteras desdibujadas entre el cuerpo, la palabra y la cosa

Elizabeth Vejarano Soto *

Resumen: Más que resumen, un pretexto para empezar: Una suerte de supervivencia se halla en la infatigable tarea humana que anhela representar el espacio, el tiempo y la realidad misma, aunque esta última carezca de bordes. En este texto, llamaremos poeta al creador de cosas y palabras, al diseñador de experiencias que con su cuerpo habita otros cuerpos a través de las metáforas formales y simbólicas. Abarcar lo inabarcable o representar lo irrepresentable, ha sido la lucha constante de este fabricante de discursos: la verdad es una caja de espejos, el signo se convierte en artificio, en maquinación de un cuerpo arrobado por las sensaciones. El arte de los poetas de la cosa y de la palabra consiste en nombrar, en moldear, en marcar sin sacrificar el sentido, sino dejando las puertas abiertas para seguir jugando con la realidad. La metáfora materializada en el cuerpo, el objeto y la palabra, engendran nuevas realidades, porque la riqueza los signos y sus combinaciones permiten abrirse a la expresión, a la experimentación o la especulación... “La fijeza es siempre momentánea”, diría Octavio Paz.

Palabras clave: cosas - cuerpo creador - metáfora - palabra.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 193]

(*) Comunicadora Social (UAO). Maestría en Literaturas Colombiana y Latinoamericana (UV) Docente e investigadora de la Facultad de Arquitectura, Arte y Diseño, Programa Diseño de Vestuario (USB- Cali).

La flor dentro del signo se ahoga / La flor es un sólo nombre / Un pedazo de la lengua / Pero si acallamos esa palabra / Flor sería sol o golondrina/ O no sería nada... / Y no habría flor para encender la mesa/ ¡Tan pobres somos!... Pero hay flor y significa / Y sin pétalos es la flor del amante/ Y bajo la lluvia enmienda el silencio/ Y esa flor enmascara el aire con su danza de miel/ Nace la flor cargada de estrellas en la hoja de papel/ La flor abstraída en la infancia de todos / Repleta de sabores y de escarcha/ Es la flor que le dimos al amor o la flor que adorna el pecho del difunto/ La flor que te espera cada tarde en mi bolsillo de piel/ O la flor que mascan los insectos al amanecer/Esa flor o cualquiera/ La misma flor, pero distinta a todas (ELVESO) ¹

El afán del cuerpo por la palabra y la cosa...

Persiste cierta hambre por atisbar con el cuerpo la presencia de las cosas en el mundo, esa presencia de lo otro que se finge comprender para despojarse del asombro perpetuo y de la incertidumbre. Sobre esto Federico Nietzsche en su texto *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* diría que los seres:

se encuentran profundamente sumergidos en ilusiones y ensueños; su mirada se limita a deslizarse sobre la superficie de las cosas y percibe “formas”, su sensación no conduce en ningún caso a la verdad, sino que se contenta con recibir estímulos, como si jugase a tantear el dorso de las cosas (Nietzsche, 2010, p. 53).

Hay un cuerpo narrador, diseñador de sí mismo y de lo que le rodea, que se planta frente al espejo a escudriñar la poética de su reflejo y él mismo resulta siendo espejo frente a los otros y entre las cosas; piensa, entonces, en las claves de los rasgos y de esos signos inventados por una fuerza cultural que se oculta en lo visible. Entonces se preguntará ¿dónde está realmente la verdad de la existencia que ve en frente?, ¿dentro del espejo o al otro lado?, ¿dónde está realmente él?; ¿en su cuerpo o en las cosas que ha fabricado?, ¿y cuál es el mensaje que tramán esas formas particulares, únicas, pero que navegan hacia o en contra de la convención?, o ¿qué mano pinta los nombres y moldea la materia con un brillo que produce placer o angustia?

Como signo vivo que avanza por el mundo y hace camino a su paso, el cuerpo está cargado de voces, de huellas, de significados de otros cuerpos que han hablado antes, que han interpretado, conformando redes de sentidos; la *heteroglosia*, para Bajtin (1992, p. 16): “re-valoración” o “re-evaluación” de las significaciones, “pluralidad de lenguajes en coexistencia”, que luchan en la arena sociocultural y hacen pertinente la siguiente pregunta de Nietzsche: “¿Es el lenguaje la expresión adecuada de todas las realidades?” Entonces, es preciso responder con la máxima de un hombre que camina por el sendero de Galta, en el libro *El Mono Gramático* de Octavio Paz: “La fijeza es siempre momentánea” (Paz, 1974, p. 22). Los significados que se sostienen a pulso en nuestras lenguas, significados que acomodamos a las cosas y que defendemos a capa y espada creyendo que delimitan lo que nos rodea, hacen equilibrio en la cuerda floja, mecida por los vientos de la subversión y la necesidad de crear a pesar de los discursos ajenos².

Vivimos entre signos cansados, que requieren respiración boca a boca del creador, porque cada signo no puede encerrar en sí mismo a todas las cosas del mundo y la novedad ampara del ahogo. Los poetas de la forma y de las palabras saben esto y hacen delicias con lo que les queda por decir y fabricar: en esa línea de ausencia, de silencio, borran y tachan los signos, los recrean. Derrida en *El Monolingüismo del Otro* (1997) dirá que la ausencia es la condición para que surja el suceso trascendental de la marca en lo real; la ausencia que hace posible el trazo, la línea, la construcción. Como los poetas de las cosas y de las palabras no pueden comerse los signos (¿o sí?), los cercenan, los engordan o los adelgazan, los moldean, sin pretensiones de verdad, tan sólo buscando la sensación.

Octavio Paz en su camino por Galta continuará elucubrando: “Quizá la realidad también es una metáfora (...) Quizá las cosas no son cosas sino palabras: metáforas, palabras de otras cosas” (Paz, 1974, p. 65). Pensará, entonces, que el discurso no es estático y plantará su memoria

en una marejada. Este poeta creador se ha perdido y no le importa vagar en la metáfora de la metáfora y deformar la forma: “El camino desaparece mientras lo pienso, mientras lo digo”; el camino cambia mientras se construye. En la fijeza siempre momentánea del camino que recorre el poeta, hay una sombra que se desliza por la tierra, aguzada en la luz del sol; esta sombra avanza y da la vuelta y baila y se pinta empapada de sudor: una sombra que es el mismo sol con el perfil de la mujer o del hombre que caminan y que, desde el suelo miran hacia el cielo. Octavio Paz en *El Mono Gramático* (1974) narra el caminar, como un acto creativo, un itinerario que se deshace en pleno avanzar de la conciencia del creador. El viajante, ocupado en el ejercicio fenomenológico, aborda el lenguaje con su propia piel y pelea con la estructura de los nombres y las definiciones que le impiden penetrar más allá en ese desplazamiento por la vida. Por eso, los poetas transmutan sentidos y amasijan las palabras y las estructuras, le corrompen la lengua a su dueño y la desbordan, para llegar a la conclusión de que el signo se bifurca una y mil veces y el camino no lleva a ninguna parte.

Nos hemos inventado signos para amarrar a las cosas y leer lo ilegible... Y el mismo Octavio Paz nos advierte que las cosas parecen jamás darse por aludidas cuando se les llaman por esos nombres que inventamos para ellas; símbolos en nuestra carencia, las palabras y las cosas tienen que volverse cicatrices en la cultura para trascender:

Transmutación de las formas y sus cambios y movimientos en signos inmóviles: escritura; disipación de los signos: lectura. Por la lectura abolimos las cosas, las convertimos en sentido; por la lectura abolimos los signos, apuramos el sentido y, casi inmediatamente, lo disipamos: el sentido vuelve al amasijo primordial. La arboleda no tiene nombre y estos árboles no son signos: son árboles. Son reales y son ilegibles (Paz, 1974, p. 93).

La forma que designa y está en boca de todos, constituye un hecho anónimo pero colectivo, que se pierde mientras se pronuncia o se traza, en el ruido de la multitud. El carácter dialógico del signo, implica dejarse arrobar por un hormiguero de voces y acciones inconclusas, que delatan significados diversos, signos del tiempo y de los usos, donde no hay autoría en el sentido moderno del término, sino lucha de voces y lucha por sobrevivir a la muerte y al olvido. Bajtin explicará que “En la palabra me doy forma a mí mismo desde el punto de vista del otro” (Bajtin, 1992, p. 121). Michel de Certeau (1996) en su libro *La invención de lo cotidiano* habla de esas fronteras que se abren y se convierten en un paso hacia la alteridad por medio de las prácticas y mediadas por las cosas, que permiten elevar un puente entre uno y otro lado, entre la cosa y su nombre, revelando la existencia de lo invisible.

La lengua “... es familiar, se siente como la vestimenta propia y común o, mejor, como la atmósfera habitual en que vivimos y respiramos”, dirá Nietzsche (2010, p. 84). ¿Y qué pasa si (como escribe Derrida (1997), la lengua madre se convierte en una madre loca, “la loca de la casa”, una lengua loca que es una madre que delira? Derrida, hablando del fenómeno del Nazismo, fundado en una madre única, en una lengua que enloqueció, que se volvió hegemónica, monológica y quería exterminar a la otredad, explicará que la lengua es locura en acción y que “siempre estamos locos por una madre que siempre está loca por aquello de lo que es” (Derrida, 1997, p. 94). En ese sentido, el hecho de andar y desandar el camino que deja la lengua madre, a la manera de los poetas, consiste en una táctica³ en contra de la unicidad del

signo con sentido represor; la poesía de las cosas y sus nombres subvierten a la lengua madre, la hace chillar, refunfuñar, volar y florecer. Octavio Paz en *¿Águila o So?* (2001), escribe un fragmento llamado Hacia el poema, donde corrobora lo anterior:

Arrancar las máscaras de la fantasía, clavar una pica en el centro sensible:
provocar la erupción. Cortar el cordón umbilical, matar bien a la Madre,
crimen que el poeta moderno cometió por todos, en nombre de todos. Toca al
nuevo poeta descubrir a la mujer (Paz, 2001, p. 206).

El poeta le demuestra a la lengua que él no es su hijo único y confronta su poder, trastocando sentidos y corporeizándolos a través de la escritura y el diseño de cosas, generando una nueva forma de conocimiento que desdobra la referencia, como muestra Ricoeur en la *Metáfora Viva* (2002), e innova el significado, crea “una nueva pertinencia semántica” que asciende “sobre las ruinas del sentido literal” (Ricoeur, 2002, p. 304).

El poeta se deja hablar en la ensoñación y se convierte en un aborto creador de orígenes, de nuevas formas y realidades,

Desde ese momento, la lengua de la alquimia es una lengua de la ensoñación,
la lengua materna de la ensoñación cósmica. Esta lengua hay que aprenderla tal
cual ha sido soñada, en la soledad (...) Y no bien se sueña el mundo, se habla el
lenguaje de los comienzos del mundo” (Bachelard, 1982, p. 109).

La lengua pervertida de la ensoñación le basta al creador para volverse alquimista del goce ensoñador, para escuchar el palpitar de las cosas, de la naturaleza y así entender lo que quieren decir, cociendo sortilegios con trazos que eclipsan los males del alma o inundan las horas con inmensos motivos para seguir viviendo. Por eso a Octavio Paz le gusta jugar con los signos: “Lo más fácil es quebrar una palabra en dos. A veces los fragmentos siguen viviendo con vida frenética, feroz, monosilábica. Es delicioso echar ese puñado de recién nacidos al circo (...)” (Paz, 2001, p. 65).

En el tumulto de ecos y murmullos de otros tiempos, la metáfora es una serpiente que se ondula y se crispa y le abre un hueco a la tierra de la lengua y va de tiempo en tiempo, habitando colores, cadencias, prometiendo cosas que luego niega o vela. La metáfora es un hecho formal que se eclipsa en la palabra y en la cosa y deja en suspenso el significado literal para reflexionar sobre la realidad que instituye basándose en la visión metafórica. Esta se cumple en el “*ver como*” de Aristóteles, aunque también podríamos añadir que es un “*sentir cómo*”. En *Trabajos del Poeta* de Octavio Paz (1972) se expresa la relación viva que tiene su cuerpo de poeta con el signo que engendra y lo desangra:

Escribo sobre la mesa crepuscular, apoyando fuerte la pluma sobre su pecho
casi vivo, que gime y recuerda al bosque natal. La tinta negra abre sus grandes
alas. La lámpara estalla y cubre mis palabras una capa de cristales rotos. Un
fragmento afilado de luz me corta la mano derecha. Continúo escribiendo con
ese muñón que mana sombra (...) (Paz, 1972, p. 151).

Paz nos hace comprender que el signo no es morada sino camino que el creador recupera, hace, deshace a través de un pasaje que se pisa y se repisa, que no tiene avance ni retroceso, sino que se recorre en un zigzaguear, siendo este un ejercicio tan creativo como hermenéutico, con respecto a la realidad.

La metáfora está conectada con la vida de las personas y con lo que les rodea, con sus usos y necesidades frente a lo cotidiano, es allí donde no cabe poner en cuestionamiento el hecho de que si el signo es protagonista de la metáfora, su relación con el cuerpo es estrecha. Hay ruidos de cuerpos, gemidos, resonancias de cuerpos tocados por el dolor o por la experiencia amorosa, que murmuran, trabajan, comen o caminan y así también transforman; en fin, también hay ruidos de cuerpos que narran haciendo y tornan su cuerpo en huella, en signo: “Gritos y lágrimas: enunciación afásica de lo que ocurre de improviso sin que se sepa de dónde llega (de qué oscura deuda o escritura del cuerpo), sin que se sepa cómo sin la voz del otro eso podría decirse” (De Certeau, 1996, p. 176).

Los cuerpos narran en escamoteos hacia la fuga y la diferencia, con la nariz, con la boca, con el tacto. De Certeau afirmará que la narración de estas prácticas es un conocimiento que no se conoce por sí mismo, como el mito que es un hacer en la ritualidad. Cada practicante es inquilino de su habilidad: tropos corporales y los sentidos materiales de las derivas retóricas del sentido común.

La metáfora como origen

¿Qué dice la metáfora en los objetos y en las maneras de vivir el lenguaje? Cuando se nos pregunta *¿qué es la realidad?*, se produce un choque importante para empezar a deconstruir los paradigmas que han fundado las visiones hegemónicas del mundo. La respuesta siempre se enreda en el desconcierto y se resume en otra pregunta: ¿acaso no es la realidad lo que estamos sintiendo, lo que estamos viviendo? Luego surge la contra pregunta: ¿Y qué ves tú?, ¿Será lo mismo que veo yo, lo mismo que sienten otros, lo mismo que perciben todos? Asomarse a lo real, con el vértigo que provoca sacar la cara por una ventana y mirar hacia el vacío y luego entender que hay más y que el significado no se agota y que el precipicio se torna horizontal cuando los signos se desplazan por todos los puntos, de izquierda a derecha, en la vida cotidiana de los seres que expresan, es un descubrimiento inagotable para quienes trabajamos con el signo y el discurso.

La declaración de principios de una nueva ciencia (*Scienza Nuova*) que propone Vico (2006) en su texto Principios de una ciencia nueva en torno a la naturaleza común de las naciones, escrito originalmente en 1725, es una franca oposición al “paradigma cartesiano” que pondera la interpretación de los fenómenos de manera objetivista y con el uso de métodos hipotéticos - deductivos, lo mismo en la física y en las matemáticas.

Para Vico la experiencia cotidiana, el mundo de la vida no puede ser explicado desde este pensamiento lógico. El conocimiento completo de algo implica descubrir cómo fue que se produjo a través de la acción humana. Y la acción humana tiene que ver también con el mundo simbólico. Desde esta perspectiva, siempre que el hombre necesita entender los fenómenos más cercanos o incomprensibles, acude a lo que tiene a la mano para fabricar una

solución o una explicación de ellos. En determinados períodos, por ejemplo, el hombre ha recurrido al pensamiento poético, a la fábula, a la metáfora y a la construcción de objetos, para dar cuenta de su accionar por el mundo. Tales explicaciones son tan válidas como las que da la ciencia, ya que ofrecen otras narrativas del sentido que tiene la acción humana para construir la materialidad de la cultura.

Según Vico (2006) es la ignorancia, que los primeros hombres tenían con respecto a las cosas, el motivo principal para que ellos se sintieran incitados a “concebir las mediante semejanzas de cosas conocidas y supuesto que la más conocida se compone de nuestras propiedades, dan a las cosas insensatas y brutas movimiento, sentido y razón; y estas son las labores más luminosas de la poesía” (Vico, 2006, p. 181). Esta capacidad del hombre, cuando puede llenar de vida y trasladar cualidades particulares a aquello que carece por naturaleza de ellas, Vico la relaciona con el poder de Dios, que le otorga el ser a las cosas carentes de ser, que le da vida a materialidades. Son los poetas de la forma y la palabra los pintores fantásticos de las ideas, escultores de apariencias, forjadores de retratos a semejanza de la obra divina.

Para Vico la metáfora tiene un origen dramático, con la celebración de la vida y la muerte en las plazas o en los campos, donde se representaba la burla, se hacían las primeras leyes y la gente simplemente se volcaba a la práctica, a expresar con el cuerpo su condición:

Nació en pos de Homero ciertamente la poesía dramática o sea representativa y empezó tan rudamente como sin duda alguna se nos refiere de su origen, que los villanos, teñida la cara de heces de uvas, en el tiempo de las vendimias, desde lo alto de los carros soltaban improperios a las gentes (Vico, 2006, p. 205).

En consecuencia los principios de la poesía se encuentran en el cuerpo de gentes con “hablas mudas”, que sólo podían comprenderse y comprender por acción de los cuerpos,

...naturalmente relacionados con las ideas que quisieran significar (...) por ejemplo, para significar el año, por no haberse convenido todavía tal vocablo, del que luego se sirvió la astronomía para significar el curso del sol por las estancias del zodiaco (...) con una hoz y el brazo en gesto segador habrían hecho signo de haber tantas veces segado cuantos años quisieran significar (Vico, 2006, p. 205).

Es allí donde se encuentra el hacer comprendiendo: en una metáfora que es vida en el cuerpo, que se revela en el uso y obra de manera instructiva en la cotidianidad de las personas. A toda práctica la precede un saber vulgar, dirá Vico. *La huella de la doblez* es la memoria de las prácticas, la declaración del saber popular como aporte visible al conocimiento letrado y al desarrollo de la ciencia. Por eso podemos decir que la metáfora se ha forjado en el mundo de la vida, en los haceres de la gente que ha buscado comprender el mundo. Las palabras y las cosas tienen una memoria histórica, el discurso deja una huella que siempre será pisada nuevamente por aquel que desee seguir el camino. La verdad está en construcción, es un hacer de palabras y de hechos, siempre hay un cuerpo haciendo metáfora, subiendo una escalera de risueños peldaños donde se escalan otros sentidos que permiten comunicarse y hacer comprendiendo.

Inconcluso...

Por todo lo anterior, es pertinente explorar los usos más cotidianos de la metáfora: no sólo el uso convencionalizado, el buen uso de la desviación, sino el uso cotidiano, entendiendo que la función referencial de la metáfora se relaciona con el plano de la acción o la realidad de la vida donde la metáfora vive: (aquel plano que en el modelo estructuralista de Saussure se conoce como *significación* y en el de Pierce denomina *objeto* ⁴).

Jacobson proporcionará un modelo con dos funciones importantes para la comprensión de la metáfora: la función emotiva o ese impulso expresivo del autor del discurso para referirse a la realidad, escogiendo entre un paradigma de palabras y organizándolas en la estructura sintagmática, con el objetivo claro de crear un mensaje que sea únicamente suyo; y la función poética que tiene que ver con la relación que el discurso tiene consigo mismo, con base en una estética particular. Para Ricoeur la función poética “Se distingue por el modo como los ordenamientos fundamentales –selección combinación- se relacionan entre sí” (Ricoeur, 2002, p. 297). Ricoeur insinúa que el placer de la metáfora, ligada a la materialidad del cuerpo, de las cosas y las palabras, radica en su vinculación a nuevos sentidos, en ese proceso ilimitado de desdoblamiento de la referencia, donde no se suprime la denotación, sino que se realiza una alteración profunda por el juego de la ambigüedad. Es un deseo de ruptura con la verdad, aunque la búsqueda de la verdad sea inminente a todo proceso de comunicación. Cualquier forma del texto, con sus metáforas, abre nuevos mundos, libera interpretaciones, generando una hermenéutica, en los usos creativos que permite el lenguaje.

Ricoeur habla de la “existencia viva de la metáfora”, de su presencia viva en los discursos verbales y no verbales, nomonológicos y que pasan por el cuerpo: en la lengua, en los actos de habla, en los objetos, en los poemas, la metáfora no cesa de transformar el ámbito de lo real, en una confrontación de sentidos, a veces interconectando lo verbal y lo no verbal, y haciendo emerger profundidades más vastas, más sublimes de lo nombrado. Ricoeur cita a Wimsatt para decir que “El lenguaje adquiere la consistencia de una materia (...) La plenitud sensible y sensitiva del poema es la de las formas pintadas o esculpidas” (Ricoeur, 2002, p. 297); de allí que el enunciado metafórico avive la sensualidad y se haga cuerpo en el cuerpo de quien se lo apropia. Además, la imaginación y la memoria participan en la construcción lúdica de la metáfora, con la cual se castiga deliberadamente a la referencia, despertando en los objetos cualidades impensadas, insólitas: La metáfora *abre el sentido* “del lado de lo imaginario... del lado de una dimensión de realidad que no coincide con lo que el lenguaje ordinario expresa bajo el nombre de realidad natural” (Ricoeur, 2002, p. 286).

Entonces, ¿qué dice el enunciado metafórico a cerca de la realidad? ¿Será que el enunciado aprovecha la puerta que le abre la realidad para que simplemente la posea, la nombre, la haga vivir? El lenguaje no adquiere la forma de los objetos, son los objetos los que se visten de los colores que emite el lenguaje, a través de las palabras y en los usos de las mismas. En nada se parece la palabra flor a la flor. Hay todo un trasfondo arbitrario en el lenguaje que no nos permitiría abordar otros sentidos, si no fracasara la interpretación literal de la palabra en la estructura lúdica del discurso. Y sobre las cenizas de ese sentido literal emerge una realidad que la interpretación literal haría imposible. Ir del anverso al reverso, es la ruta hacia la novedad. El que habla, el que enuncia la realidad o la escribe desde el enunciado metafórico, la está

eclosionando, hay una suscitación de interpretaciones, una duda constante, es la delicia de la irresponsabilidad, pues la metáfora no es responsable con la referencia, pero la necesita como punto de partida, al que luego renuncia. La realidad es sólo un punto de partida que está para que el creador juegue con ella y la funde nuevamente.

Notas

1. Seudónimo de la autora.
2. En su libro *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*, Bajtin dirá que la palabra ajena no sólo es la que se construye en el terreno del otro, sino que se debe tener en cuenta “la posición jerárquica de la palabra ajena representada” y distinguir su grado de percepción autoritaria “el grado de su seguridad ideológica y de dogmatismo”; pues “la lengua elabora los modos de una introducción más fina y flexible de la réplica y del comentario autorial en el discurso ajeno”. La réplica, que comienza en un discurso interno, “tiende a desintegrar el carácter compacto y cerrado del discurso ajeno, a borrar sus fronteras” (162).
3. Una táctica para Michel de Certeau en *La invención de lo cotidiano* (1996) es “...un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Se insinúa, fragmentariamente, sin tomarlo en su totalidad, sin poder mantenerlo a distancia. No dispone de una base donde capitalizar sus ventajas, preparar sus expansiones y asegurar una independencia en relación con las circunstancias. Debido a su no lugar, la táctica depende del tiempo, atenta a ‘coger al vuelo’ las posibilidades de provecho. Necesita jugar constantemente con los acontecimientos para hacer de ellos ‘ocasiones’. Sin cesar, el débil debe sacar provecho de fuerzas que le resultan ajenas. Lo hace en momentos oportunos en que combina elementos heterogéneos, pero su síntesis intelectual tiene como forma no un discurso, sino la decisión misma, acto y manera de ‘aprovechar’ la ocasión. Caza furtivamente. Crea sorpresas. Le resulta posible estar allí donde no se le espera. Es astuta”.
4. “Saussure, sin embargo, se interesa menos que Pierce en la relación que tienen estos dos elementos con el objeto de Pierce o el significado exterior. Cuando lo enfrenta lo llama significación (...) (Fiske, 1984, p. 37).

Referencias Bibliográficas

- Bachelard, G. (1982). *La poética de la ensoñación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- de Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana - Instituto tecnológico de estudios superiores de occidente.
- Derrida, J. (1997). *El Monolingüismo del Otro o la Prótesis del Origen*. Buenos Aires: Manantial.
- Fiske, J. (1984). *Introducción al estudio de la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Nietzsche, F. W. (2010). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento*. Madrid: Editorial Tecnos.

- Ricoeur, P. (2002). *La Metáfora Viva*. Barcelona: Trotta.
- Paz, Octavio. *Águila o Sol* (2001). México: Fondo de Cultura Económica.
- (1974). *El Mono Gramático*. Barcelona: Seix Barral.
- (1972). Trabajos del poeta, en *La centena*. Barcelona: Seix Barral.
- Vico, G. (2006). *Principios de una ciencia nueva en torno a la naturaleza común de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Voloshinov, V. N. - Bajtin, M. (1992). *Marxismo y filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Summary: A sort of survival lies in the tireless human task of representing space, time and reality itself, although the latter lacks edges. In this text, we will consider that a poet is the creator of things and words, the designer of experiences whom with its body inhabits other bodies through formal and symbolic metaphors. Encompass the boundless or represent the unrepresentable, has been the constant struggle of this discourse maker: truth is a mirror box, the sign becomes artifice, machination of a body enraptured by the sensations. The art of the poets of the thing and the word is to appoint, to shape, to score without sacrificing the sense, but leaving the door open to continue playing with reality. The metaphor embodied in the body, the object and word, engendered new realities, because the signs of wealth and its combinations open to allow the expression, experimentation and speculation ... “The fixity is always momentary”, Octavio Paz say.

Key words: creating body - metaphor - things - word.

Resumo: Mais que resumo, um pretexto para começar: uma sorte de supervivência está na infatigável tarefa humana que deseja representar o espaço, o tempo e a realidade mesma, mesmo que esta última careça de bordes. Neste texto, chamaremos poeta ao criador de coisas e palavras, ao designer de experiências que com seu corpo habita outros corpos através das metáforas formais e simbólicas. Abarcar aquilo que não se pode abarcar ou representar o irrepresentável, foi a luta constante deste fabricante de discursos: a verdade é uma caixa de espelhos, o signo converte-se em artifício, em maquinação de um corpo arrobado pelas sensações. A arte dos poetas da coisa e da palavra consiste em numerar, em moldar, em marcar sem sacrificar o sentido, senão deixando as portas abertas para seguir brincando com a realidade. A metáfora materializada no corpo, o objeto e a palavra, engendram novas realidades, porque a riqueza dos signos e suas combinações permitem abrir-se à expressão, à experimentação ou à especulação... “A firmeza é sempre momentânea”, diria Octavio Paz.

Palavras chave: coisas - corpo criador - metáfora - palavra.

Fecha de recepción: marzo 2012
Fecha de aceptación: junio 2012
Versión final: marzo 2013

Los aportes de la creatividad ante la dificultad reflexiva del estudiante universitario

Eduardo Vigovsky *

Resumen: Los estudiantes universitarios encuentran cada vez mayores dificultades en analizar, comprender, relacionar y sintetizar.

Los alumnos toman por cierto todo lo que figura en internet y lo dan por válido sin un espíritu crítico, se ubican en una posición de cómodos espectadores.

Los profesores universitarios debiéramos cambiar nuestra manera de impartir docencia, dejando de ser ese gran Otro que nos confiere el alumno.

La creatividad de los alumnos universitarios representa un reto profesional y una posibilidad de crecimiento personal de enorme valor humano.

Palabras clave: comunicación - conocimiento - creatividad - docencia.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 205]

(*) Psicólogo. Dicta cursos de creatividad e inteligencia emocional, con técnicas teatrales en el Centro Rojas de la UBA. Es docente de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo en la carrera de Relaciones Públicas.

He observado con atención en mi experiencia docente que los estudiantes universitarios encuentran cada vez mayores dificultades para analizar, comprender, relacionar y sintetizar. En este sentido, no pocas veces, por ejemplo, cuando se plantea una cuestión a un estudiante, su contestación refleja, bien que no ha entendido la pregunta, bien que no ha comprendido su objeto fundamental.

He participado como profesor adjunto en varias mesas de examen de la Universidad de Palermo, donde dicto la materia; "Comunicación grupal", en la carrera de Relaciones Públicas. Los alumnos se presentan a rendir diversas materias por lo general en el área de diseño, de modas, de interiores con excelentes producciones: Dibujos brillantes, colecciones de moda, *magazines*, pero en el momento que el profesor titular de la materia o algún adjunto le preguntan al alumno sobre la teoría de lo que presenta, que reflexione sobre el proceso de su propio trabajo, en ese momento, el alumno se traba, se confunde, se pone nervioso, falla. Y cuando se les muestra su desconocimiento, frecuentemente la respuesta es "sí lo sé, pero no sé cómo expresarlo".

Esta preocupación en aumento, excede los claustros, tan así es que el diario *Clarín* de Buenos Aires, saca un extenso artículo el 29 de diciembre del 2011 donde la Lic. Gloria Gitaroff opina:

“La palabra es un medio de expresión de necesidades y sentimientos, es una forma de comunicación y, también, es la herramienta que nos permite pensar y adquirir conocimiento” (*Clarín*, 29 de diciembre 2011).

Actualmente la presión que proviene del lenguaje informático, donde pareciera que la retórica, el arte del buen decir fuera un estorbo, frente a la economía que imponen el *Twitter* o el SMS, donde cualquier detalle o intento de precisión se desechará y el placer de compartir la belleza del idioma quedará descartado.

Por otro lado, el escritor español Juan Cruz Ruiz se expresa del siguiente modo:

Se habla menos, se dice menos, los mensajes telefónicos, la costumbre veloz del mail, la irrupción del lenguaje basura en la conversación cotidiana, el traslado de lo verbal a lo escrito, han herido hasta la sangre el lenguaje literario o narrativo (Ruiz, 2011).

A mediados de este mes, en una conferencia internacional, Nicholas Carr reflexiona: “En el mundo de *Google* hay poco lugar para el silencio reflexivo de la lectura”. Varios son los científicos que estudian la influencia de Internet en el proceso de razonamiento humano. De acuerdo con un estudio de la Universidad College de Londres llamado: ‘La revolución virtual - Homo Interneticus’, la Web está erosionando la capacidad de controlar los pensamientos, debido a que modifica el cerebro. “Internet alienta la multitarea y fomenta muy poco la concentración, desincentiva el pensamiento profundo, logra que nos desentendamos del pensamiento crítico acerca de lo que está haciendo Internet, porque dedicamos todo el tiempo a picotear informaciones en esta Red”.

En la actualidad, existe más información disponible que nunca, pero cada vez hay menos tiempo para hacer uso de ella, el cerebro puede tener dificultades para procesar esa avalancha de datos publicados en la web.

Con el uso de Internet la sociedad conforma de modo distinto el vínculo con los otros, genera una nueva forma de afectividad y otro nexo de los individuos con su corporeidad, una corporeidad virtual. Ahora el cuerpo que predomina socialmente es el virtual, el que se exhibe a través de la tecnología, no el que verdaderamente se tiene: con el que se respira, se come, se camina y también se padece. Pues no hay psique sin cuerpo, no hay pensamiento subjetivo sin cuerpo. En cambio, en nuestra sociedad, también llamada de la información, las tecnologías y la comunicación son el eje donde se está generando la nueva emergencia y construcción de subjetividades.

En el Segundo Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño, organizado por la Universidad de Palermo el año pasado, he coordinado una de las mesas donde se ha observado: Con respecto a los alumnos: Nos encontramos que tienen un lenguaje particular, que son nativos digitales. Incluso hay estudios que determinan que hay cerebros digitales y cerebros analógicos. Los alumnos toman por cierto todo lo que figura en internet y lo dan por válido sin un espíritu crítico.

En promedio los graduados universitarios (especialmente en los EE.UU. pero crecientemente en todos los rincones del planeta) han pasado cerca de 5.000 horas de su vida leyendo, pero cerca de 10.000 horas jugando a videojuegos y cerca de 20.000 horas viendo TV. Han pasado toda su vida rodeados de computadoras, videogames y el resto de los gadgets digitales. Serán los productores de todo lo que se inventará en el futuro.

En este proceso civilizatorio que se está conformando, se están dando cambios muy acelerados en la manera como percibimos y concebimos nuestro presente, pasado y futuro, al igual que en la forma en que sentimos y comprendemos nuestro entorno y nuestra relación con los otros. Estamos gestando una nueva cultura, una nueva civilización y una nueva subjetividad, aunque no nos percatemos de ello.

Entre tanto bombardeo de información, se pierde el tiempo y la capacidad para la reflexión. No hay tiempo para la reflexión entre la información y la acción, lo que a su vez provoca una pérdida de capacidad para expresar y poner en palabras lo que sentimos.

Los principales obstáculos o bloqueos psicológicos provocan perjuicios en todas las áreas vitales y, en especial, en el proceso de toma de decisiones. Son inconscientes, generalmente, actúan juntos y se nutren unos a otros lo cual, no obstante, trae la ventaja de que al superar uno o varios de ellos se puede enfrentar a los demás.

De esta manera, se cae en un estado de alexitimia, que es la discapacidad para expresar lo que se siente y piensa. En otras palabras, no habrá capacidad para medir o reflexionar anticipadamente sobre la consecuencia de los actos.

Al perder la capacidad y el tiempo para reflexionar sobre las propias acciones y las del otro, se pierde la capacidad de empatía. Aquí donde surge la intolerancia, la falsa convicción de que el respeto empieza y termina en uno mismo, imposibilitando así la consideración del otro en su diversidad de acción y pensamiento.

La realidad como contemplación del espectáculo

Algunas reflexiones acerca de este panorama desalentador.

Tanto es así que podemos decir, pues somos seres parlantes y esta posición del ser hablante, nos comienza a diferenciar de esta posición paradigmática de la modernidad que muestra la realidad como un espectáculo a contemplar sin la necesidad de decir nada al respecto.

Preparando este trabajo, me encuentro, lo cual es maravilloso que uno buscando siempre se encuentra, que hay un conjunto musical peruano llamado Libido. Este conjunto presenta un tema musical llamado Hablar no es necesario

Alguien te quiso seguir, sabes lo que quieres con él
Alguien ha encontrado al fin el amor que estaba al lado
Él te busca para un sí, algo guarda en un rincón
pronto te lo va a mostrar, él tiene un acento extraño

Hablar no es necesario

Hay un hueco en la pared, por si alguno quiere ver
lo que hay en la oscuridad, él tiene un aspecto vano
toma el tiempo para actuar, busca lo que quieres ser
el te ha visto sonreír, quizás lo ha estudiado todo

Hablar no es necesario, hablar no es necesario...

(Libido, Hablar no es necesario)

Qué paradoja que este conjunto musical lleve el nombre de la Libido, término que Freud en su teoría de la sexualidad, identifica como energía psíquica, fisiológica y emocional, vinculada no sólo con el deseo sexual, sino con todas las actividades constructivas humanas.

La comunicación es un proceso inherente al ser humano

Acaso este conjunto musical desconoce las exigencias de una sociedad moderna plagada de información, justamente un profesional exitoso deberá seguir estos procedimientos por lo menos en la comunicación de la gestión de proyectos, donde hay que determinar:

Con que grado de detalle: Comunicar propósitos, dar a conocer metas, hacer comprender cómo lograrlas, compartir emocionalmente expectativas y desafíos

Más allá de comunicar, recordar: dar a conocer, hacer comprender, compartir emocionalmente, comprometer y comprometerse, impulsar, cumplir, agradecer y confiar.

Así las cosas, quizás los profesores universitarios debiéramos cambiar nuestra manera de impartir docencia, procurando estimular en el estudiante la pasión por el conocimiento.

El alumno se presenta cómodamente, se apoltrona en su ubicación de espectador, confiriéndole al docente, el lugar del gran Otro, el sujeto supuesto saber, que nombraba Lacan.

Ese es el mismo lugar que la sociedad moderna, con esta particular visión subjetiva, le infiere a internet: "todo lo que vale está en Internet, si no está allí no existe".

En el ya mencionado Segundo Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño 2011, nuestra comisión trató especialmente el tema de los profesores, su función y desempeño ante esta nueva era informática

Con respecto a los profesores, se han sacado las siguientes conclusiones

- El profesor no es un computador
- El docente como mediador con la función de anclaje del saber ante tanta invasión de imágenes y tecnologías que aturden y confunden al alumno
- El docente debe adaptar la pedagogía al uso de las nuevas tecnologías .Debe explicitar las competencias específicas y generales requeridas y esperables por él para aprobar la asignatura

El docente Universitario no debe caer en este paradigma moderno que nos pone de observadores, donde hablar no es necesario; el hombre es un ser hablante por naturaleza, sería imposible no tener nada para decir o no poder decir nada acerca de algo.

Ya la Biblia nos advierte de esta particular manera de contemplación del mundo. Si hacemos un parangón y situamos al profesor que imparte clases magistrales como a un Dios todopoderoso y, al alumno como un obediente feigrés, podemos leer de este modo el párrafo bíblico del diluvio. Dios le advierte a Noé sobre el advenimiento de un diluvio, le da una clase magistral, le indica lo que deberá realizar, los animales, que deberá subir al arca, las medidas de la misma, en fin Dios se presenta como un profesor magistral. Y fíjense qué interesante, ¿qué le dijo Noé ante semejante manifestación? **Nada** parafraseando al grupo Libido "hablar no es necesario". Nada dijo de sus sentimientos, de sus emociones, de la sensación de ver un mundo conocido bajo el

agua, solo presentó su portfolio en tiempo y forma y el profesor le puso un 10.

Sobre la previsión paradigmática, podemos hacer algunas observaciones, que siempre serán conjeturas, solo un estudio prospectivo serio, puede determinar algo sobre el futuro de la educación, más allá de que estamos atravesados por la incertidumbre.

Sin más hasta hace pocos años se pronosticaba que los jóvenes, ante el hecho cierto de que estaban poco motivados para la lectura y la escritura, que poco a poco los jóvenes dejarían de escribir.

Sin embargo, los jóvenes escriben, confeccionan, leen e inventan más que nunca en la historia de la humanidad, con los mensajes de textos y los no tan jóvenes también, libros enteros, tratados llenos de una lengua rica en síntesis y nuevas morfologías de la lengua

Diego Tapia, neurólogo, dice: "Internet es una herramienta útil". No considero que Internet influya en nuestra capacidad de concentración. Tampoco estoy de acuerdo en que al aprovechar la tecnología que ofrece la Red, perdamos nuestra capacidad para concentrarnos en una determinada lectura. Usted puede leer libros en Internet. Es una herramienta muy útil. El cerebro tiene, además, una capacidad de aprendizaje inusitada. Aprende al tocar, al ver, al escuchar. Aprendemos no solo de los profesores de la universidad, sino también de lo que nos cuentan los amigos y familiares. Toda información ingresa a nuestro cerebro que solo es aprovechado en un 10% de su capacidad. Son los jóvenes, hoy apoltronados en sus cómodos pupitres de un aula universitaria, los mismos que protagonizaron el mayo francés, el cordobazo, la revolución islámica, los creadores del facebook, que hoy manejan millones de usuarios, fueron jóvenes universitarios

Ahora bien, el sistema educativo, que es el instrumento fundamental para transmitir los nuevos progresos, se atrinchera en el aula. La educación dice Coombs, como transmisora, y creadora de conocimientos ha fracasado, si bien exhorta al cambio a los demás, ella parece renuente a la innovación en sus propios asuntos

Entonces la Universidad persuadida de este panorama, no puede hacer caso omiso a este desafío del siglo XXI, debe ofrecerle a estos jóvenes creativos nativos de la informática, un espacio óptimo para su desarrollo.

Un ambiente propicio para lograr la tendencia creativa

La creatividad in crescendo de los alumnos universitarios y más aún de los que acceden al diseño y la comunicación, representa un reto profesional y una posibilidad de crecimiento personal de enorme valor humano y convierte al proceso en búsqueda, exploración y hallazgos. Por ello, educar en la creatividad es educar para ser capaces de afrontar las diferentes situaciones personales y profesionales con las que los estudiantes universitarios se encontrarán a lo largo de su vida. La creatividad será entendida como competencia transformativa, autónoma y generativa de la persona, en interacción con sus entornos, con impacto altamente significativo en las habilidades para aprender.

El pensamiento creativo permite alternar el pensamiento lineal y convergente con lo alterno y divergente, posibilitando un nuevo aprendizaje.

El pensamiento divergente, caracterizado por fluidez, flexibilidad y elaboración, propicia el entrenamiento y el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje creativo, así como la fluidez. Permitir libertad, promoviendo responsabilidad, para ofrecer opciones de experimentar, pro-

blematizar y discrepar, permitiendo el desarrollo de la independencia de acción y juicio y el desarrollo de la imaginación.

Se puede organizar a través de dimensiones:

La dimensión persona: Compete todas las características psicológicas del sujeto creativo, incluyendo los factores afectivos, motivacionales y cognitivos, instrumentales, actitud y personalidad además de estudios de casos.

La dimensión producto: Compete a comprender los criterios que hacen, que una obra, objeto o idea pueden ser clasificadas de creativas y los antecedentes que permiten establecer niveles de creatividad o formas diversas que se manifiestan en conducta creadora.

La dimensión proceso: Asume las etapas o pasos que recorre la experiencia creativa, las estrategias, métodos y técnicas de desarrollo creativo.

La creatividad estimula en forma provocativa el hemisferio derecho del cerebro, más perezoso que el izquierdo. Necesita para su desarrollo, el ambiente que se establece frente al espacio lúdico y distendido, donde se reducen las críticas, donde en este proceso, y con la búsqueda de ideas o resultados aun inéditos, es posible atravesar por supuestos imposibles, vender productos invendibles, utilizar el "Como si" del teatro, donde la ficcionalidad permitirá entrar en un juego de roles y de nuevos escenarios posibles, que obligan al alumno a salir de su zona de comodidad y reflexionar sobre los resultados inesperados de las respuestas obtenidas.

Es un trabajo lento pero intenso, comienza con una búsqueda sin resultados específicos, en su primera parte de la elaboración. A la manera del escultor que no sabe con qué se va a encontrar cuando termine de esculpir una pieza de mármol fría y cuadrada, solo sabe que debe sacar, cortar y cincelar, hasta encontrar algo que estaba allí esperándolo.

Competencias a desarrollar

Fortalecer y estimular características de personalidad tales como la independencia, la originalidad es lo que define el proceso como único o diferente, incluso propio.

Las estrategias más comunes serían: la analogía (capacidad de ver semejanzas no vistas por otros, y empleo de analogías remotas), lluvia de ideas, llevar a cabo transformaciones imaginativas (magnificación, minimización, reversión), enumerar atributos

Trabajar la imaginación es básico para propiciar un pensamiento divergente y creativo. La imaginación puede trabajarse en la formación de imágenes mentales o en la creación de modelos que interpreten la experiencia de una época cultural, ya que el arte es la representación de conflictos y cuestionamientos de los seres humanos, presentados de manera metafórica, alegórica o ficcional. Adaptarse y responder a los cambios producidos por la dinámicas de la vida humana y la realidad social, de modo que le permitan no solo aprender sino también "desaprender" y volver a aprender (**auto reorganización**).

En cuanto al estilo cognoscitivo (hábitos del procesamiento de la información) se destacan: la detección del problema (centrar la atención en los problemas que deben ser acometidos, considerar

muchas alternativas, explorar antes de hacer una opción definitiva, más que la habilidad para solucionarlos, así como la prontitud para cambiar de dirección), el juicio diferido (primero penetrar y comprender reservándose la valoración y el juicio para más adelante) y pensar en términos contrapuestos (mirar al mismo tiempo en dos sentidos contrarios)..

Unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo en cada sesión de atmósferas creativas. Cuando se está trabajando el pensamiento creativo y reflexivo se parte siempre de que la actividad lúdica que se esté realizando va a movilizar los recursos afectivos e intelectuales de la persona que esté ejercitando en ese momento la misma.

Ampliar la capacidad o habilidad para plantear o identificar problemas; fortalecer elementos comunes a los grados de creatividad como la inteligencia, la persistencia, la flexibilidad y la originalidad.

- La creatividad ofrece importantes aportes, pues se nutre del cambio y de la incertidumbre ,
- El deseo y el hábito de mirar las cosas más profundamente de como lo hacen los demás,
- Estimular la conversación
- Es necesaria una cierta inteligencia en el campo donde se es creativo; ser persistente, constante o tenaz es un factor decisivo para la obtención de soluciones;

Nos da la clave para comprender que la formación de un creativo exige la originalidad, el desarrollo de la misma, le permitirá al estudiante alejarse de los estereotipos de la actividad, desarrollar su imaginación y la intuición para encontrar lo nuevo, entendido no solo, como un producto acabado, como algo ya concluido, sino como la capacidad resultante de esa nueva concepción que le permite adoptar diferentes posturas ante la solución de un problema. Resultando así un aprendizaje significativo y desarrollador.

Otra problemática que incrementa la incapacidad reflexiva, está dada en la respuesta que los docentes que impartimos cursos a distancia recibimos de los alumnos

Al respecto deseo compartir una experiencia, durante todo el año 2011 he dictado un curso de Creatividad y Comunicación para una empresa cuyos destinatarios eran jóvenes que atendían pacientes con problemas oncológicos.

Los ejercicios de creatividad permitieron, rápidamente disipar, que la problemática comunicacional de la empresa no radicaba en el tipo de paciente que atendían, sino en las dificultades que atraviesa toda organización para comunicarse.

Pero he aquí lo interesante, realicé tres cursos presenciales con 20 participantes cada uno, y unos catorce cursos a distancia en diversas provincias argentinas.

Resultados: La producción de los cursos presenciales era más rica, fluida y con alto grado de reflexión. En los cursos a distancia me he encontrado muchas veces dando clases magistrales, reiterando conceptos, escuchando varias veces frases como “No se me ocurre ninguna idea” “¿Pero cómo hay que hacerlo?” Cuando la consigna era muy clara.

Solo el hecho de estar frente a un computador coloca al alumno en una posición mucho más receptiva, esperando todo de la cosa, esperando que el Otro le resuelva a la manera de *Google*, todos sus interrogantes.

Entonces, creo que toda la posibilidad de dictar clases y cursos a distancia que son muy positivos porque quizás de otro modo no podrían efectuarse, por lejanos u onerosos, inhiben, solo por ser a distancia. Perdemos la maravillosa posibilidad de hacer feeling de percibir ese ida y

vuelta, de estar allí, parafraseando a Niko Teodorakis “En carne tibia”.

Supongo que ante la vasta oportunidad de aprendizaje, los modelos tradicionales convivirán con los nuevos paradigmas, proporcionando un espectro de oportunidades de aprendizaje, las transiciones de estudiante a aprendiz, de profesor a diseñador, entrenador, consultor, con una mayor capacidad de elegir, diseñar y controlar el ambiente educativo por parte de los estudiantes.

Lentamente las universidades dejarán de estar centradas en los profesores, quienes determinan qué, cómo, dónde y cuándo enseñar y se transformen en instituciones centradas en los estudiantes, quienes tienen mejores opciones y mejor control sobre qué, cómo cuándo y dónde aprender. Desarrollar tanto en nuestros docentes como en los alumnos, una actitud diferente ante la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos deben tomar poco a poco la responsabilidad de su propio aprendizaje en la medida en que desarrollen una *motivación intrínseca* en torno a esto.

La autoridad para validar el conocimiento debe partir de un proceso social, dialógico y cooperativo. Para esto es necesario romper con aquellas creencias en las cuales el maestro tiene la verdad acerca del conocimiento a construir y el alumno debe encontrarla bajo el control de este experto; donde el maestro constantemente habla y el alumno escucha y les hace sentir en las clases que está plenamente seguro de lo que enseña, que hay poco que descubrir e indagar en relación con esto.

Quitar los lentes empañados que en determinadas ocasiones no permiten ver la ignorancia. Se vive con lentes empañados cuando año tras año, se repiten las clases tal como se planificaron la primera vez; se termina una licenciatura, maestría o doctorado y nunca más se vuelve abrir un libro de texto o se asiste a un curso de posgrado para el enriquecimiento de la práctica educativa; cuando no se tiene la valentía de decir al alumno qué es lo que se sabe y qué es lo que no. Si se desea limpiar los lentes se debe emplear el conocimiento de manera flexible.

Convertir las aulas en espacios para asombrarnos, experimentar e investigar. Uno de los recursos más importantes y al alcance del educador es la capacidad de asombrarse ante cada comentario reflexivo o creativo de sus alumnos.

Los estudiantes necesitan ser tratados como personas, es decir, tener una buena comunicación cuando están creando o pensando. Los alumnos requieren aprender a escuchar críticamente, tener apertura hacia el juicio del discrepante. Además, necesitan aprender a retroalimentarse a sí mismos y a los otros durante un proceso creativo o crítico.

Winicot nos habla de una actividad vital creadora, activa y de una actitud de acatamiento, pasiva dividiendo al mundo en espectadores y protagonistas. Somos protagonistas en nuestro quehacer y espectadores en todo lo demás.

Cuando a Isidore Rabí, premio Nobel de física, le preguntaron qué le había ayudado a ser científico, respondió: “Al salir de la escuela, todas las otras madres judías de Brooklyn preguntaban a sus hijos: ¿Qué habéis aprendido hoy en la escuela? En cambio mi madre decía: Izzy, ¿te has planteado hoy alguna buena pregunta?” (Rabí, 1960, p. 78).

Dice el filósofo Baruj Spinoza: “Toda acción creadora se acompaña de placer, pues en la verdadera actividad, en la realización de sí mismo debe experimentar el hombre el sentimiento de que alcanza su perfección mayor, un sentimiento de alegría” (Spinoza, 2006).

“El que tiene una idea verdadera sabe muy bien que la idea verdadera incluye la máxima certidumbre, y de ninguna manera puede dudarla, sino tendría que creer que la idea es una cosa muda, como un retrato en un lienzo, y no un modo del pensamiento, es decir del entendimien-

to mismo". "De todo esto se deduce que no nos esforzamos por nada, ni queremos, anhelamos o codiciamos cosa alguna porque la juzgamos buena, sino por el contrario, la juzgamos buena porque nos esforzamos por ella, la queremos, anhelamos y codiciamos". (Spinoza, 2006).

La simplicidad en nuestra vida solamente se da cuando finalmente logramos entender aquellas pocas reglas importantes que determinan cómo funcionan las cosas.

Esas reglas existen y se dan en la naturaleza, se hallan allí presentes esperando a que decidamos buscarlas. Es inherente, pertenece a la naturaleza de las cosas que sean simples. La complejidad se deriva sólo de nuestra incapacidad de comprensión, nuestra ignorancia, o nuestra dificultad para explicar y comunicar lo que pensamos.

Para concluir agregaré un pensamiento de James J. Duderstadt, en su libro *Una Universidad para el siglo XXI* (2010).

Nuestro mundo está atravesando un nuevo periodo de dramático cambio social, quizás tan profundo como los de otros tiempos, tales como el Renacimiento y la Revolución Industrial, con la diferencia de que estas duraban siglos y hoy solo duran algunos años. Vivimos en una era de aceleración y cambios que nos dejan sin aliento, y si la educación fue más simple, nuestro mundo fue más simple también. La característica más previsible de la sociedad moderna es la falta de previsión, ya no creemos que el mañana sea muy parecido al presente (Duderstadt, 2010).

De manera que, las universidades deben encontrar maneras de mantener los aspectos más preciados de sus valores esenciales, mientras descubren nuevos modos de responder con vigor a las oportunidades de un mundo de cambios constantes y veloces.

Referencias Bibliográficas

- Diario Clarín* (29 de diciembre de 2011). Para hablar los jóvenes utilizan solo 240 palabras.
 Duderstadt, J. (2010). *Una Universidad para el siglo XXI*. Buenos Aires: UP Colección de Educación Superior.
 Rabi, I. (1960). *Mi tiempo y mi vida como físico*. Barcelona: Gedisa, p. 78.
 Spinoza, B. (2006). *Tratado de la reforma del entendimiento*. Buenos Aires: Editorial Cactus. Disponible en: Ediciones El Aleph www.libroteca.net/Descargando.asp?tam=231.07&archivo...

Bibliografía

- Diario El Comercio*. Disponible en: http://www.elcomercio.com/tecnologia/internet-limita-capacidad-reflexiva_0_514148621.html.
Diario Clarín (29 de diciembre de 2011). Para hablar los jóvenes utilizan solo 240 palabras.
 Boden, M. A. (1994). *La mente creativa*. España: Gedisa.
 Davis, G.; Scott, J. (1989). *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
 De Bono, E. (1995). *El pensamiento creativo*. Paidós empresa.

- (1971). *Lateral Thinking for Management*, Maidenhead, England, McGraw- Hill, London: Penguin.
- De Prado Diez, D. (1997). *Manual de activación Creativa*. Santiago de Compostela.
- Duderstadt, J. (2010). *Una Universidad para el siglo XXI*. Buenos Aires: UP Colección de Educación Superior.
- Dyer, W. (1984). *El cielo es el límite*. México: Grijalbo.
- Guerrero, A. H. (1989). *El ateneo, Curso de creatividad*. Buenos Aires : El Ateneo.
- Nachmanovitch, S. (2006). *Free play*. Paidós.
- Pavlovsky, E. (2007). *Espacio y creatividad*. Galerna.
- Rabi, I. (1960). *Mi tiempo y mi vida como físico*. Barcelona: Gedisa, p. 78.
- Sagan, C. (1989). La persistencia de la memoria, Serie *Cosmos* episodio 11. Carl Sagan Productions Inc-Videovisa (Videocassette, 52 min).
- Spinoza, B. (2006). *Tratado de la reforma del entendimiento*. Buenos Aires: Editorial Cactus. Disponible en: Ediciones El Aleph www.libroteca.net/Descargando.asp?tam=231.07&archivo...
- Villegas Martínez, F. (1985). *Como desarrollar la creatividad gerencial*. México: Ed. Pac.

Bibliografía Complementaria

- Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity*. Nueva York: Edit. Springer-Verlog. Anaya. Págs. 155-169.
- Ausubel, D., Novak J., Hanesian H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Ed. Trillas.
- Bavelas, J. y Lee, E.. (1986). Effects of goal level on performance: A trade of quantity and quality. *Canadian Journal of Psychology*, Vol. 32 no. 4, Toronto.
- Beihler, R. y Snowman, J. (1990). Specifying what is to be learning. *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Miffling Co. Págs. 265-311.
- Bloom, B. (1973). *Taxonomía de los objetivos en educación*. Buenos Aires: El Ateneo. Págs. 127-131.
- Boirel, R. (1961). *Theorie generale de l'invention*. Paris: Press Universitaires.
- Bruner, J. (1980). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Clark, M. (1992). *Perplexity and knowledge: an inquiry into the structures of questioning*. Bélgica: Ed. The Hague.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Corral R. (1983). *El estudio de la memoria en la psicología cognoscitiva contemporánea*. Ed. Univ. Habana.
- Csikszentmihalyi M. (1990). The domain of creativity. En: *Theories of creativity*. (Runco and Albert. Comps.). California: Edit. Sage Publications Inc.
- Csikszentmihalyi, M. y Getzels, J. (1970). Concern for discovery: an attitudinal component of creative production. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, vol. 38.
- D'Angelo O. (1998). *Desarrollo Integral de los Proyectos de Vida en la Institución educativa*. (PRY CREA IV). La Habana: Ed. PRYCREA.
- (1996). *El desarrollo personal y su dimensión ética* (PRYCREA III). La Habana: Ed. PRYCREA.
- Dewey J. (1929). *The quest for certainty*. New York: Ed. Putma.
- Einstein, A. e Infeld, L. (1938). *The evolution of physics*. New York: Editorial Simon and Schuster.

- Feldman D., Csikszentmihalyi M., Gardner H. (1995). *Changing the world- A Framework for the study of Creativity*. Westport, Connecticut, London, USA: Praeger Publishers.
- Flavell J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: new area of cognition development inquiry. *American Psychologist*. Washington. Vol. 34.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía de la liberación*. Sao Paulo: Editora Moraes.
- Gagné, R. y Briggs, L. (1990). Definición de los objetivos de la ejecución. *La planificación de la enseñanza*. México: Trillas. Págs. 91-113.
- Gimeno Sacristán, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Salamanca.
- González Valdés, A. (1982). La motivación y la eficiencia de la personalidad. *Rev. Santiago*, Santiago de Cuba: Univ. Oriente, no. 48.
- Creatividad en la industria. Informe Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS). (1984). Estudio de casos sobre innovadores de alto y bajo rendimiento creador.
- Goodman, K. (1994). *Lenguaje integral*. Ontario: Ed. Scholastic TAB Publications Ltd.
- Labarrere Sarduy A. (1994). *Pensamiento: análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva*. México: Ed. Angeles S. A.
- Leontiev A. N. (1981). *Actividad, Conciencia y personalidad*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Lipman M. (1991). *Thinking in education*. Philadelphia: Temple Univ. Press.
- MacClelland, D. Y Atkinson J. (1982). *The achievement motive*. New York: Ed. Apple Century Crofts.
- Moreira A. (1996). *Aprendizaje significativo*. Fundamentación, teoría y estrategias facilitadoras. Ed. Univ. Federal do Rio Grande do sul.
- Novak J., Gowin D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.

Summary: College students find it increasingly difficult to analyze, understand, make relations and synthesize. Students consider every content on the internet as a truth and also they valid it without a critical spirit, placing themselves in a comfortable viewers position. University professors should change the way of teaching, ceasing to be the big Other for students. The creativity of university students is a professional challenge and an opportunity for tremendous personal growth of human value.

Key words: communication - creativity - knowledge - teaching.

Resumo: Os estudantes universitários encontram cada vez maiores dificuldades em analisar, compreender, relacionar e sintetizar. Os alunos tomam por certo tudo o que está na Internet e o dão por válido sem um espírito crítico, se põem numa posição de cómodos espectadores. Os professores universitários deveriam mudar nossa maneira de exercer docência, deixando de ser esse grande Outro que nos confere o aluno. A criatividade dos alunos universitários representa um reto profissional e uma possibilidade de crescimento pessoal de enorme valor humano.

Palavras chave: comunicação - conhecimento - criatividade - docência.

Fecha de recepción: marzo 2012
Fecha de aceptación: junio 2012
Versión final: marzo 2013

Desarrollo Humano: un lugar epistémico

Julián Humberto Arias *

Resumen: Amparado en las múltiples perspectivas de análisis, así como de crítica sobre el desarrollo, el texto hace un llamado a considerar el desarrollo humano desde la imagen alegórica de *ver*¹; cierta forma de perspectiva socio-histórica. Al final expresiones mediante correlatos y otras formas de diálogos con conceptos conexos, que expresan lo contingente de estatutos epistemológicos de las ciencias humanas sin lograr excluir otras formas de saber, ni los rasgos disciplinarios de las ciencias sociales y humanas.

El texto propone una reflexión sobre el *ver*, juega un papel fundamental la preocupación sobre el lenguaje como vía y medio de problematización; en particular sobre comprensiones y perspectivas del desarrollo humano; que parodiando aquella pregunta que hicieran Adorno y Horkheimer, sobre lo que la luz oculta, bien sirve para referir la reflexión sobre la jurídicas del desarrollo humano; sin detenerse en lo polémico del significado del concepto desarrollo, mejor aun vista desde sus formas de transcurividad conceptual, haciendo posible la consideración sobre la noción del lugar epistémico.

Palabras claves: desarrollo humano - *Episteme*.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 220]

(¹) Profesional en Humanidades (UV). Magister en Educación (UCM). Docente e Investigador Maestría en Educación Desarrollo Humano (USB Cali).

El *ver* como límite: la paradoja de la imposibilidad

El *ver* recoge lo evocativo de la mirada como cierta forma de arquetipo, o de modelo que recurre, como gesto, sin que sepamos con certeza aquello a lo que alude; por una parte a las metáforas que persiguen los universos representacionales a través de lo reiterativo en las metáforas de lo arquetípico; y por otra la visión sintomática de aquello que persiste en los relatos de humanidad, el *logos*.

Dar valor al *ver* es una manera de referir lo potencial del acontecimiento que se vincula a la experiencia de relatar y ser narrado. Momento donde se magnifica lo humano como lugar, cuando se percibe la potencia desplegada que configura perspectivas de mundo, de presente humano, del acontecimiento en medio de los rasgos pragmáticos donde la vida².

Preguntar por esa manera de *ver* hace parte de un ejercicio interpretativo en la relación de conceptos y temporalidad, que intentan desplegar la potencia del enunciado en Foucault sobre el valor como umbral, al tiempo que como límite y simultáneamente como potencia de la época. Desde esa imagen alegórica del *ver*, los discursos sobre desarrollo humano bien sirven como puntos de entrada para considerar lo histórico, como semblante de temporalidad dado el valor que adquiere como enunciado; siendo lo importante la pregunta por las implicaciones en el momento donde se configura como paradigma, o las condiciones que la elevan a concepto. El *ver* es la alegoría del lugar epistémico puesto que permite hacer visible las formas de afectación del pensar histórico, algo distinto a pensar los discursos históricos³.

El lugar epistémico antes que representar lo contingente de las disciplinas de saber, refiere rasgos de época; esta noción de episteme, así percibida, refleja la idea de pensamiento-movimiento; eso desde la perspectiva de visión termina siendo desarrollo de una intencionalidad que se expresa, se acerca a formas de saber e indica movimientos que conjugan teoría y praxis. Su valor tanto como percepto⁴ como de concepto descansa en lo histórico; no en términos de suma de saber adquirido, sino en el *rasgo que humaniza* cuando se vive como experiencia ello se constituye como el *percibir-ser*. Es posible entender la apuesta que sugiere el desarrollo humano hacia cierta forma de inteligencia en movimiento, haciendo así evidente una primera paradoja; el sueño, esa sed de humanidad se opone al sentido enciclopédico en la institucionalizada educación contemporánea.

La episteme de una época⁵ se constituye; según la capacidad de lo social, en términos de producción de sentido; referido a la conjunción de agenciamientos, disonancias latentes, que se acercan a las nociones de ruido histórico y desviación epistemológicas (Foucault, 2007). La episteme de la época, en sus aspiraciones comprensivas va más allá de las teleologías, las discursividades, pese al papel aparente asignado a la teoría de interpretar. También cumple otro papel, hacer pensar; por connotar la idea de límite como opción que supone la posibilidad-imposibilidad de modificar una situación dada. Así que toda teoría es más importante por sus rasgos de límite porque contiene las claves que permiten indagarla; el no sentirse en la obligación de acogerse a ella desde diversas formas de fidelidad, en términos de estatuto lingüístico⁶. Por ello el carácter evocativo y ensoñador del desarrollo humano, alude relaciones con el rasgo determinante de todo universo, como es el caso de la temporalidad y de lo arquetípico, incluso de lo paradigmático por referir el universo de creencias que abarcan, en su sentido denotativo la idea de cultura como expresión de lo social, así como la elaboración comprensiva de ser en humanidad, desde expresiones individuales. Postura redimible en el análisis de lo social en Weber, en la medida que trabaja la noción de universo como interrelación de factores que convergen en determinadas posturas.

Esa noción que se vincula a los esfuerzos de hacer del *ver*, *cierta forma de metódica* en el trabajo de Foucault, en la medida que le apuesta a lo metódico, a partir de abordar el discurso como práctica, y sobre todo a considerar las epistemes como formas de búsqueda permanente de tipo arqueológico.

Desde estas comprensiones que conjugan la discursividad y el sentido se configura la idea de lugar epistémico como espacio de circulación de ideas, en simultaneidad, quizás así pueda entenderse el carácter de hibridación que refiere García Canclini, que de alguna forma valida el ejercicio de Foucault al intentar una hermenéutica del sujeto que recurre a la idea *tecne social*

para explicar formas de recurrencia validando presupuestos historicistas. Retrotraer formas repetitivas del pasado para reconfigurar rasgos del presente, en este caso de la subjetividad como rasgo humanizador.

Un sueño en Magritte. R. : buscar lo invisible entre lo visible

Este sueño permite una idea clave para entender la apuesta por lugares epistémicos, la posibilidad de evaluar el objeto, desde la lingüicidad, de todo enunciado que conserva rasgos de su propia elasticidad como concepto o noción. La idea que fundamenta los propósitos del sentido arqueológico, genealógico y deconstructivo, maneras de buscar invisible, las epistemes en las formas de campo discursivo, de lugar de enunciación.

Forma de evaluación que referencia otro sentido para la investigación limitada a los saberes disciplinares. Ejercicio que desde otros lenguajes encuentro en la idea de campo en Bourdieu y más evidente aun en los trayectos, los circuitos de sentido, la base para una metódica en el ejercicio de resignificación del saber que hace Morín⁷ Cierta forma de liberación simbólica. El aporte que hace el campo hermenéutico, que violenta las palabras para dimensionar la fuerza invisible del concepto, (Guarín, 2008) Asumiendo, para efectos de la discusión sobre el asunto, que el sentido está por fuera de la palabra por sí, al menos no es explícito en ella, ni evidente. Siendo el gran aporte de estas formas de trabajo intelectual, que refiero por metódica, el hecho que invitan a problematizar, antes que a describir el sentido del concepto; de esa forma potencian un rasgo epistémico fuerte en la discusión contemporánea sobre el criterio de verdad; el gran problema filosófico que nos legó el pensamiento filosófico Europeo del siglo XX y que dicha metódica abandona de manera sutil en la medida resaltan los planos, las posibilidades comprensivas a través del lenguaje, antes que ceñirse de manera limitada a ángulos de interpretación. De esta forma ese carácter lingüístico denotado en toda comprensión ocupa en el caso de esta forma de metódica una posición teórica central; la posibilidad de desplegar la discursividad, amparado en esa forma posible de la lingüicidad permite soslayare la idea de canon, una aparente forma histórica que vincula, desde las posibilidades del sentido-interpretación al texto con un ser histórico que hace de intérprete, Gadamer la denomina “estructura especulativa del lenguaje” (VM I, 567) siendo tal su carácter determina la relación entre acontecimiento y sentido; en ello otra forma de percibir la comprensión lingüística y su relación con la tradición Este enfoque, en este caso hermenéutico, en Gadamer otra forma de metódica potencia el lenguaje en la acepción que “El modo de mediación en el que se realiza la continuidad de la historia por encima de todas las distancias y discontinuidades” (VM II, 142) y lo que posibilita la consideración del diálogo como modelo de la relación del intérprete con la tradición. Esto ocurre porque la tradición misma es lenguaje. Visto de esta forma, en el asunto del desarrollo humano se reconocen rasgos ideológicos, si es visto como concepto o como categoría. Lo importante aquí es entender cómo se configura una perspectiva histórica, a partir de tal visión; teniendo en cuenta que por encima de la dimensión histórica empírica, se define otras dimensiones. Otras formas de sentido posibles aun no desplegados su sentido pese a seguir siendo transmitidos en diversas formas que se repiten en la tradición.

Eso posible en su despliegue contiene un doble rasgo en materia del desarrollo, por un parte

dice del presente y por otro de lo futurible del sentido de humanidad, pero que considerado en la visión de estas formas de metódica refieren visiones trans-disciplinares sobre lo social histórico. Un modo de ser que Gadamer es referido como *conciencia histórico-efectual*. Que remite a considerar, que la comprensión de un texto, más que la respuesta a la forma de determinación del discurso en el texto como enunciado, cuenta el modo de aproximación de quien interpreta, vinculando así, no solo formas de saber previo, sino los efectos mismo al hacer la interpretación, y eso es un valor socio histórico, no individual. Lo que se traduce en un criterio epistémico. Estos criterios suponen configurar el fenómeno desde diferentes perspectivas; parodiando a Foucault, en términos de dominio teórico. Es caso del desarrollo, que enfrenta entre lecturas posibles diversas perspectiva discursivas que si bien participan en formas de correlato no logran mayores expresiones por fuera de lo que se puede decir de estos campos discursivos lo histórico, lo filosófico, sociológico, político, o antropológico; incluso psicológico, entre otros discursos que alimentan esa discusión en el campo de las ciencias sociales y humanas.

La liberación simbólica: el paso cualitativo de la palabra al concepto

Estas reflexiones sobre metódica, algo realmente poco importante por fuera de reducidos círculos académicos, cobran otro sentido cuando se dimensiona la fuerza de la expresividad del discurso mismo; la potencia de esa apuesta a otra forma de liberación, cuando los sueños de utopía, ya no nos acompañan, ante el reencauche del discurso existencial que encuentra valor pragmático a la distopía.

Por eso las preguntas y las interpretaciones sobre el desarrollo, se traducen en preocupaciones ya en términos de política de humanidad, algo que subyace tras las representaciones que se agencian sobre desarrollo, desarrollo humano.

Este asunto, aparente del siglo XX por el fuerte sesgo ideológicos en la discusión sobre el mismo en los intentos por validar e implementar criterios de organización civil, Una manera (entre muchas) de politizar la teoría y teorizar la política” (Grossberg, 2009, p. 18). Tiene aun implicaciones en la discusión contemporánea que relaciona pensamiento y humanidad; particularmente tiene que ver con dos tensiones presentes en la discusión contemporánea; una la que refiere la filosofía en términos de jurídica del pensar⁸ en sentido de hacer comprensible el paso cualitativo de la palabra al concepto. Y la otra hacer del lenguaje el punto de entrada al lugar de si, en la pretensión de entender cómo el habla configura pensamiento, en semántica de humanidad.

Lo común en ambas tensiones es la intención de indagar, de problematizar las preguntas que la época hereda, que resignifica lo humano como horizonte, siendo evidente que conserva un sesgo de representación y otro como orden relacional.

En la idea de hacer visible lo no visible se apela al sentido de potencia que las líneas anteriores asignan al discurso, se puede vincular al habla, también a través de ella emergen formas no visibles, pero solo en la medida que el despliegue del concepto sea un hecho en tanto que median formas de comprensión y elaboración de sentido, en tanto que posibilidad de interpretación; el trasegar por planos de significación⁹. Justamente, aquello que en Gadamer se expresa en términos de movilidad, entre lógica y metódica terrenos de la hermenéutica;¹⁰ que en la ruta referida a Deleuze se asocia con la idea de densidades y formas lógicas maquinicas; en Morín de

trayectos, formas de resemantización que al final refieren movilidad que se expresa en frecuencias, relaciones velocidades y líneas. Otra forma de campo plural.

Un enigmático maestro de Escuela: Magritte

Por lo que se viene discutiendo sobre sentido y su relación con un criterio de organización de saber se puede afirmar que estamos en otro momento histórico, que es la hora de la sociedad del racionalismo contemporáneo. Distinción importante puesto que la discusión referida sobre metódica termina siendo valiosa al tocar un asunto de gran relevancia en la discusión actual sobre educación y desarrollo, el asunto de las prácticas pedagógicas¹¹ por su función de agenciar maneras de apropiar y resignificar la cultura dando sentido al existir; lo que Rossana Reguillo señala en la modernidad como función del estado educador, dado su carácter de agenciamiento de formas de ciudadanía política¹².

En la pregunta por el horizonte de humanidad, en lo que toca a la educación, la presente reflexión, permite señalar como se le da tanta importancia al tipo de sujeto histórico, que paradójicamente si bien *encarna, no despliega por si lo potente que hay en otra condición de su subjetividad el rasgo* el epistémico que a la postre determina lo histórico e incide en aquello con humanos propósitos las comunidades construyen, que la humanidad misma intenta transformar ante las lecciones de historia, como sensación de mundo; aspiraciones que involucran mucho en perspectiva de ética civil en torno a la educabilidad del sujeto¹³ haciendo visible las formas singulares que se conjugan en la idea de ver con alegoría del desarrollo como campo plural, siendo estos políticas y sujetos; lógicas de individuación y singularización; discursividad sobre humanismo y políticas de humanidad y por último políticas del desarrollo humano y políticas del lenguaje.

De la humanidad a la otredad: de la voz hacia vos

Hasta aquí la preocupación ha sido el vincular prácticas discursivas con apuestas que a la postre se traducen en posturas políticas de agenciamientos globales, este es el momento de ver en la perspectiva epistémica la figura de la voz que se despliega en su potencia de hacerse vos.

En otras palabras, estas rutas se encuentran en sus preocupaciones sobre los rasgos etho-políticos de la época y su corresponsabilidad con las prácticas discursivas; por contener éstas, tanto las gramáticas como las formas jurídicas de ser. Algo que los textos anteriores no ahondan pues su interés es referir tangencialmente como problema el historicismo de la subjetividad, y se plantea como problema porque este asunto es uno de los ejes del pragmatismo soportado en el racionalismo moderno, el ser del sujeto, si se quiere perceptos que se pueden vincular a dos rasgos de muy fuertes en pensamiento del siglo XX, la temporalidad y el logos; en cercanía, a dos grandes categorías recurrentes en los sistemas filosóficos en la contemporaneidad, el ser y el tiempo¹⁴.

La razón para retomar esos perceptos, es porque dimensionan territorios conceptuales y teóricos que comprometen la visión sobre lo humano¹⁵. En lo que respecta al logos, por la fuerza contenida en la alegoría del viejo árbol¹⁶ (Deleuze) que conecta, mantiene vigente asuntos de

humanidad, en sentido de apuesta política; a la postre, la herencia de las diferentes posturas del pensamiento socio humanístico del racionalismo, algo que no se limita al pensamiento del siglo XX.

La temporalidad, como categoría, tiene que ver con determinada preocupación del rasgo civilizatorio que agencia una particular política de humanidad como plano para la existencia, que hace ver el tiempo escindido y lo que parece imaginarios se representa como desafíos del presente. De allí que resulte pertinente retomar el asunto de la temporalidad pero desde otra visión, la de rasgos etho-políticos del presente como lugar en el entramado de tensiones entre lo humano como condición histórica y otro, lo humano como elaboración filosófica. En medio de estas tensiones se significa el acto educativo, en términos de dar sentido a las preguntas sobre la relación Educación-Formación. Formas de representación que hipotéticamente separan, enfrentan al punto de sugerir tensiones entre subjetivismo y subjetividad como categorías que heredan la también discusión sobre lo trascendente (vs) lo inmanente, al referir el desarrollo humano, cierta forma de elaboración transdisciplinar sobre la condición de humanidad y por otra parte cierta forma de historicización de la subjetividad¹⁷ que finalmente dan sentido a la idea esbozada antes sobre política de humanidad.

Discursos, bien como herencia de siglos inmediatamente anteriores XX o bien como síntomas, por aquello que repiten; por eso es posible percibir e interpretar sus rasgos epistémicos, escudriñar lo que les compete como asuntos de la teoría, en la idea de campo plural¹⁸. El valor de la teoría no solo radica en su discursividad; cuenta su acumulado en términos de saber, y de coyuntura. No todo saber es vigente; en tal condición de saber vigente, implica interrogaciones que permanecen. Finalmente porque define derroteros en términos de objetos en contextos de saber, dominios (Foucault) que alimentas tanto sus coyunturas como las formas de búsqueda.

El sensato gesto del Indagare: volver sobre la huella

El camino de estas líneas permite pensar que no solo es necesario, sino posible retomar lo teórico; en términos de saber, de tradición de pensamiento acumulado, siendo lo importante, no aquello se testimonia, sino el poder rastrear el sentido tras las preguntas, en el marco de ese mismo saber.

En otras palabras, indagar puede entenderse como la manera sistemática de recoger elementos de ese saber, en términos de tradición y contexto entorno a algo que se pregunta, sin desconocer, ni abandonar los efectos derivados de coyuntura del racionalismo crítico del siglo XX, por ser este el movimiento que acoge las aspiraciones de otorgar valor intelectual y metodológico a las racionalidades emergentes por su preocupación intelectual de re-significar el sentido dado al carácter contemporáneo de política de humanidad¹⁹.

Asunto que cobra renovado sentido ante el sentido arrollador en la coyuntura de las revoluciones que acosan y se afanan por ser la expresión del fin de la sociedad del bienestar.

La expresión poco elegante de inviabilidad de la utopía moderna ante el carácter pragmático de la vida²⁰ expresado en la idea de *fin de los Meta-relatos*, según Lyotard, o dicho mas en cercanía *nuestra, de desencanto disolución y pluralización intensa* (Quijano, 2008)²¹.

De allí el valor que tienen las metódicas arriba referidas, intenta aproximarse a otras formas de

criterio de organización socio-política que se distancie del orden instituido e instituyente. Que mas que oponerse a formas de crítica no soporta los intentos de develamiento de la función simbólica de la subjetividad; bien puede servir esta situación para significar el desencante de las generaciones actuales de pensamiento respecto a Hegel, no hay tanta ilusión en creer que la historia sea la gran realización de la humanidad, por eso lo perentorio de nuevas voces que recogen ecos de caminos si bien transitados antes, marginales, Ecos que se traducen en llamado a pensar las posibilidades mismas para la humanidad, en rasgos planetarios²². Asunto que supone trabajo intelectual que permita pensar la humanidad, como acto posible que piensa en y desde la propia humanidad, que si bien está obligado a considerar dimensiones éticas, por referir históricamente aquellos planos donde se resuelve lo material del existir, incorpora otras formas intangibles que comprometen maneras de determinación cultural, en y desde los rasgos preformativos de lo societal y la civilidad.

Estos últimos, como planos que permiten reconocer, objetivar y encarnar el tránsito de la vida a la organización; la forma gregaria en humano como aquello que se cultiva, que pervive como relatos.

La idea de volver sobre la huella supone considerar eso preformativo mismo como punto de referencia para abordar relatos y correlatos, pero dando valor a su carácter de dominio en diversos campos, axiológico, estético, lingüístico; porque son esos dominios los que comprometen lo relacional. Por eso la actitud ética no se puede desligar de esos los relatos sobre singularidad, diferenciación, respeto, antagonismo, inclusión, por estar inmersos en el dominios de intereses civiles; la expresión pragmática de la política, por ser entendida esta, no sólo como expresión del comparecer humano en las formas históricas, la expresión de época, sino por prefigurar pretensiones humanizadoras, en rasgos contemporáneos, hacia la civilización planetaria.²³

Se destaca en ello la preocupación por el rasgo ético, que bien se puede asociar al temor que vive la humanidad, respecto a la barbarie; pese a que se continúa dando valor ontológico a valores de humanidad que la desencadenan, el honor, la moral, la ideología, la identidad, el dogma, entre otros.

Este temor también aparece respecto a no ser incluido, el no ser reconocido en la diferencia²⁴ respecto a las propias comprensiones de la vida social, porque compromete el circuito acto-intencionalidad-vida social.

De la Sociedad al Oikos: el lugar común

Lo anterior sirve como antecedente para plantear lo social, como un asunto de intersubjetividad, y de forma más amplia un asunto relacional por las implicaciones que tiene toda forma de organización de la vida social. Particularmente las ciencias sociales y humanas mantienen gran interés, n tal sentido sobre el posicionamiento del estado moderno, que organiza pero controla, preocupaciones que surgen al resignificar el sentido crítico de la racionalidad, así como el vivir la experiencia de apertura estética y de pensamiento que permite el siglo XX como gran escenario para poner a prueba múltiples formas de despliegue del sujeto como posibilidad histórica, no solo en el plano político. Pues la identidad y la expresión del deseo, dos elementos presentes en tal experiencia de apertura estética y de pensamiento permiten

pensar lo humano como asunto no de de la cultura o sino como un asunto cultural. De allí la importancia a crisis de legitimidad intelectual de la historia ante la evidencia en las rutas de pensamiento contemporáneo sobre doble papel de la subjetividad, su función simbólica y su papel histórico.

Se define lo social como espacio relacional en la medida que la condición subjetiva compromete como singularidades al individuo, lo cultural y múltiples formas de contextos que configuran formas de relación que aportan nuevas consideraciones sobre lo humano, que se pueden reconocer desde los análisis la reciprocidad, otro lo normativo y finalmente lo constitutivo que se conjugan en la personalidad.

De esta forma antes que pretender agotar posturas políticas y o teóricas al convocar como asunto de discusión al desarrollo son las coyunturas del racionalismo contemporáneo, particularmente en lo que compete a los trayectos arriba referidos. Sobre todo en la preocupación por deconstruir las maneras contemporáneas de objetivar las relaciones sociales (Deleuze, 1991) configurando estratos o formaciones históricas; en términos de develar lo visible y lo enunciable, la época como una forma de ver, de decir para encontrar maneras de *potenciar el presente*²⁵. Presente como forma de estar en el adentro del pensamiento. En la ciencia el plano del sentido desaparece, (ya es algo dado, no es inmanente, es aprehensible desde fragmentos de realidad). En ese sentido Gadamer se pregunta sobre el papel de la filosofía, su función de reflexión sobre el valor del concepto; lo que lo acerca a la misma preocupación expresada en Deleuze, lo que el concepto dice, pero en el trayecto de su propio campo; en este caso no solo de la hermenéutica. Lo común en estos autores referidos es la preocupación, la búsqueda de aquello que subyace, porque no es algo que se pueda ver, ni explicar desde el concepto, por sí mismo, en lo denotativo del concepto. De allí la relación de Gadamer con Deleuze, uno desde la hermenéutica, la búsqueda para encontrar esa esencia; en el caso de Deleuze, en las posibilidades de la filosofía para deconstruir, de comprender el sentido tras el concepto, un sentido histórico; no solo semántico. Se piensa el concepto como forma de comprender la esencialidad, aquello que la hermenéutica denomina el sentido, y el deconstruccionismo, intensidad; en ambos casos el concepto es ya una forma de ver un problema, de comprender el sentido.

Siendo importante señalar que hacen diferencia respecto al problema de la verdad, por ser este un asunto de la ciencia, no de la filosofía, que a diferencia de esta, lo que busca tiene que ver con la dimensión controlable, cuantificable y medible.

El concepto contiene el problema, mas no es el problema en sí, cierta manera de expresión del mismo²⁶. Por eso en su propuesta de metódica parte del discurso, no para interpretarlo, sino para hacer tránsito por lugares conceptuales; explora así, sentidos otros contenidos en los elementos que permanecen en su rasgo inmanente, precisamente porque la discursividad prefigura objetos y la hermenéutica es una forma de dar cuenta de su esencia.

Por eso es vital para el campo la preocupación en torno a la manera como históricamente se resuelve el lugar del sujeto y se objetiva la individualidad del ser; ambos asuntos que se configuran desde el habla, de allí la importancia dada al lenguaje como la posibilidad histórica del lenguajear²⁷.

Desde esa posibilidad el campo indaga sobre las formas y expresiones políticas de lo público, la dimensión histórica del contexto, por estar dichos rasgos, en vínculo, en la contemporaneidad, con la vocación histórica de la ciudadanía, de manera que realidad conocimiento e investigación, contienen la posibilidad transformadora²⁸. Realidad entendida como postura racional moder-

na, el lugar para entender la relación entre conocimiento teórico y opciones de construcción. Punto de encuentro con la perspectiva en Gadamer, sobre los conceptos, herramientas para aprehender objetos en procesos gnoseológicos, que permiten pasar de la palabra al concepto. En primera instancia la palabra, al tiempo que da cuenta cierto grado de comprensión, en su intención denotativa; sugiere otras formas posibles de comprensión.

La ruta de transformación de sentido, refiere un plano, básicamente nominativo, que se despliega en rasgo de visión, en formas de ver un problema, en términos de problematizar. Justo este es el momento donde se despliega la fuerza del concepto, sea en la visión estructural o en otros horizonte de sentido posibles, en la medida que hacen explícitos otros planos de significación, es el caso de los estudios culturales²⁹.

Esto último de gran importancia, incluye otras racionalidades que nos llegan en la forma de metódicas; en el pensamiento contemporáneo, en medio de la discusión entre estructuralismo, funcionalismo y deconstruccionismo.

Desde los seminarios del campo se hacen diversas lecturas, en términos de los rasgos ethopolíticos arriba referidos³⁰. Un rasgo fuerte en los primeros años del campo se enfocan a al trabajo sobre racionalidades en contextos de ciudadanía. Sujeto político, convivencia ciudadana, espacios de formación ciudadana, coinciden en su condición de lugar de agenciamiento del sujeto político, entendido este como política del sujeto, ante el fenómeno del sujeto histórico del siglo XX que masifica la existencia, en la coyuntura de la individualidad jurídica, incluso, ontológica impuesta por el régimen republicano moderno.

Coyuntura que hace correlato con la crisis del horizonte teleológico del racionalismo moderno, expresado en los asuntos que indaga el racionalismo crítico, al poner en cuestión aquello que era decible como verdad, como real, dando apertura a nuevos enunciados emergentes. (Souto, 1993). La potencia de enunciar no coincide con el acto enunciado. La pluralidad de subjetivaciones posibles y por decir no llegan al enunciado sino como silencios, exclusiones, acallamientos, inexistencias. Siempre es poco lo que se dice comparado con la que se podría decir. Hay un por decir que no es discurso reprimido. Es discurso sin imprimir.

De allí el valor político dado a esa figura del ocaso; imagen más poética, que socio-política en rigor; aunque implica algo fundamental (Guarín, G.) “la necesidad de des-fundamentar el pensamiento, de debilitar sus principios fundacionales (ser, dios, hombre, razón, sujeto), de debilitar los lenguajes canonizados, los universos éticos; debilitar la autoridad y el autoritarismo, la violencia metafísica y política de la institucionalidad del discurso teológico, filosófico y científico, de la misma, en dimensión política, económica y social.

La coyuntura propone, así, una apertura ontológica y democrática del discurso, aun construido sobre dogmas, doctrinas, sistemas, verdades últimas y principales, métodos, técnicas y prácticas regladas³¹” pero que adquiere valor estratégico porque la pregunta por lo humano se desplaza hacia la pregunta por las formas de visibilidad, y de legibilidad la imagen de politización de la teoría; por contener en ella lo que históricamente dignifica lo humano en la colocación del sujeto moderno, en el gesto de despojarse del valor ontológico para dar lugar al ser funcional, bien sea desde el sistema o en resistencia al mismo. (Zemelman 2006, p. 108) “alejarme de la inercia, la inercia de los nombres teóricos y de las estructuras conceptuales a partir de los cuales identificamos los fenómenos, los nombro y predico de ellos propiedades determinadas. Esta es una implicación; pero la que quisiera destacar otra, para qué quiero conocer algo. Si se trata de actuar sobre la realidad, se plantea la cuestión de la relación entre teoría y práctica. A este

respecto hay que tener algunas cuestiones claras. Señalemos dos: Una que la práctica social no es posible entenderla como equivalente a la tecnología. La práctica no se desprende de premisas teóricas, como son algunas prácticas tecnológicas que sí pueden derivarse de premisas teóricas de las ciencias naturales.

La otra que “La práctica social no es posible reducirla a un objeto teórico; lo dije cuando hablé de que no era posible hablar de objetos sociológicos, más bien de prácticas sociológico-culturales-económicas, porque en la práctica social están asociadas todas como dimensiones de ésta, lo que nos plantea el problema que la práctica social es quizá la forma de realidad socio-cultural de los más compleja... De tal forma que el sentido se expresa, en términos de pensamiento, no de información, solo cuando se despliega en torno a ella su sentido; cuando se reconocen singularidades colocadas en planos y en tensiones que configuran, no solo la potencia de la categoría y el concepto, sino su sentido; y esto está por fuera de la palabra por sí, al menos no es explícito, ni evidente en su simple enunciación.

Para acercarse a esta distinción entre información y sentido, es necesario instalarse en el pensamiento como jurídica y como gramática, lo que convoca comprensiones que dan cuenta de época y de los planos de significación, no solo de lo paradigmático.

Asuntos que acercan a la lógica de interpretación del sentido. Retomando a Zemelman, toda práctica social es constituyente de realidad, creadora de realidades. En la medida que la práctica social crea realidades y a la vez es producto de procesos anteriores está por definición rompiendo con ella misma, está trascendiéndose a sí misma, rompiendo con los límites en que los teóricos pretenden encasillarla.

Por lo anterior la imagen del ocaso, que la crítica asocia a formas de consciencia, por referir cierta condición de fin de lo humano como el agotamiento de la imposibilidad. El llamando de Zemelman nos alienta a elaborar sentido desde la apuesta por las epistemes, para sacar la dimensión del desarrollo humano de la discusión ideológica, diría teórica, en la referencia al texto citado; la manera como se expresa la discusión sobre lo político y lo social durante el S.XX para acercarse a lo posible en racionalidades emergentes que permiten hacer lecturas del presente, en rasgos socio históricos.

Si el gran problema de los siglos XIX y XX fue la producción de la individualidad, para esta época, el gran desafío es considerar la capacidad histórica de producción de sociedad, desde lo local, de manea que el desarrollo como valor histórico sea parte de nuestro lugar en la historia. Es el caso del PNUD que considera el desarrollo como indicador y como preocupación global.

Notas

1. Acogiendo el llamado de George Gadamer, en *Verdad y Método*.
2. En ese sentido antropocéntrico que moviliza aún.
3. Puesto que no se puede desvincular el pensamiento de la temporalidad, dado el carácter histórico de la afectación, los rasgos Societales Fundantes de esas expresiones históricas de organización, que hoy en medio de la discusión presente llamamos sociedad, sin olvidar el sentido, ni el valor histórico que tuvo, en aquel momento, para el materialismo histórico, la idea de sociedad.

4. Haciendo eco de la ruta en Deleuze de dar valor epistémico a formas pre conceptuales, siendo su fuerza su vínculo con la experiencia que la dota de sentido, independiente de sus significado formal.
5. Pese a referir rasgos de época, su expresión de episteme no responde a las ideas, o a las posturas políticas, menos a las formas de ideología, aunque de alguna forma estas expresiones de humanidad en su historicidad, si responde a esa episteme de época; va mas allá, la época sigue imbuida, incluso en los mitos
6. El caso de los objetos de estudio de la ciencia se pregunta por las leyes que condicionan el sentido.
7. Postura que sustenta la idea de metódica que se asocia e emergencia, como “método” y estrategias para el conocimiento y la acción, que solo cobran valor cuando se despliega sentido emergente; (Morín E. p,17 2006)
8. Guarín, Germán.
9. Deleuze, Gilles: filósofo francés del S.XX
10. Desde la perspectiva de Gadamer los conceptos son herramientas para aprehender objetos en procesos gnoseológicos, que permiten pasar de palabra a concepto. En primera instancia la palabra, al tiempo que da cuenta cierto grado de comprensión, en su intención denotativa, sugiere otras formas posibles de comprensión; la ruta de transformación de sentido, cuando de un plano básicamente nominativo se despliega en rasgo de visión, una forma de ver un problema y o de problematizar, justo el momento del concepto, en la visión estructural o de horizonte de sentido en planos de significación, lo que incluye otras racionalidades.
11. Considerando la postura de Porta (citando a Souza, 2006), para referir el discurso como unidad didáctica. De esta manera al referir prácticas pedagógicas se abarca, tanto aparatos conceptuales como practicas discursivas que expresan maneras de saber pedagógico, discursos del aula y en modelos de intervención.
12. Ver en Reguillo Rossana Emergencia de culturas juveniles argumentaciones sobre el hecho que la civilidad, no es un rasgo exclusivo de la modernidad. Cabe tener en cuenta que desde Maquiavelo, ya se reconocía la idea y el valor político del pensamiento de la plaza pública.
3. En torno al educar se conjugan la sensibilidad, la razón y la afectividad para dar lugar a la expresión de la subjetividad que se reproduce, al tiempo que recrea las expresiones de cultura y de sociedad.
14. Se reconoce la importancia para la época de hacer de la historia una ciencia. Ese gran esfuerzo de pensamiento que hace síntesis en Hegel, pero que se alimenta de ideas aportadas la filosofía durante el siglo XIX, no solo por la filosófica alemana sobre el sentido de una visión racional, a partir del énfasis argumentativo dado a la trascendencia, haciendo posible ese gran gesto de civilidad y de humanidad que relaciona sujeto y e idea de historia universal.
15. Referido a la perspectiva racional del pensamiento moderno que hace de la historia no una disciplina sino la forma de alejar la posibilidad de la barbarie, desde la premisa que hace de la historia Universal el relato del desarrollo de la libertad, el rasgo que nos humaniza, a través de lo digno como un valor ontológico. Algo que el campo desarrollo Humano refiere al proponer sentidos intelectuales.
16. Deleuze, Gilles.
17. Los esfuerzos del pensamiento como poder sobre el cuerpo y la mente, se ven recreados en

lo dramático de esta situación recreada en el poema *Los que Fui* de Henri Michaux que dice: “Habitado por otros, en ocasiones, me siento extranjero. Y encuentro en mi pellejo viviendo a un imprudente. Lo que llamamos nuestro propio ser se compone de extrañezas con las que tramamos relaciones de intimidad. Suele ocurrir que uno no se entienda. Y que la conciencia coincida con ese uno que no entiende eso que se nos mete en el cuerpo y en el alma. Y que ocupa todos los pensamientos. Y que en ese griterío uno quiera hacer algo. Y la conciencia no pueda evitar el acto del que ya está siendo espectadora. Y tampoco pueda desconocer el propio ser extraño que habita y que pocas veces gobierna solitariamente”.

18. Para ejemplificar su sentido, ver el caso de Stuart Hall al referir la política de la teoría como lugar común, de labor intelectual y de carácter del estudio cultural: “[...] la política de la teoría. No la teoría como la voluntad de verdad sino la teoría como un conjunto de conocimientos disputados, localizados, coyunturales que tienen que debatirse en una forma dialógica. Sino también como práctica que siempre piensa acerca de sus intervenciones en un mundo en que haría alguna diferencia, en el que tendría algún efecto. Finalmente, una práctica que entienda la necesidad de modestia intelectual”.

19. Dos asuntos competen en tal sentido, la identidad y el la otredad. La mejor manera de referirlo es en la idea del mito de Sísifo, por el gesto reiterativo en nuestro caso, del pensamiento respecto a la necesidad de una política de humanidad. Es innegable que la humanidad no logra resolverlo de manera definitiva, a pesar de elaborar sentidos tan poderosos como inconsciente, otredad (El otro puede ser pensado como doble, como espejo, o como manifestación de lo mismo. El otro puede ser pensado como perseguidor, como personificación de la conciencia dividida, o como extraña libertad de un impulso ingobernable.) Postura con gran valor poético pero problemático en otros ámbitos pragmáticos de la vida. Referir políticas de humanidad no es un gesto caprichoso, es evidencia que el pensamiento y la razón solo consiguen rodear el misterio; igual que con la otredad pasa con la mismidad Lo que llamo mi identidad es la permanencia de una semejanza en la que proyecto una morada para mi existencia. A veces, no me explico por qué hago de mi morada un infierno. Y no encuentro algo que me arranque de ese castigo sin dejarme caer en el vacío.

20. La necesidad de acoger al extraño. De hospedar al ajeno que somos. Piensa la experiencia del extraño-en-nosotros sin la vivencia de terror. Y sin la tragedia de la desintegración. Imagina al extraño como un aliado precioso. La posibilidad del asombro. Y la invención de territorios existenciales que sean su encarnación. Recuerda que para Guattari la subjetividad neurótico capitalista se caracteriza por el terror al otro. Y que la compulsión a la integración, la unidad y la síntesis están reguladas por el terror al extraño. Al que se cree peligroso. Y se sospecha del extranjero. No se admite el “carácter intrínsecamente procesual, heterogéneo del ser”. Y se conspira contra el extraño. Entiende por intercesor algo o alguien que funciona como soporte del extraño-en-nosotros. Y dice que Félix Guattari fue su amigo intercesor. Suely RoInik y Félix Guattari, (2005) *Micro política, cartografía del deseo*. Ver <http://www.slideshare.net/Gatojazy/flix-guattari-y-suely-rolnik-micropolitica-cartografas-del-deseo>

21. Quijano Olver (2008) Posibles y plurales analíticas para no perder el acontecimiento.

22. Morín, Edgar.

23. Es representativo de la contemporaneidad la movilidad, la circulación permanente, siempre en búsqueda del conjunto y el detalle, permitiendo evidenciar que los saberes que circulan co-

tidianamente conforman un saber-hacer que va configurando según palabras de Freire (1965): “conciencia del mundo” que entendida como el correlato entre el mundo y la conciencia de ese mundo, “ se constituyen... en un mismo movimiento, en una misma historia”, planteando que “...objetivar el mundo es historizarlo, humanizarlo. Entonces el mundo de la conciencia no es creación, sino elaboración humana, es como un ser en el mundo y con el mundo, siendo lo propio de ese hombre ser un ser en situación; dicho de otro modo, se hace tiempo, se hace época, se hace cultura, nos hacemos hombres y mujeres, en acontecimiento, en discontinuidad.

24. Derrida, Jaques.

25. Zemelman, Hugo: Pensador Latinoamericano de las Ciencias Sociales.

26. Foucault, Michel.

27. Desde el concepto de Gadamer, George.

28. Zemelman, Hugo.

29. Escobar, Arturo en lugar de la utopía en los estudios culturales “ los estudios culturales se consideran como un campo plural en el que múltiples vertientes y disputas son cruciales para su constitución y vitalidad, esto no significa que no pueda establecerse una especificidad del campo. Su apuesta por la pluralidad, las tensiones y disputas como criterio de vitalidad intelectual no significa que todo cabe dentro de los estudios culturales. La pluralidad no es lo mismo que ausencia de criterio sobre su propia especificidad. Tampoco es falta de perfilamiento de un proyecto intelectual que, por amplio que sea, no puede ni pretende incluirlo todo. Al respecto Grossberg (2009) anota cómo en este caso el hecho de que las definiciones sean problemáticas y excluyan algunas personas que se imaginan haciendo estudios culturales, no significa que sean innecesarias. Al contrario, lo que está en juego es la pertinencia intelectual y política del proyecto de los estudios culturales (Hall 1992).

30. En palabras de Castoriades “... Lo social histórico crea un nuevo tipo ontológico de orden (unidad, coherencia y diferenciación organizada)”.

31. Guarín la necesidad de metáfora En *Nietzsche y la Ética*.

Referencias Bibliográficas

- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control, en Ferrer, C. (Comp.). *El lenguaje literario*, Tº 2, Ed. Nordan, Montevideo.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- (1992). Las relaciones de poder penetran los cuerpos, en *La microfísica del poder*. Barcelona: La Piqueta.
- García Canclini, N. (1997). *El malestar en los estudios culturales*. Fractal.
- (1982). De lo primitivo a lo popular: interpretaciones de la desigualdad cultural, en *Las culturas populares en el capitalismo*. Habana: Casa de las Américas.
- Gibson-Graham, J. K. (2002). Intervenciones posestructurales. *Revista Colombiana de Antropología e Historia*.
- Grossberg, L. (2009). *El corazón de los estudios culturales*. Tabula Rasa.
- Mato, D. (2002). *Estudios y otras prácticas latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: Clacso.

Mignolo, W. (2003). Las humanidades y los estudios culturales: proyectos intelectuales y exigencias institucionales, en Walsh, C. (ed.). *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Quito: Abya-Yala-UASB.

Zemelman, H. (2006). *Conocimiento como desafío posible*. Instituto Politécnico Nacional. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina. México D.F.

Summary: The text proposes to consider human development from the allegorical image of the view, not only from the multiple perspectives of analysis and critique on development, but from a socio-historical perspective. The article also expresses different dialogues with related concepts, which express the contingent epistemological statute of the human sciences without being able to exclude other forms of knowledge or disciplinary features of social sciences and humanities.

The text proposes a reflection on the view, in which the concern about language as a means of questioning plays a key role, and in particular understandings and perspectives of human development does a parody of that question posed by Horkeimer and Adorno on what light hides, it serves to refer the consideration of human development. All this, without dwelling on the controversial concept of the meaning of development, from its conceptual crossing discourse ways, enabling the consideration of the notion of epistemic location.

Key words: *Episteme* - human development.

Resumo: Amparado nas múltiplas perspectivas de análise, assim como de crítica sobre o desenvolvimento, o texto faz um chamado a considerar o desenvolvimento humano desde a imagem alegórica de ver; certa forma de perspectiva sócio-histórica. Ao final expressões mediante correlatos e outras formas de diálogos com conceitos conexos, que expressam o contingente de estatutos epistemológicos das ciências humanas sem lograr excluir outras formas de saber, nem os rasgos disciplinares das ciências sociais e humanas.

O texto propõe uma reflexão sobre o ver, tem um papel fundamental a preocupação sobre a linguagem como via e meio de problematização; em particular sobre compreensões e perspectivas do desenvolvimento humano; que parodiando aquela pergunta que fizeram Adorno e Horkeimer sobre o que a luz oculta, bem serve para referir a reflexão sobre as jurídicas do desenvolvimento humano; sem deter-se no polêmico do significado do conceito desenvolvimento, vista desde suas formas de transcurvidade conceitual, fazendo possível a consideração sobre a noção do lugar epistémico.

Palavras chave: desenvolvimento humano - *Episteme*.

Fecha de recepción: marzo 2012
Fecha de aceptación: junio 2012
Versión final: marzo 2013

Subjetividad en la didáctica de las carreras proyectuales. Grupos de aprendizaje; evaluación

Lucía Basterrechea *

Resumen: Un campo de reflexión en la didáctica de las carreras proyectuales está orientado hacia las características de los grupos de aprendizaje y la evaluación de los estudiantes. De qué manera se desarrollan las relaciones entre los integrantes del grupo clase; cómo se configura la terna docente-estudiante-conocimiento que constituye todo acto pedagógico; cuáles son los parámetros a seguir en la evaluación para evitar las injusticias; cómo estimar verdaderamente el conocimiento del tema a través de una muestra gráfica o tridimensional realizada en circunstancias poco favorables para el alumno desde lo emocional.

A través de miradas diferentes, desde la didáctica y con un enfoque desde la complejidad, se intentará un acercamiento a la dinámica de trabajo en el taller dentro de una carrera de diseño. Los casos mencionados pertenecen a mi ejercicio profesional en la docencia, en la carrera de Arquitectura y en la de Diseño de Indumentaria y Textil.

Palabras clave: didáctica proyectual - evaluación del aprendizaje - subjetividad.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 230]

(*) Arquitecta y Maestranda en Didáctica. Docente de la carrera de Diseño e Indumentaria de la UBA. Participa de diversas investigaciones.

Las corrientes didácticas contemporáneas en el taller proyectual

Hacia el final del siglo XX, investigadores como Jean Lave (2001, p. 20) consideran al aprendizaje como un tipo de práctica social definido en relación con los contextos de actividad y no con estructuras autocontenidas.

Su enfoque se orienta hacia los procesos de coparticipación lo cual lleva a crear el concepto de *aprendizaje situado*. La práctica y la participación, para esta autora, implican compromisos sociales que proporcionan el contexto apropiado para que el aprendizaje ocurra.

Todo aprendizaje es necesariamente mediado. Es un proceso evolutivo, dinámico, una operación constante que se verifica en la interrelación de sujeto y medio.

El currículo se configura al seleccionar y organizar los contenidos de conocimiento y la metodología como respuesta a la búsqueda de significado de los estudiantes, comprobando después de sus respuestas la calidad de "pertinentes" respecto de sus intereses. Consistirá en objetos de pensamiento, situaciones, problemas y cuestiones capaces de desafiar, activar y ampliar las capacidades naturales.

La enseñanza deja de considerarse un proceso de adaptación o acomodación de la mente a las estructuras del conocimiento; existe un proceso dialéctico en el que el significado y la pertinencia de las estructuras se reconstruyen en la conciencia históricamente condicionada de las personas cuando tratan de resolver situaciones.

Esta propuesta didáctica considera al aprendizaje como una producción activa de los contenidos y no como una reproducción pasiva de los mismos.

Cuando se considera al aprendizaje de esta manera se convierte en una manifestación de las capacidades del estudiante, tales como:

- sintetizar información variada y compleja en patrones coherentes;
- considerar situaciones desde diferentes puntos de vista;
- poder reflexionar sobre los saberes previos.

Estas capacidades se identifican con las competencias esenciales que deben considerarse en la definición del perfil profesional.

La problemática de la enseñanza, de acuerdo con Camilloni (2006, p. 30), debe encararse como un trabajo de intervención social. No es una tarea de lectura de la realidad y de mera descripción, ni tampoco sólo de explicación de lo social, sino que es una acción que implica intervención.

En una carrera orientada hacia lo proyectual y específicamente en el campo humanístico el estudiante debe desarrollar la habilidad de pensar críticamente; formarse para problemas transdisciplinarios y a la vez mejorar la competencia para diseñar, así como integrar aspectos tecnológicos y sociales del diseño.

Debe estimularse la reflexión acerca de las relaciones entre el contexto sociocultural, las expresiones artísticas y técnicas de la historia humana y la percepción del observador.

El aprendizaje de una disciplina proyectual sólo puede darse en el hacer. En campos disciplinares como la Historia, el conocimiento teórico debe verse reflejado en la práctica del diseño, articulado y puesto al día con la tecnología disponible. En el caso de las áreas tecnológicas de las carreras de Diseño, aún cuando intervienen variables más técnicas, más racionales, la creatividad debe estar presente para resolver casos atípicos, que demandan del proyectista una cuota de desafío y mucho conocimiento de la teoría.

Jean Marie Barbier (2007)¹ distingue tres mundos: el de la enseñanza, el de la formación y el de la profesionalización. El primero se basa en la hipótesis de la transmisión y la apropiación del conocimiento. El mundo de la formación se centra en la hipótesis de la transferencia de capacidades, supone el desarrollo de capacidades en el sujeto, se vincula a actividades y acciones. En la formación la intención es generar aptitudes (o capacidades iniciales), habilidades. Si bien los saberes y el conocimiento se relacionan con lo mental, las capacidades son para la acción, transferibles en otro momento a desempeños profesionales que las actualizan. Estos conceptos parecen centrales para el aprendizaje en una carrera proyectual.

Subjetividad e intersubjetividad

Phillip Jackson (1998) después de analizar lo que ocurre en las aulas, señalaba que una práctica reflexiva y, al mismo tiempo profesionalizadora, trata de remover aquellos obstáculos que se interponen en la consecución de los valores educativos bajo los que organiza su práctica, por los

que planifica y desarrolla un determinado currículum. Esto implica que tanto docentes como estudiantes son participantes activos en la construcción de significados de lo que acontece en el aula y en la generación de nuevas prácticas reflexivas.

Todo docente, al asumir su tarea en una cátedra, construye un espacio en el que ya están instalados ciertos imaginarios. Ingresa a un campo que es la resultante de múltiples procesos, individuales y colectivos, donde las huellas de otros, en sus múltiples maneras de transitarlo, le dan en el presente, una textura particular. Sus propias teorías acerca de por qué ocurren las cosas en las aulas, con sus ideas acerca de lo que es un buen alumno y las imágenes que ha construido sobre los estudiantes concretos con quienes trabaja. Con sus modos de enseñar su disciplina, aprendidos como alumno y reconstruidos en sus propias prácticas.

Emergen las propias convicciones, puntos de vista, posturas teóricas personales referidas a su área de conocimiento que van a influir en el modo particular en que cada profesor piense la “transposición didáctica”, el itinerario del “saber sabio” al “saber enseñado” de acuerdo con la propuesta de Chevallard (1997).

Y cabe aquí hacer la distinción entre buena enseñanza y enseñanza con éxito, tal como la plantea Fenstermacher quien dice que, desde el punto de vista epistemológico la buena enseñanza “implica preguntarse si lo que se enseña es racionalmente justificable y digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo comprenda” (Fenstermacher, 1989, p. 154).

Jean Claude Filloux (1996) marca el lugar de la intersubjetividad en la relación formador-formado. Entre ambos se crean relaciones transferenciales positivas, las que posibilitan que se establezca el vínculo que media el acto pedagógico. No hay un sujeto sin otro que lo reconozca como tal. Ser reconocido como formador por el formado es un elemento fundamental de la existencia misma del proceso de formación.

Dice Filloux que no puede haber un sujeto formador, sin un trabajo de retorno sobre sí mismo (retorno que contiene pensamientos, sentimientos, percepciones sobre uno mismo que sólo puede hacerse con la mediación del otro), así como también este mismo trabajo deberá realizarse en el formado o sujeto en formación. Filloux llega a preguntarse si no será la formación un diálogo entre personas capaces de realizar un retorno sobre sí mismas. La reflexión permitirá que el sujeto, formador o formado, vuelva sobre sí mismo realizando un balance reflexivo, pensando en sus acciones, sobre su significación, sobre aciertos y fracasos, deseos, angustias y temores.

Por su parte, Gilles Ferry ha realizado aportes sobre este concepto. En *Pedagogía de la Formación* (1997) propone una reflexión sobre la noción misma de formación, analizándola en términos de “dispositivos”, los que constituyen uno de sus soportes pero no son la formación misma. En ese caso, la formación se entiende como “la dinámica del desarrollo personal que cada sujeto hace según sus propios medios”, diferente de enseñanza y aprendizaje. Cada uno se forma a sí mismo con la ayuda de mediaciones que sólo posibilitan la formación. Estas mediaciones son variadas y diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también los textos, las circunstancias, las experiencias de la vida, etc.

El pensamiento práctico del profesional, es decir, el pensamiento que se activa frente a los problemas de la práctica, también fue investigado por Schön (1996), quien planteó que hay tres conceptos que se incluyen en el término mencionado: conocimiento en la acción: manifestado en el saber hacer, reflexión en la acción: proceso de reflexión de la situación problemática, es el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas. Y, por último, reflexión sobre la acción: análisis sobre las características y procesos

de su propia acción. Es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación profesional. Estos tres procesos componen el pensamiento práctico del profesional.

Para poner en práctica esta modalidad de trabajo, en una cátedra de Historia, de la carrera de Diseño de Indumentaria y Textil se construye una situación problemática, por ejemplo la puesta en escena contemporánea de una obra del siglo V a.C. Se da a los estudiantes la consigna: “diseñar, a partir de los conceptos tratados en los textos de Dodds y Petrie², el vestuario para una puesta teatral de Edipo rey de Sófocles”.

Los estudiantes aportan materiales no convencionales como cartones, hilos, maderas livianas, ganchos, abrochadoras, nylons, textiles, etc. para realizar propuestas que materializarán en prototipos de tamaño real. La cátedra recomienda ver y tener como referente el film de Pier Paolo Pasolini “Edipo re” y una puesta operística actual basada en la adaptación que hiciera Jean Cocteau de la obra con música de Igor Strawinsky.

La lectura de la tragedia de Sófocles, se articula con los conceptos de percepción que propone Donald Lowe³, teorías acerca de la percepción y el orden epistémico en los diferentes periodos de la Historia. Lo central en este trabajo es la manera que argumentan los diseños basándose en la teoría de los textos y produciendo una relación con la obra.

Esta modalidad de trabajo permite superar obstáculos epistemológicos y “opiniones” acerca de lo estético, lo artístico, lo técnico y su articulación con el producto final del diseño.

Retomando a Barbier, en la educación superior la tarea del docente es orientar al estudiante y asistirlo en su formación, con mayor asiduidad al principio, ofreciendo ese “andamiaje” del que habla Bruner (1976), para que vaya poco a poco adquiriendo capacidad de investigar y llegar por sí solo a conclusiones acerca de lo investigado. Colaborar para que sea, en el futuro, el “profesional reflexivo” del que habla Schön, que se incorpora a la comunidad profesional a través del conocimiento de representaciones, actitudes, casi como en una especie de “iniciación”; que reflexiona sobre la práctica y encuentra nuevas formas de abordaje de los problemas.

La subjetividad en los grupos de aprendizaje del taller proyectual

Dice Marta Souto que

hablar de imaginario social y grupal supone aceptar la existencia del espacio intersubjetivo. Lo humano es plural, heterogéneo, está inscripto en lo intersubjetivo. El sujeto se hace sujeto en y por la relación con otros, en un espacio a la vez construido por los sujetos y constructor de los sujetos y de su subjetividad. (...) La construcción de lo intersubjetivo se hace en el entrecruzamiento de diversos registros: simbólico, imaginario, real y es desde ellos que lo intersubjetivo toma una profundidad conceptual singular (Souto, 2009, p. 437).

Souto ha investigado los grupos y dispositivos de formación y ha distinguido el concepto de “dispositivo” del de “método”. Se rescata esta distinción para abordar así el taller proyectual y el enfoque multidimensional que tiene en tanto campo complejo, intersubjetivo, espacio de luces y sombras, con pliegues que llevan a observarlo, analizarlo, descubrirlo.

Este concepto de dispositivo retoma el de Foucault en tanto redes de micropoderes y también disposición para lograr algún fin (conocimiento). Souto cita a Foucault para identificar estas redes de relaciones de poder que se establecen en la búsqueda del saber: "...una sociedad transmite su saber por mecanismos secretos y se perpetúa a sí misma bajo una apariencia de saber..." (Souto, 2003, p. 156).

En los grupos de aprendizaje y formación tienen lugar procesos subjetivos relacionados con lo simbólico, lo imaginario, lo real que se dan entre los sujetos y su vinculación con un tercero, el conocimiento, que en la enseñanza toma la forma de contenido. Esta relación ternaria es dialéctica, de reciprocidad y mediación entre sus componentes. En esta tríada surge la asimetría dada por el conocimiento (supuesto saber del docente; supuesta ignorancia del alumno), que dificulta el intercambio y avala simbólicamente la diferencia.

Podemos comprender entonces, a la enseñanza como un sistema complejo donde se dan procesos de relación o interacción dentro del grupo, psicológicos o de aprendizaje e instrumentales, que contemplan la tarea a desarrollar, que vincula y organiza, articula la enseñanza y el aprendizaje, en busca de metas comunes.

El conocimiento, tercero en este acto pedagógico, no es atributo del docente. Es el que rompe la dualidad docente-alumno. El saber adquiere un lugar móvil, que irá variando en distintas situaciones favoreciendo el acceso a él por parte de cada alumno y del grupo (Souto, 2009) desde otra posición que la de receptor de un don otorgado por el maestro. Enseñar es armar una propuesta personal de intervención: una propuesta docente. Pero aún sobrevive la idea de "dar clase, dictar clase", que proviene del medioevo.

Esto se ve en la estructuración de clases observadas en una asignatura técnica de la carrera de Arquitectura, con teóricas largas con un gran protagonismo del docente (adjunto) en las que la participación del alumno es nula.

"Un conocimiento se olvida porque ha sido aprendido de manera ritual sin ser incluido en contextos mayores que le otorguen significado y porque no se modificaron las teorías y los conocimientos que los alumnos ya poseían" (Perkins, 1992).⁴

Perkins al revisar los resultados de la enseñanza, considera las deficiencias y habla de "conocimiento frágil", cuando los estudiantes no recuerdan, no comprenden o no usan activamente gran parte de lo que supuestamente han aprendido y de "conocimiento pobre", cuando los alumnos no saben pensar valiéndose de lo que saben.

En este sentido las actividades de taller deben orientarse a favorecer la construcción de conocimientos significativos. O se corre el riesgo de caer en repeticiones memorísticas como la siguiente: en Historia del Diseño, un grupo de estudiantes presenta un texto sobre la antigüedad, y su exposición consiste en enumerar más de doscientas tumbas que se mencionan en el texto, sin articular con el eje teórico que la cátedra utiliza, basado en un texto de Donald Lowe sobre la percepción. Este enfoque tampoco permite que los grupos que leyeron textos diferentes puedan articular los diferentes períodos o culturas dentro del marco teórico elegido.

Subjetividad en la evaluación

Dice Doyle (1985) que las "tareas" organizan la cognición de los estudiantes; el término "tarea" centra la atención en tres aspectos del trabajo: los productos que expresan los estudiantes, las

operaciones que son usadas para generar ese producto y los recursos disponibles. Dentro de estas tareas, y siempre siguiendo a Doyle, las correcciones semanales intentan seguir el proceso cognitivo del estudiante desde las *tareas de memoria*, las *de procedimiento*, hasta llegar a las *de comprensión*.

Lo que caracteriza al trabajo de taller es la posibilidad de comprender el proceso de aprendizaje durante el transcurso de su ejecución; de realizar un seguimiento de este proceso y capitalizar el valor del *error*. Si la información que la corrección aporta es valiosa “ella misma se vuelve en texto de aprendizaje” (Álvarez Méndez, 2003, p. 111) o en palabras de Camilloni,

la evaluación es parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno. No es una función didáctica más, yuxtapuesta a las funciones correlativas de enseñanza y aprendizaje, sino que, por el contrario, se estructura con ellas a la manera de un mecanismo interno de control (Camilloni, 2004).

En el momento de la evaluación la subjetividad de alumnos y de docentes aparecen, y se confunde a veces la evaluación del producto que el alumno ha diseñado, como evaluación de la interioridad del autor; y en caso del docente, como proyección de sus propias falencias como sujeto que enseña.

El objeto de conocimiento es el diseño; el objeto de la evaluación es el aprendizaje del alumno, y muchas veces se confunden ambos.

Es el momento en que se establecen relaciones de poder, que pueden volverse problemáticas, generar angustias, tanto en el estudiante como en el docente.

Souto (2009, p. 438) ve a la evaluación asociada siempre a ansiedades persecutorias, al pasaje de pruebas que ponen en juego la integración yoica y la autoestima.

De acuerdo con Camilloni (2004),

toda acción de evaluación se asienta sobre tres bases: información recogida en relación con un conocimiento, atributo o aprendizaje; una forma de medir que consideramos apropiada para interpretar mejor esa información; algún tipo de juicio de valor que construimos acerca de esa información (Camilloni, 2004).

También propone la construcción de un sistema de calificación con tres criterios: por dotes del estudiante, por logros efectivos y por comparación con los logros de sus compañeros, orientada a una mayor objetividad en la medición.

La búsqueda de la objetividad en la evaluación es tratado también por Eisner (1998) en *El ojo ilustrado*. Este autor propone especificar criterios a emplear y asignar números a las cualidades a lo largo de todo el proceso. Esto formaría jueces que utilizan idénticos procedimientos de puntuación que serían muy aproximados a la objetividad. Sin embargo, esto no garantiza la erradicación de la subjetividad, sino que establece criterios, incorpora acuerdos y trata de llegar a consensos fundados sobre los criterios especificados. Los conceptos de objetividad, validez, verdad, hecho, teoría, de acuerdo con Eisner, no deben dejar de examinarse.

Álvarez Méndez dice sobre el examen que,

utilizado de este modo tan rudimentario y tal como se practica en la mayoría de las ocasiones, con este tipo de instrumento apenas se valora si los alumnos son buenos receptores y buenos memorizadores, pero nunca si son críticos o creadores; si son capaces de aplicar los conocimientos que adquieren y cómo los dominan (Álvarez Méndez, 2003)

Si, como expresa este autor “evaluamos sobre la base de inferencias, muchas veces confundidas con prejuicios o suposiciones que ofrecen pocas garantías de credibilidad, con la pretensión o ilusión de evaluar procesos mentales” (Álvarez Méndez, 2003), es necesaria una vigilancia atenta de las apreciaciones para no cometer injusticias.

Un instrumento de evaluación es válido cuando valúa lo que se pretende evaluar; cuando permite apreciar los logros del aprendizaje en un determinado grupo, circunstancia y momento del proceso (Camilloni, 1998). Es importante tener en cuenta que el objetivo de la evaluación no es “emitir un juicio” (De Ketele, 1984), sino tomar una decisión pertinente de acuerdo con los propósitos y criterios que se han establecido al comienzo de la actividad educativa. Por lo tanto, para que la etapa evaluativa tenga el menor grado de subjetividad posible, es necesario establecer los criterios adecuados, tanto si es una etapa de balance durante el desarrollo del curso, como en el caso de certificar la aprobación en el final del mismo.

Estos criterios están ligados a la validez de la evaluación y la determinación de los mismos debería ser acordada entre los docentes de la cátedra y en lo posible, ser comunicada a los estudiantes; esto evitaría divergencias entre evaluadores o entre las correcciones de un mismo evaluador.

Otorgar importancia al proceso, en lugar de evaluar el resultado, que constituye sólo el final del camino. La actitud reflexiva debe estar presente en todos los momentos, y debe ser lo que permite cuestionar y reformular cada instancia. Intentar rescatar el valor de la autoevaluación para que el estudiante asuma la responsabilidad, a la vez que se orienta la práctica para iniciar a los estudiantes en la investigación.

La modalidad que se utiliza en las carreras proyectuales, conocida como “enchinchada” permite poner en juego la reflexión grupal. Al docente, a su vez, le permite un seguimiento continuo del estudiante y del grupo, permitiendo que la instancia de evaluación sea una forma más de aprendizaje.

Asumiendo la postura de “entender el aprendizaje como un proceso dialéctico de transformación y cambio” (Souto, 1993), la situación de examen implica una evaluación de resultados; se pierde así la posibilidad de una actividad formativa, que “es parte integral del pensamiento crítico” (Álvarez Méndez, 2003).

En este sentido, en la cátedra de Historia ya mencionada, la evaluación de trabajos se orienta a la continuidad, para que forme parte del proceso de aprendizaje; se toma en cuenta el conocimiento adquirido acerca del período histórico, su contextualización y su articulación con propuestas de diseño o de uso de materiales contemporáneos. La medición se realiza a través de presentaciones escritas que incluyen propuestas teóricas y de materiales; a esto se le suma el armado de los prototipos o montaje. Se valoriza la pertinencia de la propuesta en relación con la tendencia artística o período histórico estudiado, más que el resultado estético del prototipo; la reinterpretación creativa del movimiento histórico atravesada por una mirada actual y materializada con elementos vinculados a su especificidad formativa: la indumentaria y en especial lo textil.

Percepciones de los docentes

Camilloni, refiriéndose a las apreciaciones personales de los profesores, dice que

para juzgar con acierto se requiere poseer primero, la capacidad de percibir adecuadamente a la otra persona (...). Es una tarea ardua porque el profesor es a la vez juez y parte en ella y porque debe realizarla ejerciendo un poder que el alumno mismo no le ha conferido (Camilloni, 1989).

A continuación identifica diferentes causas corrientes de error, algunas de las cuales pueden observarse en exámenes finales o entregas. En algunos casos, la información insuficiente lleva a emitir un juicio estimativo sobre la base de una sola evidencia concreta.

Por otro lado, no pueden obviarse las concepciones personales de cada docente sobre la práctica, o, en palabras de Santos Guerra (2003) “sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal...”.

Álvarez Méndez dice que “muchos profesores no creen en el valor formativo que ofrecen las formas alternativas de evaluación porque no sirven para discriminar con precisión y objetividad las diferencias entre alumnos en el rendimiento académico”.

Camilloni (1989) menciona diez causas posibles de error en las apreciaciones que hace el docente al evaluar, pero interesan especialmente las relacionadas con lo subjetivo: efecto de halo, hipótesis de la personalidad implícita, tendencia a la categorización y a la sobresimplificación, primacía de la primera y de la última impresión, influencia del aspecto físico y de los rasgos faciales, proyección, marco de referencia estrecho, error por generosidad; y una causa más originada en la falta de capacidad para juzgar a otros, con una disposición en algunos docentes a ser severos y en otros a ser indulgentes.

En el caso de carreras proyectuales, a estas causas de error deben sumarse las asociaciones con lo estético y los prejuicios sobre lo “bello” y lo “feo” que implícitamente tiene cada docente. Esto lleva muchas veces a convertir al docente en un jurado de concurso, que no evalúa el aprendizaje del estudiante y el cumplimiento de los objetivos que se establecieron al inicio de las clases.

Para asegurar el aprendizaje reflexivo de contenidos concretos, quienes aprenden necesitan explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender sus propias ideas y creencias. Simultáneamente aprenden a evaluar. La clave de entendimiento reside en la calidad de las tareas de aprendizaje, mediatizadas por la calidad de las relaciones e interacciones que se dan en el aula, entre alumnos, y entre alumnos y profesor, con unos contenidos de aprendizaje seleccionados por su valor educativo y por su potencialidad formativa (Álvarez Méndez, 2003).

Las evaluaciones en el taller proyectual deben adaptarse a esta postura didáctica y reflexiva. Crear un “bucle retroactivo” que permita volver sobre el conocimiento adquirido para profundizar y recrear los saberes.

Notas

1. Conferencia dictada en la Universidad de Talca, Mayo de 2007.
2. Ambos textos forman parte de la bibliografía de la cátedra de Historia (DODDS. E.R. *Los griegos y lo irracional*. Madrid: Alianza. 2000. PETRIE, A. *Introducción al estudio de Grecia: historia, antigüedades y literatura*. México: F.C.E. 1956)
3. *Historia de la percepción burguesa*, de Donald Lowe, es uno de los textos que la Cátedra de Historia de la carrera de Diseño de Indumentaria de la FADU UBA propone como eje articulador de los diferentes períodos históricos
4. Citado por Shulman L. en *Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform*, Harvard Educational Review, Vol. 57, N°1,1987 (Trad. Alberto Ide). Disponible en www.adeqra.com.ar/rev83_shulman.pdf (Consultado 04/11/11)

Referencias Bibliográficas

- Alvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Camilloni, A.W. de. (1996). De herencias, deudas y legados, en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, p. 30.
- (1989). *Las apreciaciones personales del profesor*. Mimeo. Buenos Aires: CEFyL UBA.
- (s/f). *Las funciones de la evaluación*. Mimeo. Buenos Aires: FFyL. UBA.
- Camilloni, A.; Litwin, E.; Celman, S.; Palou de Maté, M.C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Ed.Visor.
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado, en *Revista de Educación* N° 277. Mayo-Agosto. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Chaiklin, S.; Lave, J. (comp.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Ed.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación (El retorno sobre sí mismo)*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. México: Paidós.
- Soboleosky, L. (2007). *La evaluación en el taller de arquitectura. Una mirada exploratoria*. Buenos Aires: Nobuko.
- Souto, M. (2009). Imaginario grupal y formaciones grupales en torno al saber, en *Educação: Revista do Centro de Educação UFSM*. Santa María, Brasil (34:3. 437-452).
- (2003). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Summary: A field of reflection in the teaching of design careers is oriented to the characteristics of learning groups and students assessment. How relationships among the members of the group class develop, how to set the link teacher-student-knowledge that is the foundation of any pedagogical act, what are the parameters to be followed in the evaluation to avoid injustice, how to truly assess the knowledge through a three-dimensional graphical display that were made in unfavorable circumstances for the student from the emotional.

Through different views, from the didactic and focused on complexity, will seek a dynamic approach to workshop in a design career. The cases mentioned are in my professional practice in teaching, in the career of Architecture and Fashion Design.

Key words: learning assessment - projective teaching - subjectivity.

Resumo: Um campo de reflexão na didática das carreiras projetuais está orientado até as características dos grupos de aprendizagem e a avaliação dos estudantes. De que maneira se envolvem as relações entre os integrantes do grupo classe; como se configura a terna docente-estudante-conhecimento que constitui todo ato pedagógico; quais são os parâmetros a seguir na avaliação para evitar as injustiças; como estimar verdadeiramente o conhecimento do tema através da mostra gráfica ou tridimensional feita em circunstâncias pouco favoráveis para o aluno desde o emocional.

Através de miradas diferentes, desde a didática e com um enfoque desde a complexidade, se tentará uma aproximação à dinâmica de trabalho na oficina dentro de uma carreira de design. Os casos mencionados pertencem ao meu exercício profissional na docência, na carreira de Arquitetura e na de Design de Indumentária e Têxtil.

Palavras chave: avaliação da aprendizagem - didática projetual - subjetividade.

Fecha de recepción: marzo 2012

Fecha de aceptación: junio 2012

Versión final: marzo 2013

Cartografía del papel de los artefactos en la subjetividad infantil.

Un caso sobre la implementación de artefactos en educación de la primera infancia¹

Tatiana Cuéllar Torres *

Resumen: Este texto nace del interés por el proceso de construcción de la subjetividad de los niños², en donde lo simbólico, lo real y lo imaginario, resultan de la relación sujeto-objeto. En este proceso de construcción, los objetos físicos y sociales son relevantes, porque la interacción con ellos, brinda al niño ideas sobre sus usos, la forma de sus signos y su significado. La construcción de la subjetividad se ve materializada por los niños a través del juego, de discursos individuales y colectivos, verbales y no verbales; promoviendo la interiorización, significación y lectura de las expresiones no verbales en los demás niños, como apoyo en la construcción del Yo.

Desde esta perspectiva, las afirmaciones que se defienden, son que el sujeto es cambiante y que es necesario revisar el contexto real de niñez que se construye a través de las experiencias y expresiones cotidianas de los niños en un espacio determinado. Por lo tanto, este texto dará cuenta de una cartografía sobre el papel de los materiales educativos (artefactos)³, en la subjetividad infantil; traspasando la producción de objetos, para pensar la ruta individual de los estudiantes a través de sus acentos colectivos.

Palabras clave: artefactos - diseño - educación - primera infancia - subjetividad.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 244-245]

(¹) Diseñadora Gráfica (IDBA). Maestra en Artes Visuales (UNAM). Docente Departamento de Diseño (UV). Investigadora Nobus. Grupo de Investigación en Diseño - Departamento de Diseño- (UV).

Perspectiva de los niños como sujetos y su entorno

La infancia es un concepto que surge en la modernidad a razón de la necesidad de diferenciar a los niños del mundo de los adultos. Los niños hasta este momento no eran más que adultos por crecer que no inspiraban la serie de sentimientos de protección que inspira actualmente ese momento de la vida. El concepto de *infancia* por tanto, supone la concepción del niño como un ser heterónomo que necesita protección, y esta construcción se da paralelamente al *proceso de pedagogización* que surge con el nacimiento de la escuela moderna.

En la actualidad el concepto de infancia está en crisis, la división que se estableció entre el mundo de los niños y el de los adultos ya no es clara por la influencia de los medios de comunicación, que se refleja en que los niños tienen acceso a información que antes no tenían. Por

otro lado, los niños ingresan a un mundo de autonomía que los obliga a generar dinámicas y prácticas de subsistencia por ellos mismos; lo que lleva a replantear el papel de la escuela moderna y el de los mismos educadores, porque el sujeto para el cual fue creado, ya no existe o por lo menos está cambiando.

La UNICEF, estado mundial de la infancia (2005) define la *infancia* como un lugar “que significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta, se refiere al estado y la condición de la vida de un niño: a la calidad de esos años”, afirma además que,

a pesar de numerosos debates intelectuales sobre la definición de la infancia y sobre las diferencias culturales acerca de lo que se debe ofrecer a los niños y lo que se debe esperar de ellos, siempre ha habido un criterio ampliamente compartido de que la infancia implica un espacio delimitado y seguro, separado de la edad adulta, en el cual los niños y las niñas pueden crecer, jugar y desarrollarse (UNICEF, 2005).

De acuerdo a la convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, se entiende por niño “todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado la mayoría de edad”. A razón de estos conceptos, se ha evidenciado la necesidad de vincularse no sólo con los niños y los docentes, sino con el contexto en que se desenvuelven; en el que se evidencian prácticas que definen a los infantes como actores sociales y no como espectadores del mundo de los adultos. Ahora bien, la escuela es un lugar de la investigación, es un espacio de comunicación y acción de diferentes agentes y factores que intervienen en un proceso de formación; es en donde tienen lugar procesos de distinción, de consumo cultural, de generación de cultura visual y de diferenciación social, y es ahí, precisamente donde se fecunda y crece esta investigación. Es ahí donde se caracteriza el entorno de los niños.

Este lugar es la Institución Educativa Normal Superior Farallones de Cali –sede Martín Restrepo Mejía, institución oficial, ubicada en el barrio Los Libertadores en la comuna 3, perteneciente al estrato socioeconómico 3 (medio-bajo), en la ciudad de Cali. Los niños pertenecen al grado *Transición 4* a cargo de la docente Elvira Durán. Esta institución oficial se tomó como punto de indagación por el fácil acceso al trabajo diario escolar, porque pertenece al sector oficial en donde si bien existen diferentes prácticas pedagógicas, todas ellas están regidas por los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN)⁴ y todas deben tener un Proyecto Educativo Institucional (PEI). Lo anterior no quiere decir que las instituciones privadas no tengan en cuenta los lineamientos del MEN, pero en su mayoría presentan grandes diferencias entre una y otra institución, en cuanto sus pedagogías y didácticas inscritas en paradigmas humanistas principalmente. Las instituciones oficiales por su parte, son más homogéneas frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, las prácticas docentes y las características de los niños que las habitan. Esta institución siendo *normalista*, forma a sus estudiantes para ser licenciados en su mayoría y trabaja con una pedagogía por proyectos, que implica la participación activa de los estudiantes en los procesos de formación.

Teniendo en cuenta que el interés se centró en este tipo de institución oficial por poder replicarse en otras de sus mismas características y especialmente por la pedagogía ejercida, se inició el trabajo de campo en el mes de febrero de 2011, mismo mes en que empezaba el año escolar. En

este momento, el grupo estaba conformado por 17 niños y al finalizar, en noviembre de 2011, el grupo estaba conformado ya por 19 integrantes, de ellos 9 niñas y 10 niños con edades desde los 5 hasta los 7 años, siendo la edad media 5.7 años de edad. La mayoría de los niños viven en zonas de estrato socioeconómico 2 (bajo) y residen en otras comunas distintas a donde se encuentra ubicado el colegio, algunos de ellos cuentan con transporte informal que los recoge a la salida de colegio al terminar la jornada de clases, a veces van los papás, familiares o amigos. Desde esta perspectiva, y considerando la interacción entre los artefactos lúdicos-didácticos y los niños, que se desenvuelve en este contexto escolar, se considera al aula y la escuela en general como el contexto inmediato de enseñanza y aprendizaje, no solo como un espacio de conocimientos sino como mediador de procesos de socialización y de construcción del *yo*, condicionado por el bagaje que trae el niño consigo desde entornos como el familiar y el contexto que resulta ser la escuela al estar direccionada por lineamientos del estado como los del Ministerio de Educación Nacional. Estos lineamientos pedagógicos (MEN, 1999) para el nivel de educación preescolar, se construyen desde la concepción del niño como un sujeto activo y protagonista de sus procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta todas las dimensiones de su desarrollo: afectiva, cognitiva, corporal, ética, estética, comunicativa; enfocados en ese paso tan importante de la vida familiar y de comunidad a la vida escolar.

En función de analizar y comprender los procesos de subjetividad e intersubjetividad que se desarrollan en esta institución, desde el enfoque de los lineamientos curriculares que el estado concibe como directrices para la *buena* formación de instituciones educativas y por consiguiente para brindarle a los niños una educación de calidad, la visión del niño se elabora desde sus perspectivas de desarrollo. De acuerdo a la serie de lineamientos curriculares de preescolar, podría definirse el desarrollo “como la integración de conocimientos, de maneras de ser, de sentir, de actuar, que se suscitan al interactuar consigo mismo, con sus padres, con sus pares, docentes, con los objetos del medio como producto de la experiencia vivida” (MEN, 1999). Esta visión desde las perspectivas del desarrollo permite entrever la intención de comprender quienes son los niños que ingresan a este nivel de educación preescolar desde diversos aspectos para que éstos se tengan en cuenta al momento de diseñar las mallas curriculares de las instituciones, puesto que al colegio no solo se van a aprender, sino a desarrollarse como seres integrales por medio de la interacción social, la experimentación con el mundo físico, entre otros.

Para ello, es importante establecer que en las distintas etapas de desarrollo de los niños y al tratar de rastrear y describir estas etapas en relación al desarrollo de la subjetividad, se pueden observar varios hitos en el desarrollo de la consciencia del *Yo* y la construcción de una individualidad. Alrededor de los tres años, se ve el primer indicio de que la relación de identificación empieza a transformarse, al llamarse así mismo “*Yo*” y no por su nombre: Juan o Sara. El momento de decir *Yo* por primera vez marca un hito especial en el desarrollo infantil puesto que se establece un principio de diferenciación con el mundo externo (Lievegoed, 2009).

Simultáneamente el niño empieza a poder decirle “*No*” a este mundo externo, una etapa que algunos sicólogos han denominado “edad de la obstinación”, donde el niño rechaza constantemente estímulos del medio, situaciones cotidianas, cosas que antes aceptaba hacer sin ningún problema, incluso en las que experimentaba placer o algunas necesidades como ir al baño o comer, el niño se distancia de ellas aún sin la capacidad de enjuiciamiento sino a través de la manifestación del “*Yo no. Yo no quiero, yo no hago, etc...*” La consciencia del *Yo* individual se empieza a caracterizar en contraposición al mundo externo.

En la sublevación contra el acostumbrado curso de los eventos, el niño se experimenta así mismo como individualidad no supeditada a las demandas del medio ambiente. En los siguientes años, la consciencia del yo sigue desarrollándose hasta la edad avanzada y no se frena, no es intermitente; sin embargo, el desarrollo de esta autoconciencia, sí está relacionada con el enfrentamiento consciente a las situaciones dadas por el exterior, es decir, que la consciencia del Yo propio está muy relacionada con los procesos de adversidad y resistencia, la capacidad de sobreponerse ante las dificultades y decidir transformar las situaciones en pro de un bienestar o un objetivo; de ahí tan importante que a esta edad temprana el niño pueda manifestarse negativamente ante los acontecimientos, y más adelante que pueda sustentar sus negativas y rechazos con argumentos, juicios conscientes sobre los eventos y sus acciones.

De los tres a los seis años, esta presencia y fuerza en la individualidad se va ejercitando, se interioriza, y con ayuda de los padres o educadores, paulatinamente el niño se readapta a sus hábitos y funciones vitales, sin que por parte de los educadores haya represión de este comportamiento ni motivación innecesaria de esta sublevación (Goebe y Glöcklen, 2000); sino un acompañamiento paciente y delicado que permita al niño expresarse y al adulto imponerse cuando es absolutamente indispensable. Al ir superando esta etapa el niño habrá ejercitado este proceso lo suficiente para introducirse a la escuela, donde irá desarrollándose tanto en otros sentidos, como en la consciencia del yo, aspecto fundamental para el aprendizaje.

Cuando se habla de la consciencia del yo, apelamos a una facultad del pensamiento, como una instancia dominante en el espacio mental, instancia que es creadora y central en la vivencia individual humana, esta “entidad” reordena otras entidades como seres, objetos, entornos, categorías, ideas; las relaciona, asocia las ideas, las reagrupa entorno suyo y las acerca o aparta y regula su curso (Bühler, 2004).

En una aproximación a la comprensión de la subjetividad y el proceso evolutivo del niño, es importante el proceso de observación y auto observación, la comparación con otros procesos de crecimiento y distinción de las cualidades que comprenden la capacidad de la individuación y la subjetividad. Algunas de estas cualidades que compartimos como humanos, pero que expresan las diferencias entre cada uno son: la decisión, el juicio, la memoria, la autoconciencia y la auto reflexividad. Estas cualidades expresadas particularmente en cada individuo hacen posible sentir, pensar y actuar diferente ante la misma situación. Estas facultades internas se desarrollan a lo largo de la vida y tienen una importante influencia en las vivencias de la primera y segunda infancia, siendo éstas las fases donde el ser humano se nutre y absorbe indiscriminadamente las cualidades que el entorno ofrece.

Perspectivas de la construcción de la subjetividad e intersubjetividad

El estudio de la subjetividad e intersubjetividad de los niños dentro de este marco de estudio, está basado en la relación e interacción de los niños con los artefactos didácticos, como se dijo anteriormente; teniendo en cuenta la construcción que realizan los niños de estos objetos desde las formas de interactuar, interpretar y significar que se desarrollan dentro del contexto del aula escolar, al mismo tiempo que se tienen en cuenta su representación del mundo, la imagen que tienen de sí mismos y del espacio, y objetos que los rodean.

Por lo tanto, el análisis de estos aspectos subjetivos se desarrolla a partir de las prácticas comunicativas y de las acciones perceptivas y corporales generadas por los niños en sus interacciones. Para ello, se comprende la subjetividad como “el lugar de abertura o exposición al mundo y condición de posibilidad de las tres fases en que se manifiesta: individualidad, identidad y rol” (Mandoki, 2006, p. 76); y así mismo, a los procesos de subjetivación como los lugares específicos, donde los niños asumen su individualidad e identidad desde lo social, asumen un rol que los diferencia –o une– a los demás, integrándose de este modo a la cultura a la que pertenecen. Igualmente, Mandoki expone, que mientras la individualidad es la condición corporal, visceral del sujeto, su singularidad; la identidad es social y depende de los otros para su consolidación, aunque es construida y proyectada por el sujeto. La identidad, afirma Mandoki, “se nos otorga, ya que es siempre el producto de la *presentación* de la persona ante los demás que constituimos por estrategias que dependen de matrices sociales” (Mandoki, 2006, p. 76).

Por otro lado, y con el fin de distinguir entre identidad y rol, Mandoki afirma que mientras que la identidad es personal y específica, el rol es anónimo y general; argumentando además que, mientras que la identidad se construye, el rol se asume, debido a que el rol soporta aquellas conductas y actitudes que asume un sujeto, en una circunstancia específica, convirtiendo el rol en un factor circunstancial.

Por lo tanto, y debido a la circunstancialidad del rol, y la singularidad de la individualidad, es en la identidad en donde se encuentra la objetivación de la subjetividad, al ser la identidad “un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad” (Berger y Luckmann, 1986; p. 217), convirtiendo a la subjetividad en “la condición de posibilidad de la identidad” (Mandoki, 2006, p. 77). Asimismo, y dada la importancia que tiene el contexto social en la formación del niño, y en los procesos de subjetivación, es fundamental observar la relación existente entre lo social y el niño –en su identidad, individualidad y rol–, ya que establece una forma específica de pensar los procesos subjetivos e intersubjetivos.

Ahora bien, desde los aspectos subjetivos en el que juegan un papel importante tanto los aspectos individuales del niño, como la construcción de su identidad desde lo social, y de igual forma, el rol que decide tomar frente a contextos específicos como la escuela; se hicieron visibles aspectos importantes a partir de las distintas actividades propuestas y desarrolladas en este estudio, dentro del aula.

En primer lugar, se pudo evidenciar, que la escuela determina un cierto modo de percibir e interactuar, cuando se realizan copias y repetición de formas en los talleres de dibujo en el aula escolar, en donde a los niños se les ayuda a dibujar o se les instruye sobre la *mejor* manera de hacerlo. Cuando las actividades de imitación se reemplazan, como en el caso del trabajo de campo de este estudio, algunos niños no responden a los enunciados que se les presentan y no saben qué hacer en los talleres de dibujo, por lo que deciden copiar lo que sus compañeros hacen.

Desde los factores familiares, se pudo observar el caso de dos parejas de gemelos, en el que relativamente, uno de los dos niños tiende a ser más sociable que el otro. De lo percibido en los dibujos, en el caso de los gemelos varones, Jean Pier tiende a tener mayor habilidad en el dibujo que su hermano, y asimismo es mucho más seguro cuando habla y más expresivo verbal y no verbalmente. Esto indica –levemente– que a pesar de que el contexto social, escolar y familiar determina ciertos aspectos subjetivos del niño, los procesos de individualidad, también influyen en la construcción de la identidad y en la conducta que manifiestan los niños frente a

diferentes hechos. En esta dirección, podemos decir que los factores subjetivos e individuales son más evidentes y más fáciles de percibir en unos niños que en otros, como en el caso de Kevin Alejandro Taborda, en el que su comportamiento dominante y su poca concentración en las actividades a realizar, se mantuvieron constantes durante el año escolar; o el caso de introversión y dificultad para expresarse de Daniela Llante, que presentó la misma linealidad en el comportamiento, independiente de las actividades desarrolladas.

Desde el contexto social en el que se dan las interacciones, la socialización de las actividades se convierte en un condicionante de ciertos aspectos intersubjetivos. En esta socialización, que se hizo a través de entrevistas a los niños, se percibió que parte de la conducta de los niños es condicionada por la conducta y acciones que realizan sus compañeros. De manera que las acciones de algunos niños en las diferentes actividades, se subjetivizaron a partir de las acciones percibidas en los otros. En esta subjetivización generada desde la interacción social en la que se establecieron las actividades, y la interacción del niño con los diversos elementos con los que se trabajaron, influyen las actitudes de sociabilización y el comportamiento pasivo o activo que mantienen los niños durante los procesos. Se percibió en algunos casos que los niños más sociables y más activos, son por lo general, los que sirven de guía o facilitan la interacción y comportamiento de otros niños que tienden a ser más pasivos. En sesiones individuales, estos niños que tienden a ser más pasivos en sus acciones, cuando se encuentran solos frente al objeto (artefacto lúdico-didáctico), por lo general interactúan poco y sus respuestas a los diferentes estímulos e interrogantes se disminuyen circunstancialmente.

En esta dialéctica, es importante tener en cuenta, que la participación de las investigadoras en el aula de clase, influyó considerablemente en los aspectos intersubjetivos que se establecieron durante las actividades. La presencia de la cámara en ocasiones, causó expresiones de intimidación en los niños al sentirse observados, y llevó a que se comportaran de una determinada manera, conforme a lo que ellos creían que desde las circunstancias y las instrucciones dadas en cada actividad, era lo correcto o lo que se debía hacer, y no lo que realmente podían querer hacer.

Ahora bien, si la observación de los artefactos por un grupo de niños, se establece en un mismo contexto cultural y escolar, *¿se podría decir que su objetivación es similar entre todos los niños que se encuentran dentro de ese contexto?* o por el contrario *¿su relación con los artefactos didácticos desde su objetividad –o intersubjetividad– se halla diferenciada por entornos como la familia o por factores de individualidad que también pudieran influir en su percepción?* Si se considera la subjetividad como el resultado del encuentro del sujeto como individuo con las exigencias de su entorno social, la subjetividad por lo tanto se concibe desde la condición de cada niño. Por lo tanto, en este estudio se hizo primero una caracterización de cada niño, para luego trazar su *ruta colectiva*.

Gracias a ello, se podría plantear cómo establecer la relación de la objetividad del niño desde la constitución social, con los aspectos individuales que lo definen y diferencian dentro de ese contexto. Para ello se toma esta relación a partir de la consideración de la subjetividad de Mandoki (2006) como el lugar de abertura o exposición al mundo de cada niño; para no sólo resaltar la individualidad del niño, sino también su identidad y el rol que desempeña desde lo social, abarcando los procesos de subjetivación como los lugares específicos, donde los niños al mismo tiempo que asumen su individualidad desde su singularidad, asumen una identidad y un rol que los diferencia desde su contexto social, integrándose a la cultura a la que pertenecen.

Perspectivas de los artefactos en el proceso de construcción de la subjetividad

Desde la concepción del interaccionismo simbólico planteado por Blumer (1982), el significado que se le atribuye a un objeto es la consecuencia de las diferentes maneras en que otras personas han actuado frente a ese objeto y le han atribuido una determinada significación. Por tanto, los actos del contexto social en el que se encuentra el niño, permiten predefinirle de antemano ese objeto al niño. El interaccionismo simbólico considera que el significado es un producto social, es una creación que emana, surge y se desarrolla por medio de las actividades determinantes de los individuos en la medida que estos interactúan; sin embargo, en este estudio se pudo evidenciar también la importancia de la individualidad en el uso y sentido que se les dio a los artefactos lúdico-didácticos.

Mandoki al respecto expone que es necesario partir de un objetivismo del sujeto -que en este caso es el niño- y desde un subjetivismo del objeto -o de los artefactos didácticos-. En este sentido el sujeto se encuentra formado por “la espesa objetividad de lo social” por lo que lo convierte un *sujeto objetivo o intersubjetivo*, por lo cual *el objeto* estará constituido por la percepción del sujeto, convirtiéndolo en un objeto para un sujeto subjetivado. Lo que significaría que, se parte de la subjetividad objetiva del niño -que está constituido desde la objetividad de lo social-, y de la objetividad subjetiva del artefacto didáctico -el cual solo existe en tanto que es observado y subjetivado por el niño.

En esta dirección, el diseño de artefactos lúdico-didácticos, se centró en tres grandes proyectos objetuales: *dibujo caleidoscópico*, *tapete multisensorial* y *tilín-tilón*; entendidos como medios para fomentar la estimulación del niño, y como una forma de conectarlo con su entorno inmediato, para iniciar así, procesos de creación de situaciones e integración con espacios, ambientes y objetos.

En esta dirección, a través de la creación de ambientes multisensoriales y material accesible para el niño, se puede facilitar la asociación, el reconocimiento de las personas y objetos próximos, y el proceso de comunicación, disponiendo siempre de un intermediario, que es el educador. Los resultados obtenidos en la implementación de estos artefactos direccionan el proceso de construcción de la subjetividad, hacia las representaciones subjetivas e intersubjetivas de expresión plástica de cada niño.

Ahora, el primer artefacto llamado *dibujo caleidoscópico*, se crea con la intención de posibilitar espacios representacionales distintos a los habituales en el contexto del aula de clase, los cuales tienen como objetivo principal el análisis de las representaciones gráficas de los niños a partir de diferentes alternativas de formatos de representación plástica, tanto individual como grupal, en los cuales los espacios para la representación se fragmentan en diversas variaciones formales, cromáticas y dimensionales.

En este artefacto, se tiene en cuenta que los dibujos constituyen una de las formas más complejas empleadas en la etapa preescolar para describir la realidad, a diferencia de la expresión escrita, la cual apenas comienzan a dominar los niños. Se considera en este estudio, que para lograr integrar los aspectos expresivos del dibujo como actividad plástica, con aspectos de carácter cognitivo procedimental que efectúa el niño desde la educación inicial, y que pretenden el desarrollo del pensamiento espacial, se debe centrar el análisis de las representaciones gráficas en relación a la capacidad de los niños para organizarlas en el espacio, describiendo las

relaciones de tipo topológico que el niño establece de manera instintiva en los formatos en donde plasma sus dibujos.

De este modo se enfatiza en el pensamiento espacial, comprendiendo este tipo de pensamiento como el conocimiento del espacio que el niño puede entender con relación a sí mismo, a otros y entre los mismos objetos, desarrollando la percepción de la realidad física (Porras, 2006), y el lenguaje de las relaciones espaciales como uno de los medios elementales de interpretación de la realidad (Lotman, 1982). De esta forma, se resalta la función cognitiva básica de categorización de lo real (Belinchón, Igoa y Rivière, 1996) que se manifiesta a través del dibujo como expresiones con significado.

Para este propósito se analizó la relación que establece el niño entre la fragmentación y deformación de estos espacios a través del color y la forma y la utilización del espacio. Igualmente se reconoce el componente motor de la actividad plástica en la cual el niño, para reproducir la realidad que trata de plasmar en el dibujo, necesita ser capaz de controlar sus movimientos y de adquirir una motricidad fina, que le permite llevar su mano por el trayecto que él quiere (Delvai, 1994).

Por lo tanto, se estudia el uso del espacio en la expresión plástica bajo los aspectos de la percepción, representación y acción generados en el niño durante la actividad del dibujo, se aborda tanto el diseño del material didáctico como la propuesta de análisis por medio de la concepción del espacio según Piaget citado por Holloway (1982), quien sostiene que para determinar las relaciones espaciales que el niño establece se debe recurrir a la rama de la matemática conocida como topología.

En cuanto a las relaciones entre las expresiones gráficas y el uso del espacio a través del análisis de las categorías topológicas, se pudo observar, en concordancia con los aspectos de continuidad y proximidad entre las expresiones gráficas del niño con respecto a las expresiones de los otros, que solo a algunos niños se les facilitó realizar representaciones colectivas; se observó el caso de dos parejas de niños que realizaron dibujos en el que ambos intervinieron, de manera que fueron dibujos que presentaron una notoria continuidad entre los espacios establecido entre la posición de ambos niños y sus representaciones.

Otros niños no realizaron dibujos compartidos, pero sí establecieron una cercanía entre sus dibujos y los dibujos contiguos, delimitando un espacio cercano. De esta manera, cuando el espacio entre dibujo y dibujo es muy reducido, se observó que se tiende a representar figuras similares, esto puede deberse a que algunos de los niños toman como referencia las representaciones de sus compañeros, estableciendo una interacción social a través de sus expresiones gráficas. En el caso contrario, cuando las representaciones se presentan notablemente separadas, las representaciones tienden a tener pocas similitudes.

Ahora bien, el artefacto llamado *Tapete Multisensorial*, consiste en un tapete ovalado cubierto con distintos materiales, en su mayoría fibras de origen natural como el yute, el fique, la lana virgen, algodón y madera. En el tapete se disponen varios estímulos que ayudan a establecer una relación de atención con el espacio; los límites del tapete, el centro, las figuras, colores y texturas que allí se encuentran son un despliegue de signos que en su conjunto, son la base para la construcción de escenarios y situaciones de juegos, ejercicios además de un soporte cómodo para el descanso. Principalmente está presente la estimulación visual y táctil a partir del reconocimiento de texturas, formas, figuras, y elementos móviles que los niños pueden utilizar para crear historias en el espacio y así mismo desarrollar habilidades corporales, a partir del

desarrollo del sistema propioceptivo y la interacción social.

En la implementación de este artefacto, se reconoce una interesante diversidad que se expresa en quienes estuvieron más tiempo explorando sensorialmente los elementos particulares del tapete, los cuales tuvieron menos exploración en la indagación del movimiento corporal macro y viceversa. Esto en el caso de la exploración y el juego libre. Podríamos inferir que la acción pedagógica en este tipo de artefactos tiene un efecto regulativo en cuanto a la promoción de distintos tipos de exploraciones según las diferentes disposiciones de los niños. Aquellos muy inquietos y dispersos haciendo la exploración junto con los más tímidos y calmados a la vez, es un reto pedagógico ya que hay diferentes apetitos, actitudes, habilidades que se van mediando para encontrar un equilibrio de grupo.

El artefacto en sí mismo genera interés en la exploración de sus llamativos componentes, lo cual propicia una estimulación sensorial, una exploración de sensaciones a partir de lo material, pero no logra por sí mismo estimular la exploración del movimiento corporal. Esto podría atribuirse al reducido tamaño y la saturación de elementos en el espacio, pero está claro que esta promoción queda en manos del docente que reconoce el artefacto como material didáctico y lo usa en dirección a cumplir este objetivo.

El artefacto tuvo gran aceptación por parte de los niños. Pudimos ver a través de las expresiones no verbales, que aunque a simple vista parece que todos responden de manera similar, en su disposición corporal, la preferencia de colores, formas, materiales, actitudes frente al espacio, los adultos y sus compañeros, había algunas posiciones personales muy diferenciadas unas de otras. Predominó el interés por los elementos móviles, los objetos cálidos y de colores fuertes. La misma cantidad de niños prefirió objetos grandes y pequeños, así como figurativos y abstractos. La exploración del espacio delimitado por el tapete fue explorado en su mayoría desde la posición sedente, con buena exploración tanto con los pies (los niños estaban descalzos) como con las manos, sobre texturas, formas y colores. Hubo una alta receptividad, participación y concentración de parte de los niños. Tanto en los momentos guiados como en el juego libre estuvieron muy atentos a los elementos del tapete que fueran desprendibles, no se enfocaron en el artefacto como una totalidad.

La implementación con el artefacto didáctico posibilitó eficazmente el análisis de las relaciones del niño con su propio cuerpo y la exploración del espacio, dejando observaciones detalladas sobre el grupo y la respuesta motriz frente a las diferentes fases de implementación como a nivel individual. Anotaciones que se sumarán al proceso de seguimiento personal y de caracterización, así como a las conclusiones generales del presente proyecto.

Finalmente, el tercer artefacto llamado *Tilín-Tilón*, es una propuesta de experimentación y producción sonora, compuesto por una base rectangular que soporta sobre un eje extraíble, 7 teclas móviles que tiene a lado y lado, diferentes muestras de material (enroscadas sobre las teclas), que al ser presionadas chocan con otras teclas fijas que igualmente tienen materiales fijos, generando diferentes sonidos. Para el diseño del artefacto tanto formal como funcional, se tuvo en cuenta la teoría sobre forma-color y pintura-música (o color y sonido), propuesta por Wassily Kandinsky.

A partir del análisis de los resultados de la implementación de este tercer artefacto, se elaboran conclusiones generales sobre la relación sujeto-objeto y aquello que es contenido en esta relación. En primera instancia se concluye que existen factores de motivación interna del niño para acercarse a interactuar con el objeto, sin embargo, de acuerdo a Acha (1986), el objeto debe

tener ciertas características o elementos que despierten la atención en el niño. La atención en este caso se despertó en diferentes niveles, unos niños se centraron en la función que tenían los materiales dispuestos en las piezas a enroscar, otros en enroscar las piezas sueltas y ubicar el eje sin tener en cuenta la forma y/o el color.

En esta relación estética-perceptiva de forma y color hay niños que determinan este aspecto como parte de la correcta funcionalidad del objeto, factores como la forma cobran gran importancia para las correlaciones que los niños establecen con otros objetos al momento de nombrarlos, esa información que se recibe desde los sistemas de percepción como la forma, el color y tamaño, permite establecer similitudes entre objetos. La similitud que predominó en los niños fue la de relacionar el artefacto con un piano, en este caso la correlación entre forma y función tanto del artefacto como del piano, permiten que él construya esa clase de relaciones siempre y cuando haya una experiencia previa del fenómeno o situación.

Se concluye también que hay niños que se expresan más desde lo verbal, otros más desde las expresiones no verbales y otros están en un equilibrio entre las dos, reconociendo que factores como la presencia de la cámara y la confianza que sientan con el investigador, puede condicionar la autonomía y libertad de expresión del niño no solo a nivel verbal y no verbal, sino de sentirse movido a interactuar con el objeto.

Finalmente, se puede decir que las reacciones de los niños ante los objetos varían constantemente, cada relación sujeto-objeto es única. En los grupos la información de estas reacciones no sólo son originadas de manera individual sino que se construyen internamente, se debate y reflexiona sobre las decisiones que se están tomando, se observa en ocasiones perfiles de liderazgo en algunos niños, quienes inician la interacción; sin embargo, aquel que no se expresa verbalmente no significa que no sea consciente de lo que está haciendo, estos procesos de socialización nutren mucho más la construcción de la autonomía del niño, de su confianza y autoestima.

Notas

1. Este documento se construyó con el aporte de Natalia Cárdenas, estudiante de Diseño Gráfico en proyecto de grado. Angie Olmos e Irene Rodríguez, estudiantes de Diseño Industrial en proyecto de grado.
2. En el texto se utilizará el término niño, para hacer referencia a los niños y a las niñas.
3. Etimológicamente el término artefacto se deriva de las palabras latinas ars, artis (arte) y del verbo facere, hacer. Se puede decir que es lo que “ha sido hecho con arte”; es aquí donde se puede inferir la unión entre lo estético y lo funcional en objetos de uso habitual. Se entiende además, como cualquier obra manual realizada con un propósito o función técnica específica. También están definidos como objetos artificiales, resultado de un conjunto de saberes, destrezas y medios necesarios (una tecnología) para llegar a un fin determinado mediante su uso.
4. MEN : Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Referencias Bibliográficas

- Acha, J. (1986). Las operaciones sensoriales en el consumo de las artes visuales. *Cuadernos de la división de estudios de posgrado*. Universidad Nacional de Autónoma de México. México.
- Aguirre, G. & Beiras, T. (1976). *Datos para una investigación sobre comunicación no verbal*. Anuario de psicología, 15, 37-60.
- Alanís, A. (2000). Estrategias docentes y estrategias de aprendizaje. *Contexto educativo, Revista digital de educación y nuevas tecnologías*, número 10.
- Arango, M. T. Linfante, E. y López, M. E. *Juguemos con los niños*. Bogotá, Colombia: Ediciones Gamma, S.A.
- Arnheim, R. (1974). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Akoschky, J. (2005). Los “cotidianos” en la educación infantil. [Versión electrónica]. *Revista Eufonía*, 33.
- Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Anzaldúa, R. (2009, Septiembre). *La formación: Una mirada desde el sujeto*. Área temática 15. Procesos de formación. Ponencia realizada en X congreso nacional de investigación educativa, Veracruz, México.
- Bayo, M. (1987). *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Belandria, M. (1989). Estructura ontológica del sujeto práctico kantiano, en *Revista Dikaiosyne* No. 2.
- Belinchon, M., Igoa, J.M. y Rivière, A. (1996). *Psicología del lenguaje: Investigación y Teoría*. Madrid: Trotta.
- Belluccia, R. (2007). *El diseño gráfico y su enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- (2006). *La función social del diseño*. Extraído en junio 2009 de http://foroalfa.org/Au.php/Raul_Belluccia/2
- Brea, J. L. (2003). *Estudios Visuales*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Editorial Hora.
- Bryant, J. C. (1990). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. España: Editorial Paidós.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Cassirer, E. (1989). *Esencia y efecto del concepto de símbolo*. México: Fondo de cultura económica.
- Castillo, P. A. (2009). *Criterios transdisciplinarios para el diseño de objetos lúdico-didácticos*. Tesis de maestría publicada. Universidad de Palermo, Buenos aires, Argentina.
- Clark, A. (1997). *Estar ahí. Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Coll, C. y Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía* No. 168. España.
- Costa, J. y Moles, A. (1991). *Imagen didáctica*. Barcelona: Ediciones ceac.
- Costa, J. (1992). *Imagen pública. Una ingeniería social*. Fundesco. Madrid: Claves de Comunicación Social.
- Cuéllar, T. (2009). *Diseñando artefactos con-sentidos. Una herramienta didáctica en educación infantil*. Tesis de grado sin publicar, ENAP, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.

- Chávez, N. (2001). *El Oficio de Diseñar. Propuesta a la conciencia crítica de los que comienza*. Barcelona: G. Gilli.
- Delval, J. (1995). *El Desarrollo Humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Dinello, R. (2006). Pedagogía de expresión ludocreativa. Colombia. *Revista internacional Magisterio. Educación y pedagogía*. No. 19.
- Dondis, D. A. (1976). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: G. Gilli.
- Eisner, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. 1ra edición. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Esparza, A. y Petrolí, A. (1994). *La psicomotricidad en el jardín de infantes*. Argentina: Editorial Paidós.
- Figueroa, A. (1997). *Como aprenden a leer y a escribir los niños discapacitados visuales*. Tesis de pregrado no publicada, Universidad de Valle, Cali, Colombia.
- Foster, H. (2001). *El retorno de lo real: la vanguardia a finales de siglo*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*. México: Editorial Siglo Veintiuno.
- Freud, S. (1970). *La interpretación de los sueños*. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta.
- Fullat, O. (1996). *Introducción epistemológica. Filosofías de la educación. Paideia*. Barcelona: CEAC.
- Goebe, W. y Glöcklen, M. (2000). *Pediatría para la familia*. Buenos Aires: Editorial Epidauro.
- Gubern, R. (1987). *La mirada opulenta*. Barcelona: G. Gilli.
- Grundy, S. (1994). *Teoría y praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Hogg, M. A. y Vaughan, G. (2008). *Psicología Social*. Madrid: Editorial Medica Panamericana, S.A.
- Jay, M. (2003). *Devolver la mirada. La respuesta americana a la crítica francesa al ocularcentrismo*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Kandinsky, W. (1981). *De lo espiritual en el arte*. México: Proema Editora.
- (1991). *Punto y línea sobre el plano*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- Kellog, R. (1986). *Análisis de la expresión plástica en el preescolar*. Madrid: Editorial Cincel.
- Kepes, G. (1976). *El lenguaje de la visión*. Ediciones Infinito.
- Koppitz, E. M. (1991). *Evaluación psicológica de los dibujos de la figura humana*. Buenos aires: Ed. Guadalupe.
- (1995). *El Dibujo de la Figura humana en los niños*. Buenos aires, Argentina: Ed. Guadalupe.
- Langer, S. (1996). *Los problemas del arte*. Buenos Aires: Ed. Infinito.
- Lazotti, F. L. (1983). *Comunicación Visual y Escuela. Aspectos Psicopedagógicos del Lenguaje Visual*. Colección Punto y Línea, Barcelona: G. Gilli.
- Lievegoed, B. (2009). *Etapas Evolutivas del Niño*. Buenos Aires: Editorial Antroposófica.
- Lotman, Y. M. (1982). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Fundamentos/Itsmo.
- Lowenfeld, V. (1973). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura - prosaica uno*. México: Siglo XXI editores.
- Martínez García, L. M. (2004). *Arte y símbolo en la infancia. Un cambio de mirada*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Martínez Zarandona, I. (2004). *Breve historia del juego*. Extraído en junio, 2009, de <http://sepiensa.org.mx/contenidos/2004/irene/brevehistoria/breve.html>

- Maturana, H (1993). *La objetividad: un argumento para obligar*. Dolmen Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1999). *Serie lineamientos curriculares. Preescolar*. Bogotá: Autor.
- Moles, A. (1975). *La comunicación y los mass media*. Editorial Mensajero. Bilbao.
- (1975). *Teoría de los objetos*. Colección comunicación visual. España: Editorial G.G.
- Morris, Ch. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós.
- Munari, B. (1990). *Diseño y comunicación visual*. Colección comunicación visual. Rosellón, 87-89 Barcelona: G. Gilli.
- (1983). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Barcelona: GG Diseño.
- Muñoz, M. L. et al. (2000). *Proyectos Con-Sentidos. Hacia una pedagogía transformadora de la Escuela y la Vida*. Escuela de Estudios Literarios. Colombia, Colección Impronta: Literatura y Pedagogía.
- Pandolfi, A.M., & Herrera, M.O. (1992). Comunicación no verbal en niños menores de 3 años. *Revista latinoamericana de psicología*, 24, 003, 357-372.
- Panofsky, E. (1972). *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Perinat, A. (1984). El desarrollo social en preescolar. *Revista Educar*, N° 5 Educación en preescolar.
- (1998). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: EDIUOC.
- Piaget, J. (1978). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- (1984): *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Porrás R, A. (2006). *Cómo potenciar el intelecto. Para niñas y niños de tres a siete años*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Prieto, D. (2002). *Diseño y comunicación*. México: Ediciones Coyoacán.
- Puche, R., Orozco, H.M., Orozco, B.C., Correa, M & Corporación niñez y conocimiento. (2009). *Documento N° 10. Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*, Ministerio de educación nacional, Bogotá, Colombia: Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación.
- Rodríguez, C., Álvarez, J., Lorenzo, O. & Cremades, R. (2010). La comunicación no verbal-expresivo corporal en un contexto escolar intercultural en el norte de África: Estudio comparativo entre niños europeos vs amazigh. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 10, 1, 1-18.
- Sánchez, A. (1992). *Invitación a la estética*. México: Editorial Grijalbo S.A.
- Saragossi, C., Santos, G., Prizzo, M., Clerici, G. y Krauth, K. (2006). *Construcción de la subjetividad en la infancia: Características de los contextos de recepción de los niños de productos massmediados*. Facultad de Psicología, UBA, Secretaría de Investigaciones, Anuario de Investigaciones, volumen XIV.
- Saravia, L. M. (2001). *Materiales educativos: conceptos en construcción*. s.l. Convenio Andrés Bello.
- Schnitman, D. F. (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Ensayo *La Noción de sujeto* de Edgar Morin. Argentina: Ediciones Paidós.
- Suárez, M. (2000). *Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular*. San Cristóbal, Venezuela: Acción Pedagógica, Gapsipe V. 9.

- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Villafañe, J. (2000). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Ediciones pirámide.
- Vega, J. (2005). Mentes híbridas: cognición, representaciones externas y artefactos epistémicos, en *Revista de Antropología Iberoamericana*, Ed. Electrónica, Núm. Especial.
- Vélez, J. C. (2007). *El papel de los artefactos epistémicos en la nueva ciencia cognitiva*. Cali, Universidad del Valle.
- Wladyslaw, T. (2002). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Ed. Tecnos Alianza.
- Wilson, R. A. (2004). *Boundaries of the mind: The individual in the fragile Sciences: Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Woodson, W. E. (1981). *Human Factors Design Handbook*. McGraw-Hill.
- Zambrano, L. A. *La mirada del sujeto educable*. Fundación ara la filosofía en Colombia.
- Zuluaga, O. L., Et al. *Relaciones entre saber pedagógico, práctica pedagógica y memoria activa del saber pedagógico*. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio.

Summary: The paper approaches the process of construction of the subjectivity in children, where the symbolic, the real and imaginary, are the subject-object relationship. In this building process, physical and social objects are relevant, because the interaction with them, gives the child ideas about its uses, the shape of their signs and their meaning. The construction of subjectivity is embodied by the children through play, individual and collective discourse, verbal and nonverbal, promoting internalization, meaning and reading non-verbal expressions in other children, to support the construction of the self.

From this perspective, claims to be defended is that the subject is changing and the need to review the actual context of childhood that is constructed through everyday experiences and expressions of children in a given space. Therefore, this text will find a map on the role of educational materials (devices) in the child's subjectivity; transferring the production of objects, to think the path of individual students through their collective accents.

Key words: design - devices - education - early childhood - subjectivity.

Resumo: Este texto nasce do interesse pelo processo de construção da subjetividade das crianças, onde o simbólico, o real e o imaginário, resultam da relação sujeito-objeto. Neste processo de construção, os objetos físicos e sociais são relevantes, porque a interação com eles, brinda ao infante.

idéias sobre seus usos, a forma do seus signos e seu significado. A construção da subjetividade se vê materializada por as crianças através do jogo, dos discursos individuais e coletivos, verbais e não verbais, promovendo a interiorização, significação e leitura das expressões não verbais nas outras crianças, como apoio na construção do Eu.

Desde esta perspectiva, as afirmações que se defendem, são que o sujeito é cambiante e que é necessário revisar o contexto real de infância que se constrói através das experiências e expressões cotidianas das crianças num espaço determinado. Por tanto, este texto dará conta duma cartografia sobre o papel dos materiais educativos (artefatos), na subjetividade infantil, passando a produção de objetos, para pensar o caminho individual dos estudantes através dos seus acentos coletivos.

Palavras chave: artefatos - design - educação - primeira infância - subjetividade.

Fecha de recepción: marzo 2012
Fecha de aceptación: junio 2012
Versión final: marzo 2013

El Diseño de experiencias significativas en entornos de aprendizaje

Rosmery Dussán Aguirre *

Resumen: El incremento de la competitividad en las organizaciones a nivel general, incluyendo las Instituciones de Educación Superior y en complementación la diversificación de las necesidades de los usuarios de ser cada vez más eficientes en sus procedimientos profesionales, hace necesario usar herramientas de creación, comunicación, entrega de valor agregado y una adecuada administración de las relaciones entre las partes. Es posible fortalecer esta relación por medio de estrategias que desde el diseño se puedan implementar como metodologías de aprendizaje, donde no sólo los estudiantes logren entender los contenidos programáticos, sino que a su vez, se puedan sumergir en dinámicas que luego serán primordiales en su quehacer profesional y darán los elementos de particularidad y rasgos de aporte subjetivo desde su creatividad. Es por esto, que el diseño de experiencias significativas responde a nuevas tendencias de los mercados y a la evolución del consumidor y de la cultura de la innovación. Por lo tanto, el objetivo de esta reflexión se centra en reconocer a través de un proyecto para formar, capacitar y fortalecer las dinámicas de las clases ofreciendo entornos con diseño de experiencias como herramientas de aprendizaje.

Palabras clave: Diseño de experiencias significativas - entornos de aprendizaje - instituciones de educación superior.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 258]

(*) Diseñadora Industrial (ICESI). Magister en Alta Dirección de Servicios Educativos (USB-Cali). Docente Facultad de Arquitectura, Arte y Diseño, (USB-Cali).

“El Valor agregado por casi cualquier compañía pequeña o enorme viene de la calidad de la experiencia que provee” Tom Peters.

A manera de reflexión

La liberación de la mayoría de los sectores de la economía, así como la globalización de los mercados, ha tenido un incremento en la competitividad de las organizaciones. En este entorno que a veces es muy agresivo, las empresas deben esforzarse por generar un mayor valor para los clientes, mejorando la relación entre los beneficios ofrecidos y los costos asumidos.

En este orden de ideas, a las organizaciones les ha tocado empezar a pensar la competencia no desde lo individual sino desde las relaciones de negocio o asociaciones de empresas para lograr una mejor competitividad. En este tipo de relaciones los procesos se caracterizan por la transferencia de información y conocimiento de una organización a la otra, esto permite que sean más eficientes.

En las Instituciones de Educación Superior, se reconoce este tema y es de gran importancia en los programas académicos, sin embargo los mecanismos utilizados para transferir conocimiento en relaciones inter-organizacionales.

En la globalización, el gran dilema de los países periféricos, y de sus empresas, es innovar o perecer. Ahora bien, hay tres afirmaciones, que se podrían adoptar como premisas, que se deben tener en cuenta a la hora de reorientar el esfuerzo de la innovación en el marco de la globalización, que son bastante recurrentes en casi todos los países menos desarrollados (Porter, 2004). Desde este enfoque se listan el siguiente grupo de características, que permiten divisar los enfoques particulares de este fenómeno:

- Las universidades públicas y sus centros de investigación juegan un papel fundamental con respecto al desarrollo del conocimiento.
- La orientación de las políticas de apoyo a la investigación en los países, durante las últimas décadas, no ha trascendido el plano del discurso retórico, los programas son parciales o inconclusos, sin coordinación ni articulación entre ellos y sin una clara definición de mecanismos operativos que permitan viabilizarlos.

El diseño como profesión joven está en la búsqueda de la identidad que le permita definirse y diferenciarse de otras disciplinas. La reciente constitución del diseño de vestuario como disciplina, permite exponer la inexistencia aún de una teoría propia. Esta carencia ha evidenciado que la enseñanza del diseño se enfrenta a ciertos vacíos, sobre todo programáticos y didácticos, adicional a esto, el diseño como profesión no tiene de una alta diferenciación y no hay una reglamentación para su ejercicio. En general, falta fundamentación teórica que permita generar espacios de discusión e investigación acerca de temas relacionados con el diseño como tal. Incluso se han aumentado las escuelas y academias que bajo la denominación de diseño ofrecen cursos que lo reducen a una técnica, contribuyendo al deterioro de su perfeccionamiento como disciplina, retrasando el proceso de su profesionalización. La formación profesional de diseñadores, requiere hoy, políticas que vayan acorde con la calidad en la educación, así como también espacios de reflexión sobre sus prácticas académicas.

El diseño de experiencias significativas es la clave para cualquier empresa, éste permite identificar las oportunidades de negocios de las organizaciones y determinar cómo conquistar y mantener las posiciones en los diferentes mercados.

El desarrollo del diseño de experiencias se basa en el análisis de los consumidores, competidores y otras fuerzas del entorno que puedan combinarse con otras variables para alcanzar una estrategia integrada empresarial.

El cliente en una institución educativa es la sociedad, ya que su formación es para la sociedad. El corazón de la educación es la sociedad. Los proveedores en estas instituciones son los textos, docentes, instalaciones, etc. Es necesario tener un contacto amplio con ellos, ya que son los que nos permiten funcionar. Los trabajadores son los que hace posible que la misión se cumpla, los

docentes, la parte administrativa, por lo tanto se requiere tener un personal motivado para que puedan ejercer su labor adecuadamente.

Todo servicio está regulado por las normas. Los servicios son intangibles, no se ven, no se tocan, los servicios educativos, no se ven, la gente percibe la formación de competencias. Es heterogéneo, depende del demandante del servicio se hace único e irreplicable. La interacción que generan las personas en esos espacios es única e irreplicable. La producción y el consumo, son simultáneos, hay una persona recibiendo y dando al mismo tiempo. Cuando se hace la selección del personal, debemos cerciorarnos que sean personas preparadas. El servicio es perecedero, es masivo, tiene lugar en un tiempo, en un espacio que no se repetirá, debe ser una relación afectiva, donde se invite al encuentro con el saber.

El marketing educativo es un conjunto de procesos organizacionales orientados a crear, comunicar y distribuir valor a los integrantes de la comunidad educativa, procurando liderar las relaciones con esa comunidad de forma que beneficien a quienes la conforman y a la propia institución educativa (Martínez Díaz, 2010, p. 10).

La globalización transformó de manera notable los referentes de identidad y desvaneció los límites de las fronteras nacionales y se propuso una manera de pensar-vivir, donde la identidad, cultura, distinción, subjetividad, entre otros, son resignificados relacionados con la globalización hegemónica.¹

Las organizaciones como sistemas sociales están llamados a lograr sus metas y objetivos por medio de los recursos humanos, éstas a su vez están compuestas por subsistemas que se interrelacionan y que cumplen funciones especializadas, potencializando las competencias de los colaboradores. Pero es la tecnología, la que dictamina las herramientas de un futuro competitivo, y es la flexibilidad de las organizaciones y su adaptación al cambio las claves para prevalecer en esta economía cambiante.

Las empresas deben adoptar por lo tanto, una política innovadora, donde la tecnología juegue un papel estratégico en el diseño de los modelos de negocio junto con el potencial humano. En este sentido, el ser humano se convierte en representante de una opinión pública donde debe interpretar como consumidor interesado el mejoramiento de la calidad de vida. Estos procesos transforman los ámbitos de la vida, ya que terminan sugiriendo e incluso en algunos casos imponiendo otras formas de pensar y vivir la vida.

La academia, la investigación, el diseño de experiencias significativas y el intercambio de conocimientos deben transformarse en estrategias claras que permitan a las organizaciones flexibles alcanzar los objetivos empresariales sin dejar a un lado los intereses personales. Esto genera nuevos modelos de trabajo que permiten crear nuevas metodologías que impulsan al desarrollo de tecnología como una herramienta clave para toda organización. Es decir, las experiencias significativas aplicadas al ámbito empresarial carecen de sentido si no se considera como una herramienta integrada en los procesos de la empresa y si no se tienen en cuenta los miembros de cada equipo de trabajo. Si bien la tecnología nos facilita tareas, esta debe brindar la plataforma que permita ejecutar el trabajo de forma simple y dando vía libre al potencial humano. Es de suma importancia que en los programas de diseño se profundice el investigar, esto significa, familiarizar al estudiante con los elementos conceptuales y algunas técnicas básicas que le permitan, en su área de estudio, comenzar a resolver problemas de conocimiento, aplicando la lógica del proceso investigativo utilizando determinados instrumentos básicos. No se trata de proporcionar una información para memorizar sino que ésta debe servir para orientar la

práctica investigativa del estudiante, dentro de la disciplina científica en la cual se prepara como profesional e investigador.

El estado ha de ocuparse entonces de medir (con estándares preestablecidos a escala mundial) los logros de los aprendizajes, y el sistema educativo, funcionando con la lógica del mercado, debe encargarse de buscar las mejores alternativas para conseguirlos. Así quedaría superada la vieja contradicción cobertura calidad. Por su puesto en esta dinámica la formación de maestros y la regulación de su práctica son los ámbitos en los que se incide con mayor fuerza hasta llegar hasta la reconstrucción del perfil docente. Para ello se ha puesto en marcha el diseño de nuevos programas de formación, el establecimiento de la acreditación en las instituciones de formación y, sobretodo la introducción de las teorías constructivistas en la educación (Martinez Boom, 2004, p. 8).

Lo que dicen los expertos

El diseño de experiencias significativas es una aproximación holística centrada en el consumidor con la que las empresas están generando valor. Se basa en una mirada profunda a los significados evocados por la relación de los consumidores con las marcas. Su principal beneficio es la generación de innovaciones radicales que crean valor. Pero también tiene la posibilidad de generar mayor empatía de la marca con los consumidores y los empleados, así como la posibilidad de ampliar el espectro de acción de la marca.

El diseño de Experiencias significativas, antes que generar soluciones de diseño con enfoque tradicional, se orienta a la comprensión de los momentos e interacciones que tienen significado para el consumidor, por esto suele ser más efectivo que otras aproximaciones.

A nivel educativo, el diseño de experiencias también es pertinente para aplicarlo en las aulas de clase, sobre todo en áreas del diseño, donde se establece un espacio adecuado a las dinámicas prácticas de aprendizaje activo, generando un compromiso ofrecido a los estudiantes mediante un sistema integrado de puntos de relación que evocan un sentido consistente con su esencia y permitiendo la construcción mental de la realidad, la traducción de la existencia en una forma conceptual, ese es el sentido que se le da a la realidad.

¿Por qué es importante el Diseño de Experiencias en las prácticas de aprendizaje?

Las prácticas de aprendizaje cada vez se tornan más vivenciales, es decir, donde los estudiantes logran interrelacionar las teorías vistas con la realidad ya sea desde las empresas o desde los sujetos mismo, como experiencias propias de vida.

Es así, como en las instituciones de educación superior, se ha convertido en algo muy frecuente el contacto permanente con la industria o las empresas, que permitan darles la oportunidad a los estudiantes de conocer de manera más cercana las experiencias vividas, esto es de suma importancia para aplicar metodologías de investigación, desarrollo e innovación, una de las funciones más evidentes del sector educativo, que desde la perspectiva de la alta dirección

educativa actual, ésta se ha visto presionada ante un mundo globalizado que está transformando y permeado a profundidad las estructuras de las instituciones de educación superior en el mundo. Este fenómeno incide en alcanzar mayores índices de productividad, eficiencia y competitividad para dar respuesta al mercado laboral cambiante que demanda vorazmente mejoras en las ideas para proyectar el futuro de la misma.

Por ello la alta dirección en las instituciones de educación superior insiste en desarrollar procesos de innovación donde se puedan evidenciar algunas de sus funciones sustantivas con la sociedad como son la investigación, la proyección social, entre otras, y para realizar los ajustes necesarios para incrementar su capacidad de expansión y penetración en los mercados.

Es indispensable remitirse a metodologías clásicas del diseño, donde en primer lugar se desarrolla un Brief, se estima un mercado que permita identificar un significado para escoger una experiencia.

Todo esto se logra a través de instrumentos como la observación instantánea de publicaciones, del contacto con los jóvenes (sin intentar debatir entre definiciones académicas de la categoría de joven, en este documento se toma la definición de joven que lo entiende como una construcción social que no depende tanto de la edad biológica sino de las circunstancias socioeconómicas). En la actualidad la concepción de joven es más compleja que en otras épocas, existe una admiración por la belleza, la salud, las nuevas tecnologías y los movimientos de deliberación, valores que se relacionan con el ser joven. En esta etapa, estos jóvenes cumplen con muchas de las características que pueden cumplir las personas para hacer parte de los equipos de trabajo para el diseño de experiencias. La subjetividad en estas personas hace un aporte muy interesante a todo lo relacionado con las sensaciones, los sentimientos, los sentidos, los significados y demás temas que le aportan a la metodología del diseño de experiencias significativas.

Tom Kelley junto con Johnathan Littman² hicieron un nuevo aporte a la metodología del diseño de experiencias significativas a través de su libro *The Ten Faces of Innovation*³, decisivo punto de partida para el desarrollo de la misma, la cual ha evidenciado que es un tema interdisciplinar, donde se deben conformar equipos de trabajo con tareas determinadas que permitan la correcta detección del tipo de experiencia.

El siguiente cuadro lo resume.

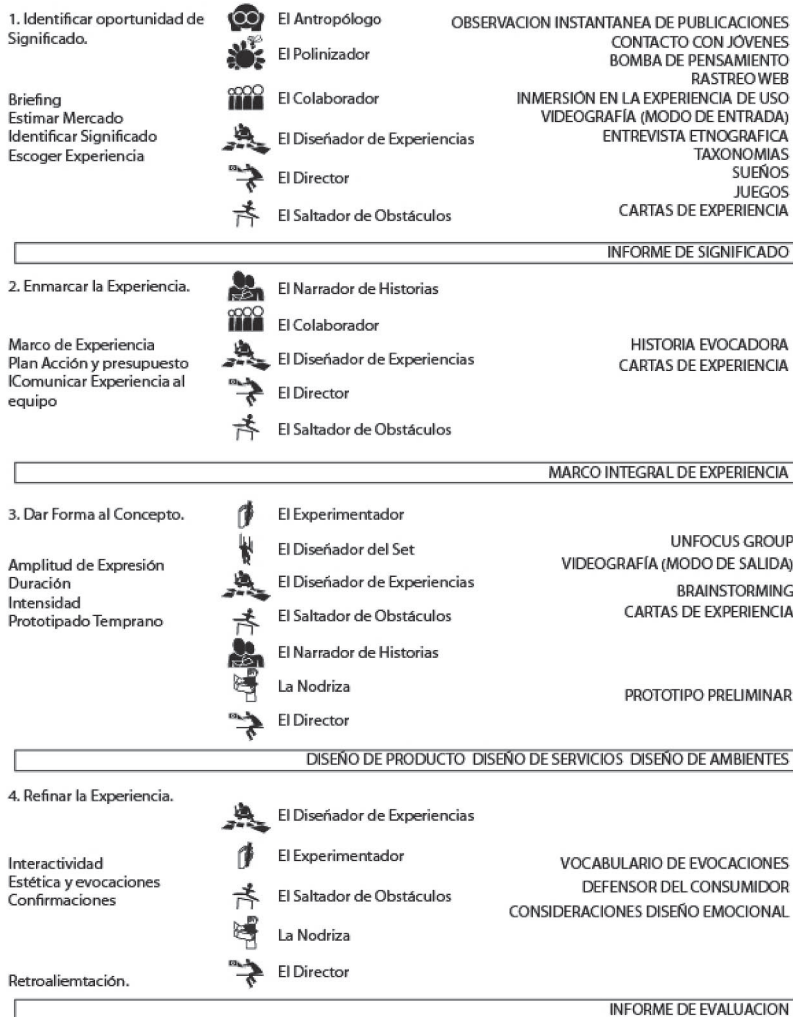


Figura 1. Pasos para la innovación. Fuente: Peters & Littman, 2005.

El equipo: suma de diferencias que hacen posibilidades

Al lograr un equipo ideal de trabajo, es más acertada la toma de decisiones, los integrantes de éste equipo entienden que cada uno es muy importante en el proceso y toman el liderazgo en su tarea determinada, por lo anterior la tendencia es a lograr un verdadero engranaje y desarrollar un excelente trabajo en equipo.

“Como regla general cada punto de toque significativo para el consumidor debe estar representado en el equipo de innovación” (Peters & Littman, 2005).

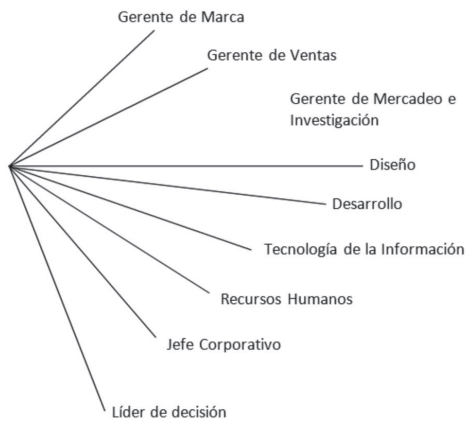


Figura 2. Síntesis de los enfoques del equipo de innovación. Resumen de las personas que interfieren en el diseño de experiencias significativas. **Fuente.** Peters & Littman, 2005.

Pasos 4

Los siguientes pasos también son planteados dentro de las metodologías aplicadas en el diseño, es posible evidenciar la relación con el diseño de experiencias significativas. Esto ha permitido que el conocimiento se transfiera a través de los sujetos y toque sus subjetividades.

Por ejemplo cuando se han planteado proyectos integradores entre dos disciplinas, como la ingeniería electrónica y el diseño de vestuario, se conforman grupos con integrantes de cada una de ellas, se les entregan unos parámetros iniciales que deben cumplir, seguido a eso, dentro de cada grupo se establecen unos roles para el proyecto, cada individuo es responsable de sus actividades, al final del desarrollo de estos pasos, se plantea un producto resultado de todo el proceso. Este fue el caso de una chaqueta diseñada para dj's en discotecas electrónicas, los integrantes del grupo tuvieron que seguir cada uno de los pasos, para llegar a un producto comercializable y factible, además de generar un prototipo, sobre el que se pudieron evidenciar los óptimos resultados.

1. Briefing

Contenidos Básicos

En este paso va consignado el objetivo principal del proyecto, los valores de la marca, información relevante de los procesos, especificaciones o limitantes del proyecto

2. Estimar Mercado

Aspectos técnicos, comerciales y financieros básicos

Estimar el tamaño del mercado y crecimiento proyectado, principales empresas y sus estrategias de mercado., principales tendencias (sociales, políticas, culturales, económicas y tecnológicas) que determinarán la dirección del mercado en el futuro, perfil del público objetivo.

3. Identificar Significado

El objetivo de esta tarea es determinar la oportunidad de significado mediante la segmentación del mercado por significado. **Información por determinar:** Tipos de experiencias significativas que desean los consumidores, experiencias ofrecidas actualmente en el mercado, forma de ser entregado el significado deseado, segmentos atractivos para la compañía.

4. Escoger la experiencia

Parámetros a tener en cuenta

Existencia identificable y tamaño del segmento., deseo y capacidad de la empresa para ofrecer la experiencia., enmarcar la experiencia para declarar el tipo y los beneficios de la misma.

5. Dar Forma al Concepto

Amplitud de Expresión

Definir la Amplitud de Expresión según áreas de contacto o puntos de toque donde se trabajará la experiencia, los principales son: Producto, Servicio, Marca, Canal y Promoción.

6. Duración de la Experiencia

Definir la experiencia para cada uno de los componentes en cada una de las fases de la duración. Las fases de duración de la experiencia son: **Iniciación:** Primer contacto del consumidor con los componentes de experiencia, Debe representar correctamente a la compañía, a su oferta de significado y atraer a las personas. **Inmersión:** Es el contacto con la experiencia en sí. **Conclusión y Continuación:** Final de la Interacción. La mente de consumidor juzga el resultado de la experiencia. Algunas experiencias no tienen una conclusión clara pues son de naturaleza continua.

7. Intensidad de la Experiencia

La intensidad de la experiencia es la medida de la conexión que el consumidor tiene con la experiencia. Se distinguen tres niveles: **Refleja:** Tipo de conexión más débil. Se basa en el reflejo o impulso inconsciente que responde a un estímulo. Usualmente los impulsos ocurren en categorías muy genéricas y de bajo precio donde el riesgo de decepción de los consumidores es bajo. Este nivel de conexión casi no ofrece posibilidades para el diseño de experiencias. **Habitual:** Tipo de conexión basado en los hábitos. Algunos hábitos se basan en el significado como ocurre con los rituales. **Compromiso:** Nivel de conexión más alto. Suele exigir del consumidor

un estado consiente de atención en casi todos las fases de duración. Este tipo de actividades son fascinantes, emocionantes y con mayor riesgo de decepción. El entretenimiento suele generar altos niveles de conexión pero no el entrenamiento emocional implica una experiencia significativa. Este nivel brinda altas oportunidades para ofrecer significado.

8. Refinar la Experiencia

Refinar la Interactividad: La interactividad es el compromiso en dos direcciones que ocurre durante una experiencia. Las características de la interactividad que contribuyen al significado son: Creatividad, productividad, control, adaptabilidad, retroalimentación y comunicación.

Refinar la Estética: La estética o expresión sensorial de la experiencia evoca elementos de significado. Los evocadores a disposición suelen ser el lenguaje, los símbolos y las sensaciones.

Estos pasos en algunos casos no se desarrollan en su totalidad, la mayoría de las veces se acotan o se suman para optimizar el tiempo. Las personas líderes de cada tarea, son las encargadas de definir qué pasos y qué tan detallados se pueden desarrollar según lo que requiera el proyecto, sin embargo se pueden destacar cuatro pasos como los más frecuentes en este proceso, el Briefing, identificar el significado, escoger la experiencia y dar forma al concepto.

Técnicas

Las diferentes técnicas aquí planteadas, están directamente relacionadas con la metodología aplicada a las clases de diseño. Algunas son complementadas con distintos instrumentos de medición. Basado en: *The Ten Faces of Innovation. IDEO's strategies for betaing the devil's advocate and driving creativity throughout your organization* (Peters & Littman, 2005).

Observación Instantánea de Publicaciones

La observación de publicaciones como revistas ayudan a dar una rápida mirada a lo que está pasando en el mundo. La colección de revistas de la empresa debe estar al alcance de todos, una buena tienda de revistas o hemeroteca son una opción que se debe visitar regularmente.

Contacto con Jóvenes

Es crítico observar y hablar con los jóvenes. Creo que los niños tienen una especie de sexto sentido difícil de encontrar en muchos adultos. Para ver al mercado futuro hay que ver a los adolescentes de hoy, hay que poner atención a los juguetes pues estos suelen inspirar los productos que luego cautivan a los adultos. Los Antropólogos tienen que comenzar en alguna parte y no hay un mejor lugar para comenzar que con los jóvenes. Sea cual sea lo que hagas, en la industria que te encuentres, asegúrate de que hablaste y observase a los adolescentes y a los niños. Todos sabemos que los niños nos hacen más jóvenes, también te pueden ayudar a ver lo que viene (Peters & Littman, 2005).

Bomba de Pensamiento

Otra forma de ayudar al que el equipo esté en contacto con el mundo es la creación de Bombas de Pensamiento o breves informes de pensamientos e ideas que para compartir con el equipo. Dentro de las clases de diseño, se plantean ejercicios grupales donde todos los integrantes se involucran en las diferentes situaciones y establecen roles para generar significados y usos a los diferentes momentos de la experiencia.

Rastreo Web

Los blogs, chats y demás sitios comunitarios de la web pueden dar información acerca de las personas. Hacer búsquedas en sitios web permite de manera muy rápida obtener información global de las diferentes tendencias en el mundo, lo cual permite realizar proyectos más pertinentes a la realidad.

Inmersión en la Experiencia de Uso

“Beber de la propia medicina”. Experimentar por sí mismo todos los aspectos relacionados con la experiencia de uso de un servicio-producto. Vivir la experiencia relacionando el contexto y el producto, es importante para determinar con mayor conocimiento de causa si el producto es pertinente.

Videografía (modo de entrada)

Uso de video para obtener datos etnográficos y de su edición y análisis para mostrar de una manera evocadora los hallazgos. En algunos casos no es fácil tomar videos o fotografías, sin embargo es importante establecer formatos de observación donde se tenga claro qué se va a observar.

Videografía (modo de salida)

En el rol del Experimentador el uso del video es distinto al del Antropólogo. En el rol del Experimentador la videografía no es una recolección de información o una herramienta de entrada de datos sino una herramienta salida de los datos en calidad borrador. Por esta razón el en rol del experimentador el video tiene un script. Esta herramienta es muy útil para generar alternativas de diseño, donde se rompan paradigmas y se puedan plantear diferentes formas de solucionar el problema de diseño.

Entrevistas Etnográficas Personales

Estudio general de la experiencia de una persona, la forma en cómo se presenta la creación de significado y su comportamiento en la vida diaria. La entrevista posee un componente de observación, donde se analiza el ambiente sensorial que rodea a la persona y un componente de cuestionamiento que inicia con preguntas amplias relacionadas con el estilo de vida y actividades que tienen que ver con el mercado estudiado y que luego se enfoca en necesidades del consumidor, la compra, el uso y los significados.

Estas técnicas, así como los pasos del diseño de experiencias, no siempre son usadas en totalidad ni en detalle, todo es muy relativo al proyecto que se esté trabajando, sin embargo es muy importante mencionar que son herramientas muy útiles para el proceso creativo en diseño.

Finalmente, como la subjetividad está totalmente ligada a lo subjetivo, también hace referencia al modo de pensar o de sentir, es por ello que el diseño de experiencias significativas tiene una relevancia tan importante y destacada en las metodologías de aprendizaje del diseño. Por medio de las experiencias, los diseñadores, o en este caso, los estudiantes de diseño logran establecer relaciones más pertinentes a la realidad, logran también comprender que no solo las bases teóricas fundamentan el conocimiento, sino que al aplicarlas pueden evidenciar resultados inmediatos. El mundo actual cambia rápidamente, y por medio del diseño de experiencias se logra que los estudiantes en el aula de clase, aprendan a interpretar rápidamente problemáticas del diseño y busquen soluciones óptimas desde la idea hasta el desarrollo como tal de productos que le aporten al bienestar del ser humano. Se trata de aquello perteneciente o relativo al sujeto, por otra parte, el concepto hace referencia a nuestro modo de pensar o de sentir, y no al objeto en sí mismo.

Notas

1. Olver Quijano V, Dr. Globalización, economía y cultura. La cultura en la nueva oferta material y simbólica, CINDAL, Facultad de Contaduría Pública, Universidad de Manizales. *LÚMINA*, Revista de pensamiento, teoría e investigación contable, pagina 11.

2. Tom Kelley, director de IDEO, una compañía de consultoría en diseño con sede principal en California, Estados Unidos y varias oficinas alrededor del mundo. Apoya en el diseño de productos, servicios, ambientes y experiencias digitales, así como también, ofrece consultoría administrativa.

En 2001 Tom Kelley & Johnathan Littman, publicaron el libro *The Art of Innovation* donde entre otros elementos describen los ocho tipos de personas que deberían conformar un equipo de trabajo ideal. Luego, en 2005 escribieron *The Ten Faces of Innovation*, donde redefine y amplía a diez los arquetipos que deberían constituir una empresa innovadora y que deberían estar siempre atentos a vencer los diversos obstáculos que se puedan presentar, es decir, “el abogado del diablo”.

3. *The Ten Faces of Innovation: IDEO's Strategies for Defeating the Devil's Advocate and Driving Creativity Throughout Your Organization*.

4. Con base en el planteamiento sugerido por (Peters & Littman, 2005) en *The Ten Faces of Innovation*. IDEO's strategies for defeating the devil's advocate and driving creativity throughout your organization.

Referencias Bibliográficas

Dussán Aguirre, R. (2011). Gestión del conocimiento en Diseño de Vestuario. *Estudio de Caso, Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos*.

Martinez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Bogotá: Anthropos Editorial.

Martinez Diaz, F. E. (2010). Seminario Marketing de Servicios. *Conceptos fundamentales del marketing educativo*, 10. Cali.

Peters, T., & Littman, J. (2005). *The ten faces of innovation*. Estados Unidos: Doubleday.

Porter, L. (2004). *La globalización en la producción del conocimiento* (Vol. 4). Medellín: Uni-pluriversidad.

Summary: The increasing competitiveness in organizations, including higher education institutions, and the diversification of user needs to be increasingly efficient in their professional procedures make it necessary to use tools for creation, communication, delivering added value and proper management of relations between parties. It is possible to strengthen this relationship through design strategies that could be implemented as methods of learning, where students not only come to understand the program contents, but in turn, can be dipped in dynamics which will then be paramount in his professional work giving special elements and features of subjective input from their creativity. This is why the design of meaningful experiences respond to new market trends and consumer trends and culture of innovation. Therefore, the aim of this paper centers on recognize through a project to train, educate and strengthen the dynamics of classes by providing environments with design experiences as learning tools.

Key words: design of meaningful experiences - high education institutions - learning environments.

Resumo: O incremento da competitividade nas organizações a nível geral, incluindo as Instituições de Educação Superior e em complementação a diversificação das necessidades dos usuários de ser cada vez mais eficientes nos procedimentos profissionais, faz necessário o uso de ferramentas de criação, comunicação, entrega de valor agregado e uma adequada administração das relações entre as partes. É possível fortalecer esta relação por meio de estratégias que desde o design se possam programar como metodologias de aprendizagem, onde não somente os estudantes possam entender os conteúdos programáticos, senão que a sua vez, se possam submergir em dinâmicas que depois serão primordiais na sua tarefa profissional e darão os elementos de particularidade e rasgos de aporte subjetivo desde sua criatividade. É por isto que o design de experiências significativas responde a novas tendências dos mercados e à evolução do consumidor e da cultura da inovação. Por tanto, o objetivo desta reflexão se centra em reconhecer através de um projeto para formar, capacitar e fortalecer as dinâmicas das classes oferecendo ambientes com design de experiências como ferramentas de aprendizagem.

Palavras chave: instituições de educação superior - meios de aprendizagem - planejamento de experiências significativas.

Fecha de recepción: marzo 2012
Fecha de aceptación: junio 2012
Versión final: marzo 2013

Apuntes iniciales para pensar-se la subjetividad que se expresa en los procesos de docencia en la educación superior

Orfa Garzón Rayo *

Resumen: Las expresiones de subjetividad de los docentes en educación superior, sus trayectos e implicancias y la posibilidad de empezar a pensarse una metódica de la subjetividad son los dos elementos sustanciales que transversan este artículo. Se decide para ello, un primer apunte que se dedica a presentar una caracterización del *hacer docencia* en Educación Superior incorporando elementos para abordar diversos cuestionamientos: ¿cómo se plantea una profesión docente en una sociedad del conocimiento?, ¿cuál es el lugar del docente?, ¿Cómo se expresa la subjetividad del docente en un contexto con estas características?, ¿Cómo dialoga la profesión, el oficio y la subjetividad en un docente universitario?

El segundo apunte pone en discusión la posibilidad de comprender la subjetividad desde su apuesta por la subjetivación y en diálogo con los productos inmateriales —de los cuales se nutre el ejercicio de docencia—: esta discusión se aborda desde dos tensiones: la primera se pregunta por el funcionamiento del simulacro como dispositivo de subjetivación, para identificar que constituye una importante forma de manejo simbólico y que impactan tanto a la sociedad de productores; y la segunda tensión aborda la ambigüedad que nace entre la necesidad de certezas y las urgencias de alzar-se como ser humano con pretensiones de autonomía, asuntos duales, etéreos, presentes en las comprensiones como qué representan de un lado la urgencia de asumirse como sujeto implicado y, de otro lado la exploración de un tema que a pesar de no ser nuevo, si se ha ido constituyendo en una pregunta permanente en el tiempo.

Así, estos apuntes iniciales abren una brecha alternativa de pensar-nos la subjetividad en contemporaneidad y específicamente en el escenario del “hacer docencia”.

Palabras clave: docencia - indicios - subjetividad.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 271-272]

(*) Licenciada en Biología Química (USC). Magister en Dirección Universitaria (UNIANDES), Magister en Educación, Currículo y Evaluación (PUJ). Doctorado Interinstitucional en Educación (UPN-UV Y UDISTRITAL). Directora Maestría en Educación: Desarrollo Humano (USB Cali).

Primer Apunte. La docencia en la Educación Superior

Las características inciertas, ambiguas y contradictorias que acompañan el ejercicio de la docencia, también están presentes en los procesos de preparación de los docentes. Por tanto, en éste ámbito existen diversos interrogantes que se plantean, los cuales surgen de la necesidad

de explorar cómo enfrentan, perciben y resuelven el tránsito del ejercicio de su profesión, al de la docencia: si lo asumen como un campo distinto o simplemente como una prolongación coyuntural de su trabajo profesional; qué influencia tiene el rol de estudiantes que han jugado durante buena parte de su vida; si se limitan a replicar “los modelos” de quienes consideran fueron sus mejores profesores o, además, se apoyan en el modelaje de los colegas docentes; si su inserción en la docencia universitaria los lleva a entrar en un proceso de autoformación; o si, además, encuentran que la institución les ofrece actividades o programas de capacitación para su nuevo oficio.

La docencia se denomina al acto educativo promovido por el docente. *Hacer docencia* es el oficio que identifica al docente. Sin embargo, el acto docente, tan pronto es iniciado, se transforma en un proceso intersubjetivo, social y cultural. La docencia es el espacio de concreción de la educación formalizada e institucionalizada que involucra y compromete al docente en su ser, saber, percibir y hacer. En su interior se generan, durante cada “hora de clase” actividades que se entretajan en procesos, que formalmente son reconocidos como de enseñanza y aprendizaje. Esos procesos guardan estrecha relación con los sujetos que los protagonizan: con los estudiantes, sus historias, sus características y disposiciones para el aprendizaje; con los docentes, sus historias, su formación previa, sus experiencias, sus representaciones y su actitud rutinaria o reflexiva ante sus prácticas.

La docencia, como toda práctica social, se produce dentro de contextos, y en interacción con esos contextos. Desde el contexto más inmediato que es la misma “clase”, pasando por el contexto institucional, hasta llegar a los contextos externos: local, regional, nacional y global. Las características de la docencia, asumida como una práctica social, poseen múltiples determinantes; sin embargo, quien hace la docencia, quien con sus prácticas desencadena los procesos pedagógicos intersubjetivos, sociales y culturales es el docente.

El docente se va configurando en el proceso del aprender a enseñar, proceso que está condicionado por las exigencias del contexto. La sociedad actual se caracteriza entre otras razones por haber definido como valor ciudadano el conocimiento, el interés social se centra en la relación de los sujetos con el conocimiento, de allí la importancia que cobran los niveles de formación de los ciudadanos y la capacidad de innovación de los mismos. Una sociedad caracterizada por una economía en red, como la ha denominado (Castell, 2006), quien afirma; “hay un cambio económico, estamos en una nueva economía”¹.

Esta “nueva economía” se organiza mediante la interrelación de tres grandes características: una economía basada en la información y en el conocimiento; una economía global, y una economía organizada a través de empresas-red. En esta economía cuya productividad y poder están asociadas a la generación, procesamiento y transmisión de información más que de materias primas, la información constituye la materia prima, la tecnología va actuar sobre la información a diferencia de otros momentos donde la información actuaba sobre la tecnología. En este contexto surgen inquietudes en torno a ¿cómo se plantea una profesión docente en una sociedad del conocimiento?, ¿cuál es el lugar del docente?, ¿Cómo se expresa la subjetividad del docente en un contexto con estas características?, inquietudes alrededor de las cuales se han generado reflexiones que centran como eje de la discusión al docente, fundamento básico de una sociedad del aprendizaje, y en este sentido: ¿Cómo dialoga la profesión, el oficio y la subjetividad en un docente universitario? ¿Cuál es su metodología?

El proceso de aprender a enseñar es un proceso permanente que contempla tanto la formación inicial, la inserción inicial como la formación permanente. El aprender a enseñar se constituye en eje de la Profesión docente. La profesión docente se consolida a partir de dos elementos básicos: un cuerpo de conocimiento teórico-prácticos sobre el objeto de estudio y de intervención y una relativa autonomía en el trabajo. El desarrollo de la profesión docente tendría que ver más con la consolidación de su profesionalidad referida a un proyecto pedagógico relacionado más con la calidad interna de la enseñanza como profesión, en aspectos éticos, epistemológicos, teóricos, prácticos más que con la profesionalización como proyecto sociológico relacionado con la dignidad y status social de sus miembros (condiciones de trabajo, nivel de retribuciones y la consideración social de sus miembros).

El desarrollo profesional docente ha venido siendo asumido como problema político, administrativo y técnico. En los últimos años se ha constituido en objeto de estudio, en tanto que se asume que la transformación de la institución educativa y la calidad de los procesos que allí se desarrollan pasan por la modificación de la función docente y el enriquecimiento de su desarrollo profesional y personal, de su oficio y de su subjetividad.

El desarrollo profesional docente universitario es definido como cualquier “intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y de sus miembros y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades”. El desarrollo profesional se concibe como un proceso continuo, como proceso de construcción profesional, basada en la mejora profesional, a través del cual afronta las problemáticas de la enseñanza y va desarrollando habilidades cognitivas y meta cognitivas que le permiten la valoración de su trabajo profesional, asuntos que dan cuenta de sus procesos de elaboración subjetiva.

La reflexión en torno al docente universitario se centra en su proceso de desarrollo profesional, reconociendo la **inserción inicial** a la docencia, como un momento decisivo de su profesionalidad, que como escenario básico de la iniciación en docencia, permite la configuración de los conocimientos, las habilidades y las disposiciones necesarias para ejercer su tarea docente. En esta fase de configuración del docente se podría indagar acerca del ¿cómo aborda los contenidos, qué métodos, qué ambientes de aprendizaje diseña, qué criterios orientan la evaluación, qué medios utiliza como soporte de la práctica docente, cómo se asumen los procesos de planeación, qué problemas ha encontrado en el desarrollo de su labor docente, que cambios ha tenido en su propioper y reconocimiento de sí mismo?

Scheein (1999)², precisa que en este periodo los docentes aprenden e interiorizan las normas, los valores y conductas de la cultura institucional, mientras que Rhoads denomina a este proceso como socialización a través del cual el docente adquiere los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión, subraya además que dicho proceso no podrá hacerse de manera unidireccional, sino que deberá afectar tanto al contexto del sujeto como al contexto institucional. Proceso de socialización a través del cual el sujeto docente adquiere habilidades necesarias para asumir un rol de organizador.

Lacey (1993) plantea que el proceso de socialización docente se ha desarrollado a partir de diversas estrategias, tales como: 1. ajuste interiorizado a través de las cuales los profesores principiantes asumen los valores, las metas y las limitaciones institucionales en sintonía con lo

planteado por la institucionalmente; 2. sumisión estratégica, desde esta estrategia los docentes asumen las concepciones y valores expresados por personas que representan autoridad, manteniendo reservas frente a dichas posturas; 3. Redefinición estratégica, a través de la cual se pretende generar cambio a partir de incidir en los procesos de cualificación.

Schmidt y Knowles (1995), precisan que los problemas de los docentes principiantes se expresan en dimensiones tales como: 1. La historia personal y los patrones de actuación pasada; 2. El desarrollo del sentido de sí mismo en el rol docente; 3. Asociados a la Planificación de la enseñanza; 4. Contexto institucional de las relaciones docentes. A esta mirada se incorpora Schempps, Sparks, Templen (1993), quienes señalan como factores que inciden en el proceso de inserción docente a: 1. Biográfico experiencias previas en su etapa de estudiante, 2. Expectativas y demandas de la institución y de los docentes. 3. Cultura Institucionales (docentes –relaciones de poder - micro política).

Durkheim por su parte señala como problemas constantes en el proceso de inserción docente: los relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, carga docente, conducta de los estudiantes; Recursos bibliográficos, personal de apoyo; problemas de investigación; condiciones de empleo; enfrentamiento con compañeros.

Se reconoce que la iniciación a la docencia universitaria se perfila en medio de tensiones generadas en el proceso de aprendizaje entre el rol profesional –el rol de docente universitario, transición que posibilita la configuración de un docente autónomo.

De estas expresiones se evidencia a la docencia entendida como una práctica social y cultural, elementos que permiten establecer diálogo con la postura planteada por Geertz (1993) quien relaciona cultura y estructura social, considerando “la cultura como un tejido de significados en función del cual los humanos interpretan su experiencia y guían su acción y la estructura social como la forma que toma la acción, como la red actualmente existente de relaciones sociales” relaciones sociales y los significados se configuran por la exigencias políticas, económicas como por las interpretaciones subjetivas que orientan la acción de los sujetos y colectivos, como también por las resistencias y alternativas que se generan y se aceptan como posibles en el mundo imaginario de los sujetos y de los colectivos; es el mismo Geertz (1993) quien plantea “el hombre es una animal suspendido en redes de significados que el mismo ha contribuido a tejer”.

La cultura docente se convierte en un factor decisivo en tanto que el cambio y la mejora en la práctica implica no sólo comprensión intelectual sino también voluntad de los agentes para transformar las condiciones que constituyen la cultura heredada. Hargreaves plantea que la cultura docente se configura a partir de la dimensión de contenido como también por la dimensión forma.

El contenido de la cultura docente ha estado condicionado por la función social de la institución escolar en cada época y en cada contexto. Dada la complejidad de la cultura docente se ha hecho énfasis en la forma como determina la calidad educativa de los procesos de enseñanza –aprendizaje, condiciona la naturaleza de las interacciones entre los docentes y los estudiantes, establece formas de comunicación, facilita u obstaculiza los procesos de reflexión y de intervención autónoma, se constituye en factor de importancia que determina la calidad de los procesos educativos. Las características dominantes en la cultura docente tanto en la dimensión de forma como de contenido no constituyen determinaciones definitivas para la actuación y el pensamiento docente, más bien configuran marcos simbólicos y estructurales que condicionan

o median la capacidad individual o colectiva de los docentes afectando la forma como se subjetivan, es decir, la forma como asumen su subjetividad centrada en la labor docente.

La cultura docente en su dimensión forma se ha expresado en el **aislamiento docente**, el cual ha estado caracterizado por la limitación al acceso de nuevas ideas, expresado en diversos niveles: aislamiento psicológico el cual se matiza por la arbitrariedad y autoritarismo que reviste la inseguridad; el aislamiento ecológico configurado por las estructuras arquitectónicas, administrativas que dificultan los niveles de comunicación y colaboración; el aislamiento adaptativo asumido por el docente como estrategia personal para hacer del aula el escenario propio de intervención y/o de resistencia. El aislamiento docente se concibe como un mecanismo cuyas consecuencias afectan el desarrollo profesional del docente, la calidad de la práctica educativa generando procesos de adaptación irreflexiva, exigencia de una cultura social homogénea, ausencia de comunicación de experiencias, el aislamiento no posibilita la afirmación de las diferencias.

La *autonomía profesional docente* afianza la búsqueda de identidad singular fortaleciendo el respeto por las diferencias y el estímulo a la diversidad tanto en las concepciones teóricas como en las prácticas profesionales a fin de potenciar el desarrollo docente.

Otra de las expresiones de la cultura docente en su dimensión forma, se expresa en la tensión: *colegiatura burocrática – Cultura de la colaboración*. La *colegiatura* ha propendido en general por unos niveles de interacción artificiales, generados o mejor impuestos por la administración, movilizados por tendencias que buscan la homogenización, usualmente que se constituyen en mecanismos de dominio y control; mientras que la *cultura de la colaboración* configura escenarios de interacción para aprender de todos tanto de sus experiencias como de sus temores, surge de manera espontánea a partir de las necesidades, intereses de la tarea educativa, fortaleciendo relaciones intersubjetivas. La cultura de la colaboración docente implica un clima afectivo de confianza que permite afrontar la incertidumbre. La confianza afectiva es fundamental en todo proceso de innovación, en tanto que la cultura de la colaboración busca la convergencia respetando la diversidad.

En la actualidad la función docente es difusa e incierta, implica asumir nuevos procedimientos y nuevos roles, el docente se siente agobiado por la intensificación de las tareas profesionales, debido a un sinnúmero de exigencias exteriores que han llevado al establecimiento al incremento de responsabilidades, a la mezcla de funciones y al cambio de roles; todo ello en razón de la complejidad de una tarea educativa que hoy exige respuestas no individuales ni mecánicas, por el contrario implica procesos colectivos y reflexivos de forma tal que se posible redimensionar “la práctica docente como proceso permanente de aprendizaje, experimentación, comunicación, reflexión compartida que permite afrontar la incertidumbre de la época y facilita también la elaboración de proyectos e iniciativas que permitan a docentes estudiantes gozar de la aventura del conocimiento, disfrutar la cultura y comprobar las posibilidades de desarrollo auto creador” (Pérez, 2000 pág. 179).

En este sentido, resulta pertinente puntualizar que la cultura experiencial se entiende como la forma que permite que cada sujeto vaya configurando significados y comportamientos, incididos por el contexto, por sus experiencias cotidianas previas, y por los intercambios libres y diversos con su medio familiar y social; por lo que, la cultura experiencial de cada individuo es imagen de una cultura local, que se ha construido de manera empírica y sin elaboraciones críticas previas. Sin embargo, y a pesar de sus dificultades, aciertos, desaciertos, inseguridades, contradicciones y prejuicios, la experiencia como tal se constituye en un soporte cognitivo,

afectivo y comportamental a partir del cual, el individuo construye sus propias interpretaciones de la realidad, las formas de intervenir en esa realidad, así como sus hábitos y actuaciones cotidianos, constituyéndose en la base cognitiva de su forma particular de entender los diversos fenómenos naturales y sociales³, constitutivos de su subjetividad.

Estas interpretaciones de la realidad son realizadas por el sujeto –docente universitario– mediante la utilización de recursos cognitivos que le permiten tomar decisiones para interpretar la realidad y tomar decisiones sobre su intervención en ella, como: guiones, conceptos, estrategias, disposiciones y teoría (Pérez, 2000).

Los *guiones* se entienden como rutinas interpretativas y normativas, que giran alrededor de *conceptos* categorías, elaborados en la mente individual y colectiva. Las *estrategias* representan un conjunto amplio de procedimientos que facilitan la adquisición, transferencia y uso del conocimiento, decididamente afectadas por las *actitudes* y disposiciones del sujeto, éstas se constituyen en la carga afectiva de los recursos cognitivos de los cuales se vale el ser humano para interpretar la realidad. Así mismo, como consecuencia de las experiencias del sujeto en su proceso de construcción de conceptos, estrategias y desarrollo de actitudes, se van generando cosmovisiones relativamente estables que le permiten orientarse con ciertos criterios en la realidad en que se desenvuelve, situación que en muchas ocasiones no tiene una explicación muy reflexionada; esto es lo que se constituye en las llamadas *teorías prácticas*.

Dichas teorías pueden ser comprendidas mediante el análisis de mitos, creencias, rituales, perspectivas, modos de pensamiento, entre otros, que se encuentran circulando en la cultura del grupo social en el que se halla inserto el docente universitario; grupo social que incorpora en este caso particular la Universidad como escenario laboral y académico, su grupo familiar vinculado directamente en su proyecto de vida y el contexto regional y nacional en el que se encuentra.

La práctica docente se constituye en un dispositivo que ubica a los actores en relación con sus prácticas sociales. El docente universitario como sujeto cultural, transmite ideas y formas de vida, comunica posturas diversas y a veces muy difusas, le apuesta a contradicciones personales y en contexto, acompañando este proceso permanentemente de planteamientos de jerarquización que se constituyen en un modelo propuesto implícitamente a su estudiante.

Según Bernstein (1977) encontramos al interior de las prácticas docentes dos tipos de reglas: De un lado, las reglas de *relación social*, las cuales representan la jerarquía que se maneja al interior de la práctica y determina los límites de la interacción, interacción que incorpora la posición y la disposición de los autores para construirse, como posibilidad de aprendizaje.

Esta circunstancia permite que el docente universitario actúe de manera selectiva sobre características generales o particulares de sus estudiantes, generando un código particular de relación, que flexible o no, determina así mismo el tipo y nivel de comunicación que se “autoriza” implícitamente al interior de su práctica docente, por lo que, en el mismo sentido, existen elementos permitidos, así como reglas de jerarquización que determinan el tipo de significados que circulan en el escenario de la práctica.

De otro lado, encontramos en el escenario de las prácticas docentes, las reglas *discursivas*, las cuales dan cuenta de la selección, secuencia, ritmo y criterios del acceso al conocimiento que circula al interior de la práctica, regulando los tiempos, las secuencias, las prioridades y los procesos tanto del aprendizaje del conocimiento, como de las mismas reglas discursivas, que permiten en sí mismas la movilidad y ubicación social del estudiante.

En consecuencia, reconocer la riqueza de la práctica docente como escenario de socialización, de interlocución y de subjetivación, como escenario de validación social y cultural de sus actores, de acuerdos y desacuerdos, de interpretaciones, sesgos, transformaciones y despropósitos, así como ese nicho fértil que potencia la estructuración y circulación del conocimiento, sobrepasa el nivel de descripción taxonómica de los mensajes que circulan en su interior, y nos permite reconocerla como una forma de representación, mantenimiento y transformación social. En el mismo sentido, la práctica docente entendida como una práctica humana al Interior de la Educación, está dirigida hacia la realidad y transversada por el lenguaje, el cual como medio de intercambio en el cual se lleva a cabo la movilidad del conocimiento, nunca puede ser neutro (Brunner 1982). El lenguaje aporta un punto de vista (o, tal vez “impone”), no solo sobre el mundo al cual hace referencia sino al cómo hacer referencia a ese mundo, afectado por la cultura en la que se lleva a cabo, permitiendo que la práctica docente se constituya en sí misma en la posibilidad de aproximarse al ethos cultural, y se reconoce como la oportunidad de socializarse, de construir con el otro y de iluminar teóricamente las acciones individuales y conjuntas, así como la oportunidad de reconocerse como ser humano y como grupo social, en el hoy, sin perder la perspectiva histórica del devenir de la especie humana, siendo vida humana vigente, estructurada mediante relaciones sociales, y teniendo como eje el pretexto de la comunicación intersubjetiva.

Segundo Apunte: ¿Una metódica?

Preguntarse por una metódica no soluciona los asuntos que se evidencian en las subjetividades y procesos intersubjetivos de docentes que se desempeñan en la educación superior, pero si nos aboca a otra arista de discusión, que, con el ánimo de ampliar la mirada se constituye en este segundo apunte que abordo a continuación.

De hecho, pensar una metódica de la subjetividad, demanda aproximarse a las tensiones actuales en múltiples campos, que presentan la posibilidad de fundar subjetividades, e iniciar un reconocimiento, de hecho, arbitrario, tipo inventario y bastante inexacto sobre el tipo de subjetividades que acontecen hoy.

Una primera tensión, (Gil E, 2009), desde Baudrillard y Foucault, plantea la evidencia de “relación entre el control como tecnología de poder y el simulacro como dispositivo de subjetivación en el contexto actual”, ante lo cual la pregunta es: ¿cómo funciona el simulacro como dispositivo de subjetivación?, para identificar que constituye una importante forma de manejo simbólico y que impactan tanto a la sociedad de productores como a la sociedad de consumidores; los primeros tiene en la vigilancia su principal tecnología de poder “—mediante el panóptico—”, mientras que la sociedad de consumidores lo “tiene en la seducción —mediante el sinóptico”.

Es así como en la sociedad de los productores se “vehicula el deseo como carencia de un objeto a obtener a largo plazo”, mientras la sociedad de consumidores está dispuesta a comprar “cortas pero intensas experiencias de placer”, doble perspectiva que ha permitido que la producción inmaterial es confrontada con la producción de la gran industria y de los servicios, para evidenciar las características de su ciclo.

En primera instancia se plantea que en el contexto de la gran Industria: la empresa y la economía emergen como medios para usar la información y centran su labor en el final del proceso, su comercialización y financiamiento, más que en la producción (como se hacía hasta el siglo XIX), quedando subordinada la innovación a la racionalización del trabajo y a los imperativos comerciales.

Y, respecto al ámbito de los servicios, se entiende que las variables de la gran industria se expresan con mayor énfasis porque, de hecho se incrementan “las relaciones de servicio”. Se expresa el cambio de la concepción taylorista del trabajo en que hay relación de codependencia entre producción y consumo, casi que se puede afirmar que lo que sale al mercado ya tiene su comprador. Un producto entre más inmaterial, más distante de la relación producción/consumo, estos cambios tienen consecuencias directas en las formas de organización del trabajo, atendiendo a que, a mayor intervención del consumidor, más complejo determinar las rutas y tiempos de producción en forma concreta y definida, son tan móviles como las demandas del consumidor que cotidianamente están expresándose, a partir de aquello que la misma industria inmaterial le ha vendido como importante, necesario, urgente!

El trabajo inmaterial –con un lugar en la industria por su alto contenido informativo y cultural–, se expresa en producción audiovisual, publicidad, moda y producción de software entre otros, y “actúa y organiza la relación producción/consumo”, desde un ámbito especialmente potente: el proceso comunicativo. En este sentido, el producto inmaterial persiste, se transforma, crea un ambiente ideológico particular, y no se destruye en el acto mismo del consumo; de hecho, los productos del trabajo inmaterial se constituyen en dispositivos particulares que impactan “la necesidad de consumir, la capacidad de consumir, la pulsión a consumir” y no el producto en sí mismo.

Hoy la producción es de relaciones sociales y su materia prima es la subjetividad anclada en un ambiente ideológico particular; desde esta perspectiva, la producción de subjetividad no es solo un control social sino que es productiva en sí misma, asunto que evidencia la invasión de la economía en todas las esferas de la vida, casi que entendiendo que aquellos que los seres humano expresa, dicen sentir, dicen querer, es, tal vez, el producto del “manejo comunicativo” de su subjetividad individual y en colectivo. Dicho de otra manera, la dinámica de los mercados se manipula para abrir a la opción de poder controlar la producción y su comercialización, es el nacimiento del “empresario político” y del “mercado trabajando para la publicidad”

De hecho, retomando a (Deleuze, 1990), allí donde la sociedad disciplinaria forjaba moldes fijos, distintos, la sociedad de control funciona con las redes flexibles, modulables, “como un molde auto-deformante que cambia continuamente, de un instante a otro, o como un tamiz en el que las mallas cambian de un punto a otro”, el afirma que “los túneles estructurales del topo son reemplazados por las ondulaciones infinitas de la serpiente”, para referirse al tránsito de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control.

Ambos momentos, son articulados mediante las normas que se encargan de legitimar ciertos comportamientos.

Detengámonos un poco en lo que se entiende por *simulacro*. Un simulacro se basa en un funcionamiento psicosocial caracterizado por una concepción narcisista de la propia subjetividad y una negación radical de los límites, fruto del contexto socio-histórico en el que nos encontramos.

Se intentará dilucidar, al menos en parte, la relación entre el control como tecnología de poder y el simulacro como dispositivo hegemónico de subjetivación en el contexto actual.

Si nos situamos a finales de los años 90, debemos recordar como los discursos académicos que se producían en ese momento estaban totalmente empapados de las reacciones enardecidas que había suscitado la implantación de Internet en la vida cotidiana, y en ellos una de las principales cuestiones a debatir era el peligro de la disolución de lo privado en lo público, mediante el gran panóptico que suponía Internet: se trataba del miedo a la desaparición de la privacidad. Parece que lo que constituye actualmente un gran mecanismo de poder es el sinóptico, donde en lugar de unos pocos mirando a muchos, como sucedía en el panóptico, tenemos a muchos mirando a unos pocos (Bauman, 2001). Y el sinóptico no funciona mediante la vigilancia sino mediante la seducción, seducción que nos lleva a adquirir unas determinadas formas de comportamiento en consonancia con la sociedad de mercado. (Bauman, 2001), nos describe como en las sociedades disciplinarias unos pocos, además invisibles, pueden mirar a muchos y lo propio de las sociedades de control, está representado en que el principal fin de los individuos es el consumo.

Se crea lo privado desde la potestad y fuerza invasiva de otros, de lo cual hay diversos ejemplos: medios de comunicación centrados en “*realitys*”, concursos que exigen abrir la interioridad de los participantes, eventos que se constituyen en mecanismos que generan normas de comportamiento, que nos proporcionan información sobre lo que es importante y lo que no socialmente, y sobre todo, que nos muestran, construyen y reducen el ámbito privado a la gestión de impresiones y al simulacro: es placer inmediato³.

Una segunda tensión está representada en la ambigüedad que nace entre la necesidad de certezas y las urgencias de alzar-se como ser humano con pretensiones de autonomía, asuntos duales, etéreos, presentes en las comprensiones como:

- Articulación social del propio mundo.

La co-implicación con el otro y lo otro en posibilidad creadora de elaboración colectiva, puede entenderse como una vía para la comprensión relacional de lo que sucede.

Hablar con toda veracidad acerca del mundo puede ser una tarea increíblemente rara y arriesgada para una mente solitaria inmersa en el lenguaje, pero es una práctica muy común para las sociedades densamente vascularizadas y compuestas por cuerpos, instrumentos, personal científico e instituciones. Hablamos con veracidad porque el propio mundo está articulado, y no al revés.⁴

- Buscar el espacio en el que las ciencias puedan desarrollarse sin verse secuestradas. Este espacio a que alude Latour representa la posibilidad que se reemplacen las preguntas tradicionales de cada campo disciplinar por problemas de conocimiento que exigen un abordaje inter y transdisciplinar.

- Construir y desarrollar el colectivo que ensamble a humanos y no humanos⁵.

El deseo de retorno a la naturaleza depende del deseo de huida de la naturaleza, como la naturaleza a la que uno anhela retornar es sobre todo un objeto de deseo más que un ‘ahí fuera’ indeterminado al que uno está infelizmente condenado, tiene que haber sido delineada culturalmente y dotada de valor, al respecto argumenta Yi-Fu Tuan (2003) “hacia lo que deseamos escapar no es la ‘naturaleza’, sino un concepto idealizado de la misma, y ese concepto necesariamente tiene que ser un producto de la experiencia y de la historia del hombre: su cultura.”; o en palabras de Castell, “vivimos ya en un mundo puramente social, en el que la naturaleza es uno de los mayores inventos culturales”.

- Intentar no tener amo.

Históricamente se ha pasado del Dios creador a la naturaleza sin Dios, de ahí al *homo faber* y más tarde a las estructuras que enmarcan y gobiernan nuestra acción, a los ámbitos discursivos que nos hacen hablar, pero aún no hemos intentado no tener amo en absoluto. ¿Por qué sustituimos siempre a un amo por otro? ¿Qué condiciones de posibilidad tiene el reto de intentar no tener amo?

El hecho de que también la religión haya sido utilizada por los modernos como un aceite con el que lubricar su máquina de guerra política, el hecho de que la teología se haya deshonrado a sí misma al prestarse a desempeñar un papel en el acuerdo moderno unido al hecho de que se haya traicionado a sí misma hasta el punto de hablar de una naturaleza “ahí fuera”, de un alma “ahí dentro” y de una sociedad “ahí abajo”, es algo que se convertirá en motivo de asombro para las próximas generaciones (Latour, 2001).

Con tal bagaje, Latour, desde el plano de la sociología del conocimiento, no parece tener dudas de que, merced al movimiento hacia delante de la flecha del tiempo, en el futuro se podrán hacer las cosas mejor⁶ que en la modernidad. Existe un futuro, que difiere del pasado, pero que conserva su convocatoria, en tiempo presente a “millones y a miles de millones de personas, por supuesto, pero también miles de millones de animales, de estrellas, de priones, de vacas, de robots, de procesadores informáticos y de unidades elementales de información”⁷.

Cuestionamientos como: ¿Qué es el afuera y qué es el adentro? ¿Qué es lo público y que es lo privado hoy? ¿qué sucede en subjetividad? ¿Qué es imaginado? ¿Qué es propio y qué es de otros?, llevan a la tensión por la *individuación / socialización*. Desde Berger y Luckman (1967) y su construcción social de la realidad, quienes se inspiraron en los planteamientos de G.H. Mead (Mead, 1934/1962) y la fenomenología de Alfred Schutz (Schutz, 1932/1967), se plantea la idea según la cual, es en las interacciones sociales prácticas donde los individuos se socializan interiorizando los significados, símbolos y pautas de acción social. La socialización, tiene su punto de partida en la inducción que, desde su niñez, sufre un individuo por parte de otros a la internalización (o absorción) de la realidad social en la que nace y vive.

Es decir, un individuo “asume” como propios los significados que asumen esos otros que le preceden, que viven, que ya están socializados en dicho mundo y que terminan siendo significativos para el primero (padres, maestros, tutores). Mediante este proceso socializador, el sujeto

logra una interpretación y aprehensión particular del mundo, compartida de manera recíproca con los otros. Solo con esa condición inicial se hace posible que un sujeto pueda ser reconocido como miembro de una sociedad y pueda, si es posible, interpretar y re-crear el mundo en donde vive (Berger y Lukman, 1967).

Para Berger y Lukman, la socialización secundaria en las sociedades actuales propicia separaciones entre diversos segmentos o fracciones de realidad propias de las distintas situaciones contextuales en las que se vive. Dada la pluralidad de opciones identificatorias en las sociedades urbanas, las posibilidades de dispersión aumentan y se dificultan a la vez las garantías de “adherencia” o grado de compromiso a una sola y única forma de realidad.

En estas grupalidades llenas de mundos plurales, se dificultan los aprendizajes hiper-especializados, tales como las profesiones de dedicación exclusiva como el ser músico o deportista de alto rendimiento. Cuanto más minuciosa o exigente deba ser la internalización de un conocimiento en la socialización secundaria, mayores serán los requerimientos de identificación; y con ello más sofisticados deben ser los recursos o las técnicas para producir dichos aprendizajes o adiestramientos. Ser cura o músico se hace más difícil en una sociedad donde la entretención y el consumo marcan la pauta (Berger y Luckman, 1967).

Para iniciar la costura

Cada vez más se hace necesario, para los agentes socializadores, por ejemplo, desplegar recursos pedagógicos que permitan a sus estudiantes volver altamente significativos y motivadores los aprendizajes de la socialización secundaria y al aprendiz se le exige una intensificación del compromiso identificatorio con la nueva realidad que pretende internalizar. Esto exige, por ejemplo, construir una “continuidad” entre la realidad establecida por los aprendizajes y saberes de la socialización primaria con la realidad de los nuevos aprendizajes y saberes de la socialización secundaria, al extremo incluso de producir una transformación real de la anterior realidad y una inmersión en la nueva, para que esta forme parte de su vida entera. Igual intensificación identificatoria se produce en la medida del aumento de las jerarquías (Berger y Luckman, 1967).

Dado que son los “otros” los que garantizan la identidad, es la objetividad social construida por una comunidad, la que permite confirmar las auto-identificaciones que tiene de sí un individuo. Cuando existen desacuerdos entre los grupos, los sujetos pueden entrar en incoherencias de identidad, sobre todo en sociedades móviles y con roles demasiado diferenciados (Goffman, 1959).

Poder aproximarse a las configuraciones subjetivas de quienes transitan en la educación superior puede permitir una comprensión cercana de sus devenires y tal vez, el reconocimiento de elementos individuales y colectivos que permitan identificar elementos constitutivos de lo pedagógico que, imbricados en las necesidades y búsquedas de la conformación de sujetos sociales, amplíen la mirada sobre el “hacer docencia”, su subjetividad y subjetivación.

De alguna manera, la apuesta metódica podría pensarse a partir de los textos sociales, los cuales pueden entenderse como objetivación de las prácticas de los sujetos, es decir representan su subjetividad, sin que aún se conteste la pregunta ¿Dónde está lo subjetivo más allá de lo que lo representa?

Notas

1. Esta “nueva economía” se caracteriza porque añade valor, genera productividad y consigue competitividad esencialmente sobre la base de información y de conocimiento.
2. Publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación* No. 19 (enero-abril de 1999).
3. Y es que los medios de comunicación de masas han sido sin duda de gran impacto en la subjetivación de lo individual y lo colectivo en nuestro contexto histórico, cultural y social... Para entender el alcance del sinóptico en el momento actual, basta con formularnos la siguiente pregunta: ¿no es cierto que todos deseamos ser protagonistas de nuestra vida? ¿No queremos todos tener acceso a estas experiencias prácticamente inmediatas de placer y éxito, aunque tengamos también que esforzarnos para conseguir lo que queremos? Quizás, más que encontrar respuestas para estas preguntas, tendríamos que pensar en sus condiciones de posibilidad, y reflexionar sobre por qué es tan habitual en nosotros desear placer y tener a la vez una concepción del esfuerzo a largo plazo como imprescindible para conseguir algo... ¿de dónde surge esta contradicción?
4. *Ibid.*
5. Latour entiende lo “no humano” como los objetos distintos al ser humano, fundamentalmente lo tecnológico.
6. Será más pertinente, decir “distintas”.
7. Y amplía Latour: “Las únicas características que seguían haciendo que el tiempo se moviera hacia adelante en la modernidad y que la dejaron suspendida en el posmodernismo eran las definiciones de objeto, de sujeto y de política, definiciones que ahora han sido reorganizadas”.

Referencias Bibliográficas

- Bandura, A. y. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairos.
- (1974). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Bauman, Z. (2001). *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bentham, J. (1989). *El Panóptico*. Madrid: La Piqueta.
- Berger, P. y. (1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruno, L. (2011). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa. Recensión.
- Castell, M. (2006). *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Deleuze, G. (1990). Postcritum de las sociedades de control. (Traducción, Ed.) *Autre Journal* (1), 20-35.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Garzon, O. (2011). Protocolos Seminario doctoral “Educación, subjetividad y estéticas: una mirada investigativa”. Protocolo, Cali.
- Ginsburg, C. (1999). *Mitos, Emblemas e Indicios: morfología e historia*. Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E. (1974). *Análisis estructural. Un ensayo sobre la organización de la experiencia*. Harper Colophon. Nueva York: Harper Colophon.

- González, J. D. (2006). *Ciudad, conflicto y generaciones: una aproximación al génesis de la juventud en la Ciudad de Cali*. Fundación Ciudad Abierta.
- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- Lazzarato, M. (2003). *Lucha, acontecimiento, media*. Roma.
- M, C. (2006). *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mead, G. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo*. Buenos Aires: Gedisa.
- Perez, A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Russi, I. (2000). *Formación de profesores de la Educación Superior programa Nacional Icfes*. Bogotá: Icfes.
- S, G. (2006). *Teorías sin disciplina*. La translocalización discursiva de "Latinoamérica" en tiempos de la globalización. *Teorías en debate*. Bogotá.

Summary: The expressions of subjectivity of teachers in higher education, their pathways and implications and the possibility to start a methodical thought of subjectivity are the two basic elements that cross this article. It was decided to do a first point that is dedicated to presenting a characterization of teaching in higher education to incorporate elements to address several questions: how poses a teaching profession in a knowledge society?, What is the role of the teacher? , how do you express the subjectivity of the teacher in this kind of context?, how profession, and subjectivity talks in the university teacher?

The second point raises questions about the ability to understand the subjectivity from its focus on subjectivity and dialogue with intangible products from which teaching exercise is fed: this discussion is approached from two strains: simulation as subjection device to identify that is an important and symbolic type of management that impact the society of producers. The second strain approaches the ambiguity that arises between the need for certainty and the emergency to arise as a human being with claims of autonomy, dual cases, ethereal and present understandings that represent on one hand, the assumed urgency as subject involved and on the other hand, the exploration of a topic that although not new, if has been constituted in a permanent question in time. Thus, these initial notes open a wedge alternative for self- thinking subjectivity in contemporary and specifically on the stage of "doing teaching".

Key words: evidence - subjectivity - teaching.

Resumo: As expressões de subjetividade dos docentes em educação superior, seus trajetos e implicâncias e a possibilidade de começar a pensar-se uma metódica da subjetividade são os dois elementos substanciais que atravessam este artigo. Decide-se para isso, uma primeira nota que se dedica a apresentar uma caracterização do fazer docência em Educação Superior incorporando elementos para abordar diversos questionamentos: ¿como se planeia uma profissão docente numa sociedade do conhecimento? ¿qual é o lugar do professor? ¿Como se expressa a

subjetividade do professor num contexto com estas características? ¿como dialoga a profissão, o ofício e a subjetividade num professor universitário?

A segunda nota põe em discussão a possibilidade de compreender a subjetividade desde sua aposta por a subjetivação e em diálogo com os produtos imateriais –dos quais se nutre o exercício de docência–: esta discussão se aborda desde duas tensões: a primeira se pergunta pelo funcionamento do simulacro como dispositivo de subjetivação, para identificar que constitui uma importante forma de manejo simbólico e que impactam tanto à sociedade de produtores; e a segunda tensão aborda a ambigüidade que nasce entre a necessidade de certezas e as urgências de alçar-se como ser humano com pretensões de autonomia, assuntos duais, etéreos, presentes nas compreensões como que representam de um lado a urgência de assumir-se como sujeito implicado e, do outro lado, a exploração de um tema que a pesar de não ser novo, sim se foi constituindo uma pergunta permanente no tempo.

Assim, estas notas iniciais abrem uma brecha alternativa de pensar-nos a subjetividade em contemporaneidade e especificamente no cenário do “fazer docência”

Palavras chave: docência - indícios - subjetividade.

Fecha de recepción: marzo 2012
Fecha de aceptación: junio 2012
Versión final: marzo 2013

Rapsodia para los sujetos por sí-mismos. Hacia una sociedad de localización participante

Alfredo Gutiérrez Borrero *

Resumen: En esta subjetiva, personal, localizada y participante meditación sobre sujetos y subjetividades, refiero mi experiencia educativa con estudiantes de diseño industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano de Bogotá, Colombia, de la misma asignatura: Investigación para Proyecto de Grado (IPG), tras casi tres años (2009-2012) dedicados a propiciar conversaciones y aproximaciones en el aula, en dinámicas que denomino de *diseño de comunidades* para consolidar fuertes vínculos intersubjetivos. Mi argumento, no lineal, sino fragmentario y circular (de ahí el nombre “rapsodia”), lo planteo desde autores a quienes considero defensores, tanto de la subjetividad como de sujetos empíricos con nombre y apellido (Alain Touraine, Judith Bulter, Boaventura de Sousa Santos, Tony Fry, Klaus Krippendorff, Judith Bulter, Veena Das, Clifford Geertz, etc.). Los cinco cantos: 1. El consumo de la personalidad, 2. Artefactos y no objetos. 3. Diseñar como condición de subjetivación, 4. Los cuerpos en las palabras y 5. Las palabras en los cuerpos, constituyen un manifiesto que elaboré en primera persona (localización participante) para explicar el porqué considero que todo diseño, cuanto más profesional más subjetivo e intersubjetivo, surge del encuentro entre personas asimismo localizadas y participantes.

Palabras clave: ‘compluridad’ (como pluralidad) - diálogo - diseño - lenguaje - participación - sujeto.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 289]

(*) Zootecnista (UNISALLE). Especialista en Docencia Universitaria (UMNG). Maestría en Estudios de género, en curso (UN). Escritor y columnista sobre la pertinencia del Diseño. Docente e Investigador, Programa de Diseño Industrial (UJTL) Bogotá.

Proemio

Soy aquí irremediabilmente subjetivo, autor del cuento, responsable de los daños que cause o los beneficios que aporte: si no puedo serlo en un texto donde están condensadas reflexiones acerca de la subjetividad contemporánea ¿dónde entonces? Ahora bien, salvo para quienes conozcan y, más aún, hayan vivido en iguales épocas los mismos escenarios (y ni tal vez así, pues entonces tendrán impresiones propias al respecto) contextualizar los párrafos siguientes en el ambiente de mi relación particular como educador, entre 2009 y 2012, con estudiantes de diseño industrial, en diversos grupos, durante la elaboración de sus proyectos grado, en aulas

de clase de la Universidad Jorge Tadeo Lozano de Bogotá, Colombia, siempre en el marco de la asignatura de Investigación para Proyecto de Grado (IPG), con intención de propiciar comunidades de sentido, es labor muy esquivada.

A despecho de cuanto yo pueda exponer.

Para ser sincero, encuentro imposible que las personas comprendamos del todo las conversaciones en que no participamos. No obstante, estimo que sí podemos compartir impresiones al respecto y conversar sobre las versiones que relatamos unos y otros de prácticamente cualquier asunto, vivo la realidad como algo construido y actuado de diverso modo por cada quien; así, escribo desde mi lugar bogotano y colombiano, a comienzos de la segunda década del siglo XXI, con mis valores explícitos en cada palabra: muestro lo que considero pertinente y aquello de lo cual me aparto, de modo deliberativo. Retórico. Discursivo. Dialógico. Pasional. Visceral incluso. No sistémico, ni objetivo. Más opinión y juicio que verdad. Más doxa que episteme (de hecho casi toda episteme, la comprendo como doxa de personas determinadas con suficiente influencia y credibilidad ante terceros para hacerla pasar como tal en cierto instante por algún tiempo). No prevengo la teoría como ley ni destino ineludible, sino como sugerencia; y la ciencia, aun la más dura, como otra narrativa humana más, tal cuales son la política, la economía, la filosofía etc. (que tampoco son señoras que obren solas sino que toman cuerpo en mujeres y hombres economistas, políticos, filósofos, etc., que las hacen obrar). Por eso la voz pasiva impersonal (“se piensa”, “se ha visto”) la cuestiono –al igual que lo hacen desde sus textos todos los autores que cito– como a una estratagema. Subterfugio. Pretexto para que científicos, expertos y profesores dogmatizen desde ninguna parte y desaparezcan las voces de los teorizados, estudiantes, gente del común, o gentes de otras culturas, bajo supuestas normas universales, dadas en algún momento, desde alguna parte y con algún interés por personas con intenciones diversas y el distintivo común de intentar que todos aceptemos una sola realidad; y bajo aquel paradigma prevalente según el cual los observadores no podemos entrar en las descripciones y construcciones de nuestras observaciones (cf. Krippendorff, 2009, pp. 12-19). La voz personal es para mí imprescindible, y más en el tema que trato aquí, la articulación de comunidad, no quiero expresarme como un libro, sino como un ser humano. Al decir “yo pienso” me responsabilizo por lo dicho, sin ampararme en datos mágicos que pueden hablar (“no lo digo yo, lo dicen los datos”): por algo, se llaman hechos, no como observadores, sino como participantes humanos los hacemos. Estoy en un lugar, y reivindico mi derecho (y el de todos los humanos) a expresarse desde alguna parte, no comprendo visión sin vidente, ni conocimiento sin cuerpo, y sólo puedo enunciar desde donde estoy, tratar de discurrir desde varios puntos y sopesar las dicotomías, sería aquí un despropósito; más que héroes o villanos, relato desde ejercicios de diseño de comunidad, las vivencias y los argumentos por los cuales considero que en la educación en diseño la presunción de objetividad y el ocultamiento de la incidencia humana restan oportunidades a quienes practican la profesión, y a través de ellos a todas las personas; prefiero contemplar el diseño como algo subjetivo, intersubjetivo, pleno de transitorias verdades conversacionales, donde se cruzan numerosas versiones. He empleado paráfrasis a lo largo del escrito, esto es: citas no textuales, de casi todos los autores, en razón de ello, quien lea encontrará por doquier la abreviatura cf. del latín *confer*, correspondiente en español a “compárese con”. Consignado lo anterior, pleno de valores y apreciaciones personales, que a nadie deseo imponer, sino compartir a quien le interese para concordar o discrepar, empiezo a fungir como rapsoda, a ensamblar canciones y trozos de poemas, a fusionar y recombinar, a tomar prestados

versos o hurtarlos (*cf.* Rapsodia-eti., s.f., s.p.), a servirme de sentencias y expresiones ajenas (*cf.* Rapsodia-sig, s.f., s.p.), cual antiguo cantor romántico para estructurar diferentes segmentos temáticos con desventura y a veces sin relación manifiesta entre ellos (*cf.* ‘Rapsodia’, 2011, s. p.), tal es mi rapsodia para los sujetos por sí-mismos.

Canto primero: el consumo de la personalidad

Estimo el sí-mismo como meta vital, expresión cabal de la combinación que buscamos como destino en tanto personas singulares, y para las comunidades que integramos al conformar totalidades vinculadas (*cf.* Jung, 2009 [1928], p. 210). Mi contexto es el aula de diseño, bien académica donde me co-educo con quienes diseñarán profesionalmente, bien Bogotá como aula multitudinaria donde vivo como estudiante y profesor permanente. Incluso la sociedad colombiana como artefacto diseñado, donde nada es dado (naturaleza, principios, conciencia) sino elaborado a partir de acciones dirigidas a la creación de cada yo por sí-mismo, desde resistencias, insistencias, y deseos reflexivos participantes (*cf.* Touraine, 2000, p. 280). “Ha sido estipulado que sólo vemos lo que miramos y sólo miramos lo que queremos ver” (Bertillon A. en Virilio P., 1994, p. 42). Todo depende de que nos dejen.

Desde junio de 2009 he guiado grupos pertenecientes a la asignatura de Investigación para Proyecto de Grado (IPG) en el Programa de Diseño industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Durante nueve ciclos, junto con los estudiantes hemos desarrollado un ejercicio con el continuo propósito, de ir más allá de describir realidades. La historia colectiva (y por supuesto personal) acontece en el marco de la elaboración del proyecto de grado (trabajamos en el penúltimo curso del plan de estudios) a partir de lo autobiográfico. Intentamos cambiar realidades –pues presumimos más de una– desde el carácter de cada quien y la validación de la propia experiencia, con ánimo de eludir el filtro del fenómeno impersonalizado. Quien toma la asignatura ha cursado, para dicho momento, cuando menos cuatro años de otras asignaturas y busca conocimiento humano accesible para diseñar; por diversas rutas, algunas distintas a la objetiva reflexión del intelecto protocolar (usualmente el del profesor). Me interesó que todos consigan plasmar mundos éticos no regulados por razones universales, ni esquemáticas. Ocasionalmente eso implica vencer las aduanas del método de quienes relativizan la experiencia; para devolver valor a lo inmediato, a la agencia de cada estudiante en el diseño de su historia (*cf.* Negri y Hardt, 2000, p. 64).

En solitario nadie, estudiante o profesor, inventó el mundo, ¿cómo puedo ‘yo’ apropiarlo? Nuestro gran reto fue conseguir implicarnos en la experiencia, pues quienes diseñamos no somos sujetos pre-elaborados a quienes la experiencia nos suceda o pueda sernos atribuida. De todos modos, si nuestra humanidad, nos hace tan complicados como para tener un lenguaje como condición de la experiencia ¿por qué no hablar? (*cf.* Das, 2007, p. 4).

Durante los primeros ciclos del experimento, estábamos separados juntos, nos sentábamos en círculos donde cada quien presentaba los ejercicios que conducían a la formulación de su proyecto. Pasados los años, reconozco cuán difícil fue forjar aproximaciones, dada esa tácita predisposición de cada quien, para intentar ser el mejor en solitario, internalizada tras innumerables clases previas donde eran privilegiados “aprendizajes insociables”; por aquella noción prevalente del diseñador genio. No obstante: “es un hecho que todos los diseñadores, tanto los diseñadores

extraordinarios, como los mediocres, siempre construyen, modifican y continúan el trabajo de otros diseñadores, y que nadie puede evitar hacer eso” (Michl, 2008, s.p.); por ende, apoyé la construcción de comunidad que sólo acontece entre personas: “durante mucho tiempo el sujeto fue sustituido por el objeto, ahora el sujeto debe volver” (Touraine, 2000, p. 249). Tradicionalmente en el diseño industrial de nuestro programa, como lo he vivido desde 1993, la noción del objeto dominó el panorama: el objeto comunica, el objeto habla y “te dice” (o “le dice” a, quien quiera que sea “el usuario”) cómo manejarlo, amonestan muchos profesores.

Cabe anotar que la ciencia generalista y universal, la vivo como otra respetable narrativa más entre muchas coexistentes (arte, religión, tecnología, política, magia, etc.), por ello considero que las generalizaciones universales son lugares epistémicos ambiguos, útiles para comprobar pero estorbosos para ver casos puntuales como las coordenadas del sí-mismo. Toda generalización (incluida esta) involucra o injusticias o estupideces. Los seres humanos vivimos entre artefactos materiales, con los que instauramos relaciones objeto/sujeto. Para diseñar, buscamos la frontera entre presencia física e imagen visual; entre las propiedades reales del material y sus mitos circundantes; entre la particularidad empírica y la representación teórica (cf. Attfield, 2000, p. 11). Más que de sujetos, hablo de Jorge Aristizabal, Laura Acevedo, Hernando Granados o Lina María Rodríguez, estudiantes con quienes trabajé, compartí y discutí; y aun lo hago. No mariposeo sobre los intrínquilos del sujeto metafísico del viejo Kant, controlado al vaciar la experiencia en el fenómeno, al circunscribir el conocimiento a la estandarización intelectual y al neutralizar la posibilidades de acción ética mediante razones esquemáticas (cf. Negri y Hardt, 2000, p. 66).

Difícil como es, adelantamos un trabajo de diseño de comunidades, en el cual la gente en cada grupo, primero por sugerencia mía, y crecientemente a ejemplo de lo hecho en y por grupos anteriores, buscó construir en solidaridad, los estudiantes intentaron apropiarse las relaciones existentes entre su situación, vivida al formular un proyecto, y la vivida por otros en circunstancia similar: existimos personalmente en la sociabilidad (cf. Touraine, 2000, p. 272).

Mis canas aumentaron, y mi calva se expandió en un entorno académico donde discurrir en primera persona es tabú, y donde muchos diseñadores industriales (y diseñadoras industriales, pues las mujeres son mayoría) se enojan al escuchar expresiones como “diseño de sonrisa”, y asumen que las gentes comunes (“no-diseñadores”) afrentan su quehacer si osan emplear la palabra diseño. Pero las palabras son de la humanidad; es más, todos los seres humanos diseñamos, incluso macacos y chimpancés elaboran artefactos para lograr fines (v. Nitzche, 2012, s.p.). Nuestra subjetividad, el sí-mismo, emerge cuando interactuamos con materialidades e inmaterialidades, al diseñar, al hacer “cosas con actitud”, y crear con fines específicos en mente, o buscar consumir tareas particulares, o manifestarnos para objetivar valores morales, expresar identidad individual y grupal, denotar estatus, pavonearnos de proezas tecnológicas, ejercitar control social, u ostentar poder político (cf. Attfield, 2000, p. 12).

Subjetividad de subjetividades y toda subjetividad. Con Touraine, pienso que los sujetos chocamos con la sociedad de consumo (de las personalidades ante una objetividad que es todos y nadie), (cf., 2000, p. 249). Singularmente, muchos diseñadores industriales en las aulas tadeístas en que he vivido (no las que SON sino las que recuerdo y percibo) se preocupan por diseñar cosas para una sociedad de consumistas, ¡que nada consumimos! Llamamos ‘consumo’ a la adquisición de mercancías, mientras nuestros hogares pobres o ricos, alimentan continuamente basureros, rellenos e incineradores: colchones viejos, sillas rotas, carcasas de computadores,

teléfonos y televisores, ollas abolladas, bolsas plásticas, empaques, calentadores oxidados, neumáticos viejos, baldes sintéticos quebrados, zapatos semiderruidos, pura materia ‘inconsumida’ (sea esta desperdicio o no) ¡una oda a lo insostenible! (cf. Fry, 1999, p. 108). Así, lo único consumido en la sociedad de consumo académica, es el derecho de cada quien a ‘autobiografiarse’ al diseñar.

Con eso en mente, durante los nueve ciclos de IPG que acompañé, busqué alentar a los estudiantes a conversar para hacer circular información construida por ellos, y posesionarse cada uno de su papel comunicativo (cf. Touraine, 2000, pp. 272-273).

Canto segundo: artefactos y no objetos

Como reto docente, propuse a los estudiantes asumirse como sujetos emancipados del individuo objetivo construido desde categorías generales y perfiles mercantiles; autoconstruirse sin interiorizar preceptos obligatorios mediante el diseño conjunto de sus proyectos y conversar para entrelazar individualidades (cf. p. 274). Los aciertos y errores fueron valorados por decisión propia. Diseñamos dando valor a las cosas, ¡otorgándoles sentido humano!, anoto en confesado pastiche de Nietzsche, para quien ‘hombre’ traducía ‘valorador’ (*mensch* palabra alemana para hombre, la derivaba del latín *mensuratio*: medida). Valorar es diseñar, y diseñar optar. Por valoración subjetiva, diseñamos; sin ella la existencia estaría vacía. Cambiar de valores, es cambiar de diseño. Diseñadores fueron primero grupos, y después individuos (cf. Nietzsche, 1982, pp. 58-60 & Nietzsche, s. f., pp. 33-35).

En febrero de 2011, con los integrantes del sexto de los grupos que acompañé en IPG, implementamos la modalidad de nominar el colectivo, 6 hombres y 8 mujeres eligieron como nombre *Tinkuy*, vocablo quechua para ‘encuentro’. Dicho acto sencillo permitió caracterizar más su comunidad. Es difícil auto-diseñarse (poiesis) fuera de un paradójico modo de subjetivación impersonal, las normas constriñen las posibles formas por la cuales podríamos optar (cf. Butler, 2005, p. 17), por ende, el siguiente paso fue matizar el discurso objetivo. Toda narrativa puede ser contrastada: usamos artefactos cuando hacemos interfaces con ellos. Desde discursos de diseño objetivistas producimos objetos, pero cuando mediante un giro semántico personalizamos, y experimentamos reiterando interacciones estables y fiables, lo que diseñamos son artefactos (de ‘ars’, ‘destreza’ y ‘factum’, ‘hecho’: hechos-con-destreza). Los *Tinkuy* (8 mujeres y 6 hombres) cuya metáfora fue tribal, proyectaron hacer artefactos, configurarlos materialmente, reconocerlos conceptualmente, interactuar con sus proyectos en interfaces que de funcionar como subjetivamente deseaban suministrarían (‘afordarían’) lo que era esperado al usarlos. Tal cual señala James Gibson (1979), cuando lo diseñado no funciona según esperábamos sin que entendamos porqué, ‘objeta’ que lo empleemos (cf. Krippendorff, 2007, p. 4).

Las asignaciones de clase de la tribu *Tinkuy* requerían relación entre compañeros (conversar, preparar, organizar, etc.). Inicialmente algunos estudiantes sufrieron: “el exceso de trabajo grupal, que nos impide hacer nuestros proyectos”, mas el gran proyecto estaba en generar lazos para diseñar en compañía: realizarse como sujetos en la inestabilidad y el desequilibrio del encuentro, afrontando lo que media entre comprometerse y desligarse de responsabilidades. Simultáneamente con la mayor fuerza y la máxima fragilidad (cf. Touraine, 2000, p. 280).

Vivimos entre límites difusos, ¿dónde está el punto preciso en el transcurso de nuestra vida en

que podamos decir, “desde aquí fui sujeto”? Construirnos en comunidad implica aceptar que estamos abiertos, nunca hechos del todo. Valoramos, atribuimos significados, trazamos fronteras: la experiencia de nuestro límite es encontrarnos (cf. Das, 2007, p. 4). Insisto cuando diseñamos objetos para uso universal y único en mente, imponemos a otros seres humanos modos de usar lo cual (objeta) su agencia. Similar acontece con el profesor que constriñe a todos los estudiantes a diseñar de igual modo. En alemán, objeto es ‘*gegenstand*’: algo arrojado en nuestro camino que opone resistencia. Por ende, aquellos objetos que ‘dicen’ unívocamente cómo usarlos los considero fascistas y opresivos, tanto como a los profesores cuando monologamos (como yo en este texto). Prefiero la concepción de Gibson de ‘afordancia’: no hay conocimiento privilegiado de los objetos de un mundo externo único, conocemos según concebimos lo exterior y a los demás al interactuar con ellos. Sin verdad implícita, solo con afordancias o su ausencia (cf. Krippendorff, 2007, pp. 4-5). Las ‘afordancias’ son posibilidades de uso múltiple en nuestro encuentro con los artefactos y el entorno. Involucran contextos y personas. Para diseñar comunidad propongo aproximar sujetos y artefactos (cf. Gibson, 1986, p. 127), no pensar en objetos. Las afordancias son objetivas, reales y físicas (pero les atribuimos significados subjetivos, coyunturales, mentales); así no son objetivas ni subjetivas, o son ambas a la vez. La dicotomía subjetivo-objetivo soporta la insuficiente generalización de la tontería. Es nuestra participación en el contexto, a la par ambiental y conductual, física y psíquica (e irreductible a polaridad alguna) donde acontece el diseño (cf. p. 128).

Como sea, nuestra iniciativa de generar comunidades encontró oposiciones de quienes se quejaban o porque no la veían pertinente (usualmente profesores), o porque no la vivían aún (como pasó con estudiantes que cursaban la misma asignatura en otros grupos). La novedad encuentra dos adversarios: quienes la descalifican y quienes censuran a quienes la impulsan porque no beneficia a todos, sin advertir que, como novedad, está recién inventada e intentada. Para diseñar valen menos las leyes científicas que las del derecho, estas últimas articulan comunidades. Por cierto, cuando varias personas intentan fijar normas sobre lo bueno y justo, como pasó en los grupos de IPG tadeístas cuya experiencia comento, emergen conflictos y distancias. Lo cual relaciono con una asignatura, aún presente en nuestro plan de estudio tadeísta en diseño industrial que llamamos “lenguaje y significado del objeto”, su nombre me parece ratificación de insólitas prácticas educativas donde los objetos pueden hablar. Pero los estudiantes no. A *Tinkuy*, tras una ceremonia de despedida a la cual asistieron exalumnos, profesores y hasta una madre de familia, lo sucedió en el séptimo ciclo, otro grupo de IPG. Como cada periodo organizamos un encuentro: los del grupo entrante, fueron visitados por el saliente. Unos relataron experiencias, otros, expectativas. Así modelamos el concepto comunal. Considero a cada grupo bosquejo de lo que podría ser una comunidad viable. Llegado el tiempo, los integrantes del nuevo curso optaron por la designación de *Alpha18* (15 de 18 eran mujeres), su objetivo radicó en entonar una melodía conjunta: cada quien dirigía su proyecto e interpretaba para los ajenos. La metáfora fue musical, su nombre aludía a una orquesta bogotana: Los Alfa8.

Algunos aman el dominio, otros el sometimiento, y hay quienes soñamos áreas libres sin mandamases, ni subalternos. En aulas donde los profesores monologan ante los estudiantes sin propiciar que dialoguen entre sí, las comunidades no son promovidas. Sino destruidas. Me inquieta encontrar aún, en últimos cursos, notas pegadas a la puerta de los salones con letreros como: “el profesor no viene. Hoy no hay clase”. ¿Acaso los estudiantes no cuentan? ¿Qué clase de clase es aquella donde sólo el profesor es “clase”? (En el Diccionario de la Real Academia

Española están consignadas dos acepciones de clase, desde la primera, clase es “la lección que da el maestro a sus discípulos”, pero desde la otra es también el “conjunto de estudiantes que asisten al aula”, según esta última si hay estudiantes hay clase: con o sin profesor).

Quizá el agrado de ser manada antecedió al disfrute de ser yo. Y, como señala el filósofo, en las aulas, cuando la buena conciencia es rebaño, la conciencia perversa es yo. O viceversa. Como fuere, los discursos de quienes demandan hablar en impersonal, los vinculo con un tipo de docente astuto, poco amoroso, cuya versión consume las versiones de muchos, docente que en lugar de originar asociaciones, propicia separaciones. Que más que oír, quiere oírse.

Amantes fueron siempre, y creadores, los diseñadores de cuanto se usó bien y cuanto se usó mal. Llamea el amor al proyectar novedades, y a veces también la cólera (cf. Nietzsche, 1982, pp. 58-60 y s.f., pp. 33-35). Ahora bien, para muchos colegas “el diseñador” no debe hablar ‘carreta’ (más aún, ni siquiera debe hablar), solo dedicarse a lo suyo: a diseñar. Pero con la tribu *Tinkuy* y la orquesta *Alpha18* empezamos a diseñar con el lenguaje (cf. Das, 2007, p. 4); a veces, pensamos y actuamos como si fuéramos nosotros quienes mandáramos dicho lenguaje, pero a menudo es ‘él’ quien nos manda a nosotros (cf. Fry, 1999, p. 174). Los productos del diseño son fruto del lenguaje y significado sí, pero no del objeto, sino de quienes conversan con otros para diseñarlos. El lenguaje nos vincula, vivos. Hasta eso ‘indecible’, cuando ignoramos qué decir, es un modo de ‘lenguajear’, útil para comunicar solo en los laberintos lingüísticos, allende los cuales no hay ‘indecibilidad’. Fuera del lenguaje, acaso, sólo está la muerte” (cf. Mires, 2002, p. 196).

Canto tercero: diseñar como condición de subjetivación

Hay una tradición epistemológica proscrita la modernidad, pero validada por teóricos de la crítica post-moderna: el conocimiento-emancipación, desde el cual la ignorancia es el colonialismo, definido por la concepción del otro como objeto, sin, consecuentemente, reconocerlo como sujeto (cf. Santos, 2003, p. 31). Tal vez es erróneo diluir la individualidad de los fenómenos observados en leyes generales, y hacer desaparecer las personas bajo determinantes, uniformes, requerimientos y convenciones (cf. Touraine, 2000, p. 252). Todas las personas diseñamos. Muchas hay también que se ganan la vida por hacerlo en todo campo de actividad humana que requiera una pausada y cuidadosa consideración, entre concebir acciones, configurar medios para llevarlas a cabo, y estimar sus efectos (cf. Potter, 2002, p. 10).

No pertenecemos al mundo, somos sus límites (cf. Wittgenstein, 1921, p. 82, § 5.632), diseñar es limitar, la experiencia de involucrarse en el acto de diseñar no es privativa de quienes diseñan profesionalmente, y desborda las actividades aficionadas del “hágalo usted mismo”: casi todas las personas diseñan cotidianamente al planear la combinación de ropa que vestirán al día siguiente o preparar una comida (cf. Attfield, 2000, p.17). Por eso no existe, y podemos afirmarlo categóricamente, ningún paradigma puramente objetivo, la llamada objetividad de un paradigma es sólo resultado intersubjetivo de una comunicación transferencial que llevo a que fuera valorado como tal (cf. Mires, 2002, p. 191).

Son numerosas las actividades que adelantó cada grupo y no voy a describirlas aquí, sólo a contarlas tangencialmente porque inspiran mi rapsodia, a los estudiantes de la tribu *Tinkuy*, y la orquesta *Alpha18*, siguió un tercer grupo, 5 hombres y 9 mujeres, que seleccionaron por nombre *Nodus* (por la raíz latina de la palabra ‘nudo’, y adoptaron como metáfora un gremio

de héroes). Hay algo heroico en intentar a la vez hacer caso y desobedecer, pero, de seguro, nos creamos y experimentamos más como sujetos al rechazar o resistir la imposición. Al desfasarnos frente a nuestros propios roles sociales y decidir a qué no pertenecer, al satisfacer la necesidad de protestar, las comunidades de diseñadores requieren personas dispuestas a apartarse de la socialización pasiva, infieles al libreto social prefabricado, no para refugiarse en una contra-cultura del egoísmo, sino para generar fuerzas que les permitan construirse como sujetos originales (v. Touraine, 2000, pp. 267-271).

He de confesar que, tanto como me agrada, le tengo un reparo a la palabra comunidad, aunque remite a una condición común, concentra, al menos en su sonido en español, excesivamente en la unidad: “como unidad”, vislumbro una palabra que aproxime en la dispersión y variedad: ‘compluridad’ o “como pluralidad”. Por ventura, donde las comunidades comunican, las ‘compluridades’, ‘complurican’, si en unas impera lo común, en las otras el rasgo distintivo sería lo ‘complur’. Pero divago, y para explicarlo requeriré nuevos textos. Apuesto por diseñadores industriales no como expertos de un saber que niegan a otras personas, sino como facilitadores de una habilidad que todos compartimos (y aplico eso de modo similar a la relación profesor-estudiante). La teoría del maestro, no la veo como la disciplina obligatoria para el aprendiz, sino como la sugerencia u opción para el socio (de difundirse esta última opción, presumo, finalizaría la era de los estudiantes maniqueos, que en la dicotomía fueron acostumbrados, acaso por los profesor más gritones, a darle la razón a unos y a denegársela a otros, e inauguraría la era de los estudiantes dialógicos, prestos a articular en su discurso las razones de muchos): diseñadores de su entendimiento, más que replicadores del ajeno. Es precisamente diseñar lo que nos constituye como humanos, decir humanos es decir diseñadores, condición en que profundizan los profesionales titulados, pero común (¿o ¿complur?) a toda persona que proyecte disposiciones ideales futuras de elementos y recursos actuales. Cuando diseñamos algo en nuestro entorno, nos hacemos conscientes de nuestro ser, diseñar es la actividad humana fundamental, el derecho humano universal (inevitable aun cuando las personas somos reclusas en prisiones o campos de concentración); eventualmente la única división entre usuarios y diseñadores profesionales, o entre profesores de diseño y estudiantes radica en que, a menudo, algunos entre los primeros se piensan a sí mismos como élite (v. Krippendorff K., 2008, minutos 16:20-17:20). De vuelta a nuestro ejercicio, llama la atención que al dar a los estudiantes de los grupos partícipes en la dinámica la opción de autodenominarse en colectivo escogieron metáforas humanas (tribu, orquesta, gremio), más que físico-mecánicas (motores, máquinas, aparatos), esto lo consigno por cuanto, con frecuencia, en la generalidad de los discursos presente en el programa de diseño industrial tadeísta prevalecen pensamientos orientados y dominados por la física, envueltos en una tradición, en un mito de una era gloriosa “cuando la gente sí diseñaba bien” desde enfoques automáticos de aplicaciones forzadas de la teoría de sistemas, bajo los cuales las personas perdemos nuestra agencia y acabamos reducidas, en la más conductista vena, a predecibles dispositivos controlables de estímulo y respuesta; prefiero marcos de pensamientos biológicos y ecológicos, vivos al fin y al cabo, más favorables a teorías de la acción y a políticas de la persona (cf. Touraine, 2000, p. 274).

Entre quienes han meditado el diseño, muchos abren puertas a la subjetividad, aun quienes vieron el diseño como eje de ciencias artificiales distintas a las naturales (en esa artificialidad encuentro sujetos y hacedores). Así, Herbert Simon en *The Science of the Artificial*, cuando señaló: “Diseña todo aquel que idea cursos de acción orientados a cambiar situaciones existentes

en situaciones preferibles” (en Thackara, 2005, p.1), énfasis “todo” (sin distinción) no todo aquel que aplica la teoría X o Y; y Victor Papanek, en *Design for the Real World: Human Ecology and Social Change* sentencia “diseñar es básico para todas las actividades humanas; situar y darle un patrón a cualquier acto humano hacia una meta deseada constituye un proceso de diseño” (p.1). Nos hacemos humanos al diseñar.

Me aparto de aquellos colegas para quienes todo encuentro con el aprendiz tiene un resultado pre-determinado: no soy amigo de la claudicación de la ignorancia estudiantil, frente al inamovible saber docente. Hay subjetividad previa a cada encuentro. Me cuesta trabajo pensar en una subjetividad pre-social, pero más aún aceptar una producción funcional de la misma según la cual las “señoras” instituciones sociales (y no las personas que las constituyen en un momento dado): universidades, familias prisiones e industrias, producen sujetos masivamente.

Somos sujetos en proceso, en curso, en deriva, y el influjo profesoral sobre el alumno puede contribuir a su configuración como sujetos autónomos o coartarla. Las prácticas materiales repetidas sobre los estudiantes en el contexto universitario (“recibir” horas y horas de clase) son procesos de producción de subjetividad. Basta con cambiar la disposición de los asientos, o el tiempo en que los protagonistas hablan, o las posiciones corporales, para innovar dicha producción de subjetividad. Con la gente de *Tinkuy* (2011-1), *Alpha18* (2011-2) y *Nodus* (2011-3), intenté desarrollar formas de deslizar la producción exógena y esquemática de subjetividad, hacia la construcción autógena asumida por equipos de estudiantes que conversen para diseñar, y que puedan navegar reflexivamente entre el archipiélago de factorías de subjetividad que a veces son instauradas en las clases que instrumentalizan al otro. Durante sus vidas, los estudiantes entrarán y saldrán de diversas instituciones: universidad, industria, etc. y serán formados por ellas, pero a veces cabe recordarles que también pueden conformarlas, que incluso nos conforman a nosotros los profesores. El mito de la voz institucional, que dicta el dentro-fuera de la dinámica debe ser superado. ¿La universidad dice?, ¿el diseño dice? ¡No: las personas decimos!, hablamos, actuamos. Subjetividades fluidas. La crisis institucional radica en unos límites porosos. Me aparto de las murallas, prefiero las pieles: interfaces vivientes entre interiores y exteriores casi amalgamados. Quienes integran las comunidades conversacionales que planteo de sí-mismos por sí-mismos, donde cada quien pueda decir yo, podrían responderle a la sociedad imperial donde siempre escuchamos la voz de alguna institución, pero no la de las personas. Esa estructura institucional imperial monológica e instrumental, en prácticas y discursos es como un programa de software infectado por virus, cuyos militantes abanderados académicos modulan y anulan la subjetividad al difundir por doquier el control y la monotonía (cf. Negri y Hardt, 2000, pp. 148-149).

Frente al diseño control, propugno el diseño descontrol, como habilidad para imaginar eso-aún-inexistente y hacerlo aparecer como adición con propósito en orden habitual de las cosas. El diseño del no me “des-orden”, es valorado como primera tradición entre muchas tradiciones de investigación y acción desarrolladas por las personas incluidos arte, religión, educación, ciencia, tecnología, etc. Cosmologías, casas, negocios, vidas y artefactos materiales. Todo diseñado. Casi cada aspecto del mundo de la experiencia y la experimentación es diseño, importante para quienes diseñan y para quienes resultan favorecidos por su relación con lo que otros diseñan. Incluso el concepto de naturaleza es diseñado, nuestra naturaleza es diseñada y por ende diseñable (cf. Nelson y Stolterman, 2003, p. 9).

Canto cuarto: los cuerpos en las palabras

Recién, período 2012-1, acompaño a un nuevo grupo de estudiantes de diseño industrial, que transita sobre el camino recorrido, registrado (en textos, fotos y videos, y en páginas de cada grupo en la red social Facebook) por sus antecesores de la tribu *Tinkuy*, la orquesta *Alpha18*, y el gremio de héroes *Nodus*. El nombre que han seleccionado ellos es *Noésis*, según aquella intuición racional del conocimiento. A la fecha, mientras escribo esto (abril de 2012), y más allá del nombre, no han especificado aún cuál es la metáfora de su dinámica. Las actividades prosiguen, son el segundo grupo (con *Nodus* también lo hicimos) cuyos miembros presentan sus intenciones de proyecto en un auditorio, ante un público de un centenar de personas (profesores, compañeros, amigos, y en especial, familiares), asimismo han tenido la oportunidad de codiseñar con estudiantes de la escuela de diseño de nuevos negocios e innovación social *KaosPilots*, de Aarhus, Dinamarca, quienes adelantan visita de tres meses en Bogotá (entre marzo y junio de 2012). Durante los últimas semanas nos hemos preocupado por llevar su exploración fuera de las aulas, y tras tres grupos con nombre, y ocho cursos distintos de Investigación para Proyecto de Grado, serán los primeros en hacer un proyecto conjunto, aparte del de grado, y entregarlo completo, para reflexionar en la práctica sobre sus modos colectivos de diseñar.

A propósito de ello, como educador cada vez pienso más que no hay competencias esenciales iguales para todos los diseñadores, ya no me pregunto “¿cómo hago para que estos estudiantes aprendan las habilidades básicas y comprenden las competencias para diseñar?”. Ahora me digo: “¿cuál es la característica del modo como experimentan estos estudiantes de diseño la búsqueda y desarrollo de SUS competencias como diseñadores? El propósito del ejercicio de las comunidades es comprender y cultivar lo que constituye la experiencia particular dentro de cada grupo y como grupo único en sí (cf. Van Manen en Satina y Hultgren, 2001, p. 531). Nos enfocamos en los pensamientos y emociones conscientes e inconscientes, y al socializarlos en clase ayudan a que cada quien se apropie de su condición mediante el lenguaje y el discurso, no mediante el mandato (cf. Lupton, 1996, p. 13). La reflexión decanta al sujeto, como ser reflexivo que puede, y debe, tomarse a sí mismo como objeto de reflexión (cf. Butler, 2005, p. 14). Cuando hablo de los sujetos por sí-mismos, los considero análogos al ‘yo’ de Touraine, dispuestos a resistir toda lógica de sistemas, prestos a transformar ¡para ello son diseñadoras o diseñadores! (cf. Touraine, 2000, p. 261). En la ambigüedad, hay mucho espacio para crear, me aventuro a educar diseñadores descentrados, no totalizados, habitantes del punto de intersección entre múltiples quehaceres-saberes, liberados de los a priori, cuestionadores de prácticas hegemónicas, postuladores de alternativas. Para diseñar ninguna identidad es definitiva, siempre hay grados de apertura y ambigüedad al articular diversas posiciones (cf. Mouffe, 1989, p. 35).

Las comunidades prosperan en realidades subjetivas, socialmente articuladas. No diseñamos desde ‘una’ verdad universal objetiva, sino desde múltiples versiones de posibilidad. Sobre construcciones propias a partir de construcciones ajenas (cf. Geertz, 2003, p. 9), no hay formas únicas de darle sentido al proyecto, sólo creo en métodos emergentes al coordinar significados compartidos: intersubjetividad más que objetividad (cf. Snel, 2011, p. 255). Cada quien en su cuerpo, con sus palabras, con su modo de experimentar mundos, con aquellos aspectos de su experiencia menos cuantificables desde lo sedentario (cf. Satina y Hultgren, 2001, p. 522). Supuestamente, hace parte del programa general de la asignatura de IPG, en el marco de la cual adelanté la dinámica, una meditación autobiográfica, pero como lo veo, en muchos grupos, los

colegas durante estos años han instrumentalizado este punto, no bien un estudiante localiza su participación con un suceso trascendental en su vida, se le demanda que modelen a partir de él, y que omitan todo lo anecdótico (¿de nuevo el metafísico sujeto impersonal kantiano!), hay que volver al cuerpo como vía experimental del aprendizaje, toda experiencia es corporal (cf. Levin en Satina y Hultgren, 2001, p. 521). Cada voz en cada cuerpo: La subjetividad y el lenguaje son inseparables (Oosterling, 2000, p. 66). Por eso aprecio procesos de investigación situados y localización participante, subjetiva, anecdótica e intersubjetiva (¿‘interanecdótica’?): no hay conocimiento sin sujeto conocedor, ni siquiera en la praxis socio-científica, todo conocimiento –incluso científico– porta rasgos del sujeto que conoce y, por tanto, es irrevocable e intrínsecamente subjetivo (cf. Breuer, 2003:[§2]). Mi rapsodia invita a los estudiantes a aprender prácticas de descubrimiento, construcción, razonamiento, comprobación, invención pero sobre todo equivocación (cf. Balsamo, 2000, p. 197). Que cada quien hable, con su voz: “El lenguaje es el más poderoso de todos los instrumentos de diseño, y el menos reconocido” (Fry, 1999, p. 175). Dudo mucho de los efectos de un diseño incorpóreo y exacto “en tanto forma avanzada de pensamiento que pretenda hacernos comprender a los hombres sin conocerlos” (Geertz, 2003, p. 39). Todos somos cuerpo-sujeto, hay que devolver cuerpo a la educación, conocemos el mundo en situaciones, no como circunstancias externas o locaciones físicas controlables, sino como personas situadas como sujetos con cuerpos relacionados con artefactos (y con otras personas) en entornos culturales (cf. Satina y Hultgren, 2001, p. 522). Múltiples, fragmentados, contingentes. ‘Subjetividad’ es palabra que describe múltiples formas de entendernos a (y entre) nosotros mismos para experimentar nuestras vidas en relación con otras. Subjetividad es término más flexible que identidad, para narrarnos como personas cambiantes y contextuales, más allá de límites culturales e institucionales, asimetrías de poder y efectos de modelos hegemónicos. (cf. Lupton, 1996, p.13). El cuerpo es situación, es participación para fluir en infinidad de contextos, condiciones y experiencias, nos formamos y reformamos junto a otros. (cf. Attfield, 2000, p. 238).

Me aparto de los dictadores de diseño, de su vana y esencialista búsqueda por definir perfecta, total y completamente lo que el diseño es, de su insistencia en limitar un término compuesto y expansivo. Que se esfuercen cuanto quieran por imponer, mucho dudo que encuentren categorías universalmente acordadas de ‘diseño’, o marcos de interpretación únicos (cf. Fry, 1999, p. 4). Si hasta aquí he sido inconsistente, sin conseguir explicar la dinámica de construcción de comunidades que con los estudiantes venimos trabajando en clase de Investigación de Proyecto de Grado desde hace tres años, al menos espero expresar la que considero necesaria aproximación del universo de técnicas y mercados al de personas y culturas. Buscar el alejamiento del autoritarismo dicotómico para construirnos como sujetos (más que como personas socializadas en serie), (cf. Pérez, 2003, p. 5). Durante dos décadas he vivido en una profesión de la cual casi todos quieren ser representantes autorizados, pero muy pocos participar, cuyos miembros han fallado reiteradamente en construir coaliciones estables, y eso lo imputo a que demasiados profesores de diseño sucumbimos a la presunción cientificista y nos consagramos a un usuario abstracto como sujeto epistémico, mientras ignoramos a los estudiantes como sujetos empíricos localizados. A tantos, guardianes del conocimiento objetivo y riguroso, que se exasperan fácilmente ante la interferencia de personas particulares con valores propios cabría invitarlos a la conversación que desestabiliza el par excluyente profesor-sujeto/estudiante-objeto (cf. Santos, 2003, pp. 90-91). En la feria de vanidades que se disfraza de ciencia doctrinal, reivindicó

la solidaridad basada en los despreciables conocimientos ordinarios y vulgares que como sujetos individuales creamos y usamos para dar sentido a nuestras prácticas. Los mismos que los expertos se obstinan en considerar irrelevantes, falsos e ilusorios. ¿Qué ha aportado todo ese diseño científico al enriquecimiento o empobrecimiento práctico de la vida de cada diseñador profesional? ¿Cuál (cabría hacer balances), ha sido el aporte positivo y negativo a los estudiantes de versiones eruditas de la teoría general de los sistemas, la semiótica o la estética impuestas mediante monólogos? (cf. pp. 64-65). Vayamos más atrás, no a la relación de los estudiantes con la teoría objetiva, sino a la relación entre dicha teoría y la despersonalización del estudiante, o lo que es igual la ceguera docente a las singularidades de cada quien (cf. Butler, 2005, p. 10). Aquello del “perfil” no me va.

En cambio valido nuestra relación interpersonal en el tiempo, para configurarnos unos a otros como sujetos (cf. Attfield, 2000, p. 7). Estimulo una sana insubordinación a la regla que desecha lo personal, valido la afirmación, el goce de sí-mismo, deshacer el poder de lo general, la fenomenología propia, la exploración investigativa. Las comunidades se configuran por la voluntad y esfuerzo de liberación de sus integrantes más que por razones o técnicas... la razón es útil cuando la localizamos e interiorizamos en nuestra subjetividad y nos genera tensiones dinámica (cf. Touraine, 2000, p. 271).

Canto quinto: las palabras en los cuerpos

Nos hacemos diseñadores al conversar, todo diseño es conversación escenificada: la innovación emerge de la conversación (*‘con’* igual *‘juntos’* + *‘versión’* igual *‘versiones’*: “dar versiones en compañía”, sin que impliquen acuerdos, o sean forzosamente verbales). Somos diseñadores en lo inexplorado, pues cuando manejamos problemas similares a otros previamente solucionados y sabemos cómo conversar sobre ellos, sólo somos técnicos: tenemos vocabularios al respecto para hacer distinciones precisas, compartir instrucciones correctas, e implementar medidas necesarias: por eso los controlamos. Pero nos repetimos en lo mismo, resolverlos apenas si implica diseñar. Sin diálogo no hay interacción productiva con colegas o estudiantes, todo culmina en la repetición de lo que ya es; cuando el diseño prospera en lo que será.

Frente a la estupefacción y el asombro de la novedad que da impulsar grupos a situaciones inéditas (la incapacidad de sorprenderse o confesar hacerlo es la más frecuente patología educativa en mi gremio), diseñamos artefactos jamás vistos, pues cuando carecemos de lenguaje para dar soluciones, ¡empezamos por diseñar dicho lenguaje; y coordinados por las palabras nuestros cuerpos diseñan artefactos! Primero generamos gestos, después hablamos, escribimos, describimos, nuevas ideas. Finalmente visualizamos y fabricamos. “Conversar para crear nuevos lenguajes es la tarea puntual más importante que hacemos las personas para diseñar” (v. Pangaro, 2010, minutos 21:30-22:30). La razón humana o es práctica, discursiva y dialógica o no es razón. Usamos el discurso para hacer elaboración teórica, que también es una forma de práctica y actuación, la de inventar o elegir palabras justas y argumentos adecuados (que no verdaderos o falsos) (cf. Ramírez, 1993, s.p).

Espero poco de la profesión si las únicas aptitudes de los profesionales consisten en manipular objetos, hablar de y con objetos y relacionarse entre sí como con objetos; sólo la interiorización de la naturaleza subjetiva fundamenta individuación (cf. Touraine, 2000, p. 274). Precisamente,

tener fuerte sentido del ser sustenta las mayores responsabilidades sociales y las capacidades de valorar el mundo como lugar habitado por otros individuos. La paradoja de nuestra individualidad es que sólo construimos dentro de un marco social (cf. Attfield, 2000, p. 141). Desde nuestros cuerpos como umbral entre nosotros y las cosas (opuestas al lenguaje y a las imágenes como representación), vehículos de nuestra auto-construcción. Corporal y subjetivamente superamos la relación objeto/sujeto. Mediante los artefactos separamos el interior (ser) del exterior (otros) y elaboramos nuestro sentido de individualidad (cf. p. 240). Los artefactos no son gente ni naturaleza, pero contienen elementos de ambos, son inquietantes interfaces, ambivalentes asuntos de amor (cf. Graves en p. 254).

Necesitamos comunidades, pues es imposible asumir solos la responsabilidad, pero la colectividad indiferenciada resulta muy abstracta para 'localizar' el compromiso (cf. Santos, 2003, p.127). Localizarnos al participar, como dijo Vico, involucrándonos comprendemos lo que los observadores no pueden (cf. p.142). Cuando conversamos hay más oportunidad de renovar sistemas y producir nuevas situaciones sociales: nos afirmamos como sujetos reconociendo a otros como tales, al establecer relaciones intersubjetivas (cf. Pérez, 2003, p. 8). Nos convertimos en sujetos, al hablar con otros como sujetos, sin adivinarlos (como hacemos los profesores cuando asumimos por descarte que todos nuestros estudiantes son iguales), la suposición jamás reemplazará al trato (cf. p. 8).

Los significados varían. En la academia la organización social y la distribución de reconocimiento descansan sobre constituciones discursivas de posiciones subjetivas desde donde interpretamos el mundo por el cual somos gobernados. La estructura de nuestros discursos determina nuestra constitución como sujetos. Dentro del programa de diseño industrial tadeísta hay (hubo y habrá) discursos en competencia por nuestra lealtad como agentes individuales. Sus implicaciones sociopolíticas dependen de nuestra agencia como individuos subjetivamente motivados, para reproducir o transformar prácticas de diseño y la legitimidad que las apuntala. Reconocemos nuestros 'propios' intereses discursivos al convertirnos en sujetos según discursos particulares. En nuestro ser convergen varios discursos, y nunca nos definimos por uno en particular. Somos discurso al pensar, hablar o escribir, expresamos posiciones específicas como sujetos pero, en diferentes momentos, abrazamos modos contradictorios de subjetividad. La inserción en el lenguaje comienza en nuestra niñez desde modelos de vida familiar e infantil. Cuanto más dogmáticos son sus discursos, quienes los soportan más niegan su propia y subjetiva parcialidad. El diseño objetivo es sólo otra versión discursiva de significado y no la 'verdad' misma; quienes abogan por él tienen intereses particulares. Merced a las formas de comunicarnos en el aula organizamos nuestra subjetividad y las capacidades mentales, físicas y emocionales individuales (cf. Weedon, 1997, pp. 93-94). Una cosa es el objeto de estudio y otra el estudio de ese objeto: los datos son ficciones; 'hechos', 'formados', 'compuestos' –esa es la significación *de fictio*–, no necesariamente falsos, inefectivos o meros experimentos mentales de "qué pasaría si" (cf. Geertz, 2003, p. 28). Como el análisis cultural, el diseño es (o debería ser) conjeturar significaciones, estimar conjeturas y llegar a conclusiones configurativas desde las mejores conjeturas, más que el supuesto descubrimiento del continente de una significación exacta y al procesamiento de su forma perfecta (cf. *ibidem*).

Para entender lo que es un discurso de diseño, deberíamos no fijarnos en sus teorías, descubrimientos o inventos, ni aún en cuanto sus defensores afirman sobre él; sino atender a lo que hacen los que lo practican (cf. Geertz, 2003, p. 20). Sin duda, con mi texto no planteo nada

original, acaso sea comprensible y excusable una subjetiva mezcla de ideas, en una publicación sobre subjetividad: el reporté de mi subjetiva experiencia al intentar desarrollar comunidades con los estudiantes. Hoy considero, que más que ‘tener’ cuerpos, ‘somos’ corporalmente que nuestra subjetividad es experimentada desde el cuerpo como mediador de todo aprendizaje (cf. Satina & Hultgren, 2001, p. 521). Además, ocasionalmente, cuando impersonalizamos el trato, las relaciones no explicitadas con los demás nos hacen opacos a nosotros mismos, dichas relaciones interpersonales despersonalizadas son el lugar donde acontece nuestra responsabilidad ética, cuando no nos percibimos a nosotros mismos en ellas incurrimos y mantenemos inconscientemente algunas de nuestra obligaciones más importantes (cf. Butler, 2005, p.20) y más limitantes.

Conclusiones

Aguardo un tiempo en que los diseñadores produzcan artefactos que no se usen de una sola manera, sino que permitan optar para que, siempre y cuando no vaya en menoscabo de la vida humana, cada quien plasme sobre ellos y aporte el modo de usarlos que se le antoje. Trazo una sutil línea vinculante entre eso y lo que hace dos años y medio busco con los estudiantes de diseño, en el proceso de integrar comunidades alejándose de la opacidad para verse entre sí y a sí mismos, pero, he de confesarlo, tal vez la única opacidad que necesito superar es la mía, acaso el proceso me haga más nítido. Al comienzo de esta experiencia tenía cursos y estudiantes de investigación para proyecto de grado en diseño industrial, muy objetivos, genéricos y localizados en ninguna parte. Por lo mismo sumisos cuando no doctrinarios. Luego gradualmente establecimos vínculos, y configuramos la tribu *Tinkuy*, la orquesta *Alpha18*, el gremio *Nodus* y lo que quiera que sea *Noésis*, en total 18 hombres y 41 mujeres a quienes trate de conocer y entusiasmar con la localización participante. Y de quienes aprendí montones. Acabo sin exponer lo que diseñaron, pero dando cuenta de cuánto me enseñaron, y tras acaso haber pormenorizado, un poco, cómo lo hicieron; eso sí con ganas de comentar algo, un detalle sutil: al final de cada curso, los estudiantes entregan una memoria de proyecto de grado que en la Tadeo llamamos “sistema de registro”, pues bien, mientras elaboraba este texto, al tiempo que preparaba clases para el actual grupo (*Noésis*), advertí que dicho trabajo que por separado soporta la tradición del individualismo y el monólogo, bien podría ser un símbolo comunal de encuentro y, tras casi tres años, pensé por vez primera, en lugar de solicitarle a los 13 estudiantes, 13 trabajos distintos, en invitarlos a elaborar 13 copias de un mismo trabajo, un libro conjunto y múltiple que los contuviera a todas, o mejor 14 (incluida una para mí), ojalá ese enlace duradero entre documentos, presagie una enlace duradero entre personas. Este, por supuesto, no es ni el fin, ni el principio del fin, y ni siquiera el fin del principio, si acaso es el principio del principio de mi rapsodia para los sujetos por sí mismos.

Algún día o noche, espero, se convierta en rapsodia de esos mismos sujetos por sí mismos.

Referencias Bibliográficas

- Atfield, J. (2000). *Wild things: the material culture of everyday life*. Oxford: Berg.
- Balsamo, A. (2000). Teaching in the belly of the beast: feminism un the best of all places en Marchessault, J. y Sawchuk, K. (2000). *Wild science: reading feminism, medicine, and the media*. London: Routledge. Pp. 185-214. [En línea] Disponible en http://www.designingculture.net/wordpress/wp-content/uploads/2010/06/Balsamo_2000_BellyOfTheBeast.pdf (Recuperado el 04/03/2012)
- Breuer, F. (2004). Lo subjetivo del conocimiento socio-científico y su reflexión: ventanas epistemológicas y traducciones metodológicas [44 párrafos §§]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(2), Art. 25. Disponible en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0302258> (Recuperado el 01/03/2012).
- Butler, J. (2005). *Giving an account of oneself*. New York: Fordham University Press.
- Das, V. (2007). *Life and words: violence and the descent into the ordinary*. Berkeley: University of California Press.
- Fry, T. (1999). *A new design philosophy an introduction to defuturing*. Sydney: UNSW Press.
- Geertz, C. ([1973], 2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibson, J. J. ([1979], 1986). *The ecological approach to visual perception*. New York: Psychology Press.
- Jung, C. G. (2009 [1928]). *Las relaciones entre el yo y el inconsciente*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Krippendorff, K. (2009). *On communicating: Otherness, meaning, and information*. Bermejo, F. (edit) London: Routledge.
- (2008), Scientific Research, and the Exploration, Creation, and Communication of Design Space [conferencia en formato de video] en *Creating new realities today BIRD DESIGN RESEARCH SYMPOSIUM*, Basilea, Suiza, abr. 4 y 5. Minutos 16:00-17:00. Disponible en <http://symposium.idk.ch/videos.php> (Recuperado el 04/03/2012).
- (2007) The Cybernetics of Design and the Design of Cybernetics en *Kybernetes*, Vol. 36, No. 9/10, 2007, pp. 1381-1392. [En línea] ScholarlyCommons. Disponible en: http://repository.upenn.edu/asc_papers/48/ (Recuperado el 05/03/2012) (paginación del archivo digital).
- Lupton, D. (1996). *Food, the body, and the self*. London: Sage Publications.
- Michl, J. (2008 [2002]). Sobre el diseño como rediseño»: una exploración de un problema olvidado en la enseñanza de diseño. Disponible en <http://www.ramona.org.ar/node/20064> revista argentina de artes visuales *Ramona* 79, marzo, (recuperado el 19/03/2012) [en línea] traducción parcial del artículo Seeing design as redesign, origin en *Scandinavian Journal of Design History* 12, 2002, pp. 7-23; ver <http://www.designaddict.com/essais/michl.html> recuperado 19/03/2012 [en línea]
- Mires, F. (2002). *Crítica de la razón científica*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Mouffe, C. (1989) [traducción de Holdengraber, Paul] Radical democracy: modern or postmodern en *Social Text*, No. 21. *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism* (pp. 31-45)
- Negri, A. y Hardt, M. (2000). Imperio. Traducción de Eduardo Sadier de la edición de Harvard University Press, Cambridge, Massachussets, 2000.

- Nelson, H. G. y Stolterman, E. (2003). *The design way: intentional change in an unpredictable world : foundations and fundamentals of design competence*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
- Nietzsche, F. W. ([1883-1885] s.f). De las mil metas y de la única meta en *Así habló Zaratustra*, LIBRTOdot.com [En línea] Disponible en: <http://www.enxarxa.com/biblioteca/NIETZSCHE%20Asi%20hablo%20Zaratustra.pdf> Pp. 33-35 (Recuperado el 05/03/2012).
- ([1883-1885]1982). “De los mil y un objeto” en *Así hablaba Zaratustra*. Madrid: EDAF. Pp. 58-60.
- Nitzche, R. (2012) Empatía e design na evolução humana en FOROALFA Disponible en: <http://foroalfa.org/articulos/empatia-e-design-na-evolucao-humana> (Recuperado el 08/04/2012).
- Oosterling, H. (2000) A Culture of the ‘Inter’: Intercultural explorations on Japanese thought en Kimmerle, Heinz y Oosterling, Henk. (2000). *Sensus communis in multi- and intercultural perspective: on the possibility of common judgments in arts and politics*. Würzburg: Königshausen & Neumann. Pp. 61-85.
- Pangaro, P. (2010). Rethinking Design Thinking en PICNIC ‘10 video [en línea] Disponible en: <http://vimeo.com/15836403> (Recuperado el 05/03/2012).
- Pérez, G. (2003). “Sujeto desgarrado” y modernidad. Contribución de Alain Touraine a la reflexión psicológica sociocultural sobre la subjetividad en el mundo contemporáneo» en *Psicología y Ciencia Social* Vol. 5 No. 1, sin mes, pp. 3-10 [en línea]. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31411284001> ISSN 1405-5082 (Recuperado el 11/03/2012)
- Potter, N. ([1969]2002). *What is a designer: things, places, messages*. London: Hyphe.
- Ramírez, J. L. (1993). *Democracia como estructura y como forma de vida*, Conferencia Variedades y límites de la democracia, Universidad Internacional, Menéndez Pelayo, Valencia, [en línea] Disponible en <http://www.ub.edu/geocrit/sv-68.htm> (Recuperado el 08/09/2011).
- Rapsodia (2011, 16 de diciembre) [en línea] en *Wikipedia, La enciclopedia libre*. <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Rapsodia&oldid=52260876> (Recuperado el 19/03/2012).
- Rapsodia-eti. (s. f.) (etimología) [en línea] Disponible en <http://etimologias.dechile.net/?rapsodia> (Recuperado el 19/03/2012).
- Rapsodia-sig. (s. f.) (significado) Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) [en línea] Disponible en <http://buscon.rae.es/draeI/> (Recuperado el 19/03/2012).
- Santos, Boaventura de Sousa. (2003). *Crítica de la razón indolente. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Palimpsesto, 18. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Satina, B. y Hultgren, F. (2001). The Absent Body of Girls Made Visible: Embodiment as the Focus in Education en *Studies in Philosophy and Education* 20: 521–534. © 2001 Kluwer Academic Publishers. Printed in Netherlands
- Snel, J. M. C. (2011). *For the love of experience changing the experience economy discourse*. disertación académica para la obtención del doctorado en la Universidad de Amsterdam [S.l.]: [s.n.].
- Thackara, J. (2005). *In the bubble: Designing in a complex world*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Touraine, A. (2000). [traducción de Bixio, Alberto Luis]. *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Virilio, P. (1994). *The vision machine*. Bloomington: Indiana University Press.

Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford: Blackwell.

Wittgenstein, L. (1921). *Tractatus logico-philosophicus*. Edición Electrónica disponible en: www.philosophia.cl/Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

Summary: In this subjective, personal, localized and participant reflection on subjects and subjectivities, talking my educational experience with industrial design students at the University Jorge Tadeo Lozano in Bogota, Colombia, in the same subject: Undergraduate Research Project (GEM) after nearly three years (2009-2012) dedicated to fostering conversations and approaches in the classroom, I call dynamic design to build strong communities intersubjective links. My argument, not linear, but fragmentary and circular (from here the name Rhapsody), I raise from authors who consider advocates of both subjectivity as empirical subjects by name (Alain Touraine, Judith Bulter, Boaventura de Sousa Santos, Tony Fry, Klaus Krippendorff, Judith Bulter, Veena Das, Clifford Geertz, etc.). The five chapters: 1. The personality consumption, 2. Artifacts and not objects. 3. Design as a condition of subjection, 4. The bodies in the words and 5. The words in the body, drew up a manifesto in first person (participating locations to explain why I believe that all design, the more professional more subjective and intersubjective, arises from the encounter between people located and also participants.

Key words: ‘compluridad’ (as plurality) - dialogue - design - language - participation - subject.

Resumo: Nesta subjetiva, pessoal, localizada e participante meditação sobre sujeitos e subjetividades, refiro minha experiência educativa com estudantes de design industrial da Universidade Jorge Tadeo Lozano de Bogotá, Colômbia, da mesma matéria: Pesquisa para Projeto de Graduação (IPG), após quase três anos (2009-2012) dedicados a propiciar conversações e aproximações na aula, em dinâmicas que denomino de design de comunidades para consolidar fortes vínculos intersubjetivos. Meu argumento, não lineal, senão fragmentário e circular (daí o nome “rapsódia”) o abordo desde autores considerados defensores, tanto da subjetividade como de sujeitos empíricos com nome e sobrenome (Alain Touraine, Judith Bulter, Boaventura de Sousa Santos, Tony Fry, Klaus Krippendorff, Judith Bulter, Veena Das, Clifford Geertz, etc.). Os cinco cantos: 1. O consumo da personalidade, 2. Artefatos e não objetos, 3. Design enquanto condição de subjetivação, 4. Os corpos nas palavras y 5. As palavras nos corpos, constituem um manifesto que elaborei em primeira pessoa (localização participante) para explicar por que considero que todo design, quanto mais profissional, mais subjetivo e intersubjetivo, surge do encontro entre pessoas assim mesmo localizadas e participantes.

Palavras chave: ‘compluralidad’ (como pluralidade) – diálogo – design – linguagem – participação - sujeito.

Fecha de recepción: marzo 2012
Fecha de aceptación: junio 2012
Versión final: marzo 2013

Habitancia y Comunidades de Sentido. Complejidad Humana y Educación. Consideraciones acerca del acto educativo en Diseño

Viviana Polo Flórez *

Resumen: ¿Que se enseña, y que se aprende? La educación con sus diversas vertientes como la reflexión sistemática, compendio de métodos formativos para un contexto particular, en si misma se ha convertido en una corriente de posibilidades pragmáticas, eficientes y concluyentes, que han enmarcado al sujeto en un contenedor de conocimientos, como entes operantes desde las reacciones guiadas por un impulso o caso de estudio, y no en un sistema que propenda complementariedad, unidad y beneficio general, desde la perspectiva sensible y vital. En este gran espectro de posibilidades, la validez del enseñar y el aprender esta en reconocer como premisa fundamental a un sujeto, a un hombre o mujer de una sociedad, que se haya confrontado desde el aula a poseer más que conocimientos y el eje central de su quehacer, de su rol, y se haya estructurado desde la esencia en la educación y de la condición humana. Este escrito, plantea desde la óptica del diseño una reflexión en torno a los elementos de estructura y poder, que se dan desde las aulas de diseño y desde los roles de quienes las ocupan (Docente-Estudiante), en donde la emergencia creativa, busca no solo la diferenciación de los resultados tangibles -producto de un proceso de diseño-, sino el reconocimiento de los sujetos que por medio del acto educativo ayudan a ser a los otros.

Palabras clave: desarrollo humano - Diseño - Educación - heterarquía.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 303]

(*) Diseñadora Industrial (UTJL). Magister en Educación: Desarrollo Humano (USB-Cali). Docente e investigadora de la Facultad de Arquitectura, Arte y Diseño, Programa Diseño de Vestuario (USB- Cali).

El cuento es muy sencillo. Usted nace, contempla atribulado el rojo azul del cielo el pájaro que emigra, el torpe escarabajo que su zapato aplastará valiente. Usted sufre, reclama por comida y por costumbre por obligación llora limpio de culpas extenuado hasta que el sueño lo descalifica. Usted ama, se transfigura y ama por una eternidad tan provisoria que hasta el orgullo se le vuelve tierno y el corazón profético se convierte en escombros. Usted aprende y usa lo aprendido, para volverse lentamente sabio para saber que al fin el mundo es esto, en su mejor momento una nostalgia, en su peor momento un desamparo y siempre, siempre un lío. Entonces, usted muere (Curriculum, Mario Benedetti).

Introducción

¿Cuál sería la finalidad, de ver desde el acto educativo al ser humano primero como un sujeto, que verlo solo desde un rol especificado como docente o estudiante? Las condiciones socio-culturales han demarcado las condiciones del sujeto desde su posibilidad del hacer, lo que indica de por sí un proceso de aprendizaje, en donde los actores son constructores permanentes de las realidades futuras (sujetos en educación), que como acto forma un constante tejido de supervivencia para la complejidad multidimensional citada al inicio de estas líneas, y que ponen en paralelo el principio de educación y el de la pedagogía.

En este proceso –el del aprendizaje– se enfocan las formas pedagógicas que determinaran como el sujeto en educación –como receptor– repercutirá no solo los conocimientos, sino también su visión de la vida y su quehacer técnico y profesional, los denominados Analistas Simbólicos¹.

La educación como acto político, plantea la posibilidad real de la comprensión de los momentos históricos y la finalidad a través de la homogenización de conocimientos y la función heterogénea por medio de la especialización, para la sociedad. En el sentido más estricto, no se pueden generalizar ni los actos pedagógicos ni las estructuras educativas, ya que el contexto y las disciplinas marcan rumbos específicos para cada necesidad, pero conformando el proceso de transposición, y de figuración adaptativa, para beneficio común toda la estructura de una sociedad específica, puede educarse de diversos modos. Así el acto político de la educación, permite no solo el establecimiento ideológico del Estado y la transmisión de los elementos culturales, además permite la participación activa del ser-humano, más allá de la habilidad técnica, desde un complexus de pensamiento, reflexión y proposición, enmarcadas en el futuro, en la acción, el beneficio y la satisfacción de construir, elevar, preservar, y crear desde las bases de lo heterogéneo el futuro real de la sociedad: Sujetos en acción, sujetos en el estado constante, enriquecedor e infinito de esta construcción social.

La educación por sí sola, no es la única responsable para la conformación de una sociedad, pero si es el medio desde el cual todos los sujetos con sus extensas complejidades pueden desarrollarse, confrontarse, indagarse, complementarse para trascender, crear, crecer, enseñar y aprender. Y en esta ocupación, de momentos, espacios, información e intercambios para el desarrollo van emergiendo las condiciones del sentido de ser, habitar y permanecer.

La habitancia² (el sentido del “con” y “para” el mundo desde el sujeto), permite la comprensión de ese parámetro referencial dado como el acto político de dar y recibir, de conformarse, de completarse e incompletarse en una continuidad, y desde este sentido la configuración de un sujeto que se forma desde la plataforma e intercambio con otros es de vital importancia para hacer la relevancia de la particularidad del acto educativo. Desde los elementos que componen este devenir, el sujeto en formación como epicentro de las conformaciones epistémicas de la creatividad pone su subjetividad y emocionalidad sobre los planos de acción.

Desde esta construcción los componentes y variables de especificidad y contribución, hacen que los elementos de conformación adquieran de manera “corpórea” roles y asignaciones, que en el desarrollo de este escrito se intentara posicionar, ordenar y relacionar más allá del sentido de la categoría y la ordenación de poder. Desde las comunidades de sentido, el pensamiento y la sensibilidad, como procesos de categorización son establecidos como procesos mentales, que se ubican en niveles que a veces resultan inalcanzables para la elaboración de la conciencia de quienes educan y se educan, teniendo como referencia el uso de parámetros, que acortan los

desafíos epistémicos y de las construcciones cotidianas del sentido creativo. Diversos ámbitos disciplinares cada uno con su marcada epistemología, plantean ámbitos de problematización que responden a desafíos de diversos tipos que como mundos en escala se van adaptando y articulando para el desarrollo común. Sin embargo es pertinente a partir de los lenguajes que habitan los entramados simbólicos culturales, de creación y configuración de la vida, hacer una mirada de las bases que configuran tensiones/relaciones desde las comunidades de sentido, con un enfoque y con la necesidad de entender como surgen los “asuntos” de creación en las aulas donde reside como premisa la creatividad, y como base de la complejidad³.

Cita Morín: “mientras la ciencia de la ciencia de inspiración cartesiana iba muy lógicamente de lo complejo a lo simple, el pensamiento científico contemporáneo intenta leer la complejidad de lo real bajo la apariencia simple de los fenómenos. De hecho no hay fenómeno simple” (Solana Ruiz, 2005, p. 28).

Esto nos muestra que los entramados que se conforman en las aulas, en los actos educativos, en los intercambios para el conocimiento superan las estancias espacio-temporales, conformando las condiciones del ser y su potencial.

Sentido de Habitancia y complejidad humana

En los actos del desarrollo de los sujetos en dependencia con la permeabilidad de los procesos educativos, la emergencia de la búsqueda de sí mismo en su lógica complejidad indica los sentidos de reconocer elementos identitarios, de singularidad y de colectividad. Por ende, en los procesos inherentes a los sistemas tradicionales de la educación, un poco en oposición al desarrollo humano, se busca primero afuera lo que se debería hallar adentro. Así, los tejidos sociales heterogéneos hacen que el sujeto se deje gobernar por las políticas tradicionales de cómo ejecutar sus procesos, pero en consecuencia un sujeto inconforme, pero desmotivado a encontrar en esta dilación, la opción de una búsqueda de conocimiento y recursividad. Y esto se hace manifiesto en los procesos educativos, que desde diferentes frentes ahondan por las metódicas establecidas como modelos de repercusión en donde el sujeto hace parte de un capital pero no es el capital.

Esta definición, pretende sopesar el hecho de la particularidad y singularidad que se pone en juego en el acto educativo, y que tiene que ver con el hecho de la diferenciación, la motivación personal, las características generales de la reciprocidad y los espacios de conformación del sujeto consigo mismo y en relación con los otros.

Aquí es donde la emergencia del sujeto se hace visible desde los procesos de interacción en el aula de diseño, relevantes a los procesos donde la creatividad se pone en juego y en donde los elementos de la creación se argumentan desde didácticas subyacentes y que están en búsqueda de la prefabricación y lo previsible.

Es así, que en las didácticas formativas desde el diseño y en particular en lo encuentros que proveen el desarrollo de la identidad creativa y proyectual, existen consonancias y disonancias en la búsqueda de esta particularidad. Los casos en donde la disonancia se torna más explícita, es aquella donde las premisas son pre-establecidas y los modelos de ejecución impuestos para llegar a un resultado –desde la denominación de metodologías de enseñanza del diseño: Talleres–. En estos procesos, el estudiante evidencia su intención de querer ir hasta el final, y casi como

una manía el leer de adelante para atrás basándose en un posible resultado, muchas veces sin darse la opción de indagar como se dio el inicio, el principio de las cosas y como redundancia mitificada, el tratar de descubrir que el inicio no está al principio, el inicio puede estar en una fase, o en el salto brutal y drástico de la transformación.

En este punto es en donde la complejidad del pensamiento debe tomar la injerencia pertinente, no como un modelo que se aplica, se repite y se petrifica, sino como el elemento de la comprensión que cada sujeto tiene un entramado particular, que a modo de sustrato ha de referir una identidad específica, y que desde el diseño podría nombrarse como un estilo, una señal particular para crear, como la estampa de quien está creando a partir del descubrimiento de su sustrato, así:

Las concepciones y denominaciones del mundo del ser-sujeto están ancladas en sus asignaciones simbólicas, entendidas como remanentes de su identidad y su aprendizaje de la vida en las referencias normativas, dadas por su exterior y configuradas en sus mapas mentales, como bases reales y de validación de su realidad (Polo, 2011).

En el otro frente del proceso, está quien funge de guía y regulador, y quien debe generar las consonancias apropiadas para el devenir creador. En esta interacción didáctica se han venido transponiendo las nociones del tiempo y espacio, que arrastra la costumbre y que a modo de fórmula de ejecución se plantea como metodología de la interacción didáctica. El mundo del dialogo, es la base de la construcción epistémica y así la definición del construir, sugiere que los elementos que se relacionan entre sí, ponen sus características de particularidad, las inquietudes y movilizaciones, los deseos y expectativas, y también los desaciertos e interrogantes de la vida. Estos son elementos que dan completud, a una estructura que argumenta los devenires de la formación, en donde los roles se intercambian, las direcciones se complementan y los mundos se crean.

Así como en un lenguaje analógico, el dialogo de la conformación, sugiere los términos de la Incompletud⁴ en donde las posturas se yuxtaponen, se rotan, se complementan para poder reconocer un reflejo de lo que se busca primero afuera, para poderlo hallar adentro, y desde esta, cada una de las perspectiva proponer los puntos de partida consecuentes, como la síntesis de la complejidad-compleja, de la integralidad y la secuencia de conformación y la creación. Los fundamentos de la educación, han empoderado la posición del maestro y han centrado los visos de territorialidad, en el carácter y repercusión de su devenir y acontecimiento en el aula, este como un entendimiento de organización de categorías, pone en la mesa la discusión acerca de dónde surge esta organización y porque se sigue entendiendo este lineamiento estructural de la misma manera.

Al ver los componentes de un proceso didáctico desde un aula de diseño, en donde las finalidades son presuntuosas y donde el ejercicio de crecer es algo implícito, pero no comprendido se pone a consideración las siguientes ideas para comprender la finalidad de un ejercicio didáctico desde y para el diseño desde el aula:

1. Ver lo que se es hoy, lo que rodea el contexto, el entorno y el ser, para poder determinar cuáles han sido las razones que permiten reflexión, más allá de las finalidades de estudiar casos.

2. Abrir a consideración, la multiplicidad de intercambios de la construcción epistémica (desde el dialogo docente-estudiante) para dar validar el esquema de: armar, crear y estructurar en colectivo y al unisonó para la repercusión de un trabajo en equipo, un trabajo compartido.

En este proceso se aprende a re-encontrar algunos verbos y a re-significar algunas vanas teorías que apenas habían rozado la inquietud de los sentidos, de las racionalidades y de la emoción. Desde la mención del argumento de la diada Completud-Incompletud sugerido por (Skliar, 2007, p. 64): se plantean tres movimientos diferentes y solidarios, desde la mirada pedagógica de la construcción:

- a) que la Incompletud del otro –sea este otro: la infancia, la juventud, la discapacidad, raza, generación, género, clase social, etnia, cuerpo, sexualidad, etc.–; se configura como un dato inicial, habitual, naturalizado.
- b) Que toda la Incompletud debe ser vista, necesariamente como negativa;
- c) Que es función básica y crucial de la educación promover el completamiento del otro, es decir, que la educación es como el completamiento del otro.

Al hacerse una unidad en la completud-Incompletud se encarnan, los halos de vida que resueñan en los escenarios inmediatos, así como el de los ecos del pasado –y desde el acto educativo la suma de muchos pasados historiográficos– que permite al alma y espíritu encarnarse de modo corpóreo en una idea, en un proyecto que se va conformando y posicionando. Y así, desde la lógica de un proceso al posicionarse se hace la incorporación. Esta co-inclusión, toma de una gran red, las cuerdas que sujetaran la vida y cada una, como creencias y la visión que ha de determinar lo que sigue después de cada existencia, esto es el aprendizaje.

Así este aprendizaje incorporado, se puede divisar como la fortaleza de la estructura, esa estructura que se alza y se enfoca en múltiples direcciones y posibilidades, aquí es en donde se activa la Fe de la creación, del proyecto que va mostrando su génesis, como principio y motivación, sumada al cúmulo de información intensa y suave que determina un posible alcance y que como una energía, toma lo encarnado para potenciarlo y desplegarlo, abrirlo como flor, darle vida después de la vida, resonancia, eco, trascendencia, posibilidad.

Iniciado este camino ya no hay vuelta atrás al dar este paso y esta asunción y al abrir los ojos como alas, el viaje ha iniciado, y permite la proyección, el proyectar y ser la implicación de poner un pie en el mañana, en el futuro. En donde podría ser encarnada la idea, ser o no material el proyecto, pero en donde radica la trascendencia, la herencia, el paso de una vida al triunfo de lo inmortal, y un no a la tumba del olvido, la idea en la proyección se hace trascendente, los medios son los que le permiten la vida.

El proyectar y ser, sugiere una posibilidad infinita de posiciones: proyectar y ser como imagen, como palabra, como aliento o como encarnación (materialización). Desde una idea, tener la capacidad de generar algo, que desde diversas perspectivas sean capaces de volar o ser raíz, si vuela la luz del sol (como energía primaria y vital) permitiría, generar desde arriba una infinidad de “estampados” visibles e invisibles; Si se proyecta desde el suelo, poder ser la base, la raíz, que soporta las posibilidades, que da múltiples opciones de vida, y que permite alimentar, y ser punto de encuentro entre muchos insumos vitales. Desde ahí, desde arriba, abajo, atrás o adelante, según como se oriente el hecho del despliegue prolijo, fecundo, profundo, desde el

crear y ser, construyendo al ser, origina el eco más abierto, y vivo como la libertad. Aquí se ata la vida desde una complejidad estructural, la suma y resta de posibilidades, lenguas y visiones. Al libertar-se, se divisa el punto de partida, y su juego convergente y divergente, sus amplitudes y estrecheces, su inicio y su fin.

El juego de la recreación de la vida y de las ideas, no está en una sola persona desde este sentido de completud-Incompletud, donde todo va buscando una conformación y denominación. Este juego, esta polifonía se funda en el ayer, el hoy y en la decisión de las bases de la fundación de los mundos del mañana, de quienes serian su protagonistas, en qué momento bajo qué circunstancias, con que falencias y riquezas, con qué recursos y con cuales derroches. Esto es proyectar, idear, crear.

El Diseño, puede ser o no ser una respuesta, ser o no ser un idioma, puede ser o no proceso, esa es la idea desde el acto educativo Heterarquico, desde el aula de diseño: El indagar-nos, el confrontar-nos él armar-nos, para que todos pero cada uno sea un punto de partida, una necesidad convergente que redunde y que insista, que enfatice la posibilidad más vital, la divergencia de la libertad del descubrimiento, la creación, la proyección.

Sentido Heterarquico - Comunidad y Sentido

Cuando el sujeto entra en el proceso de socialización, contando con las cosas y circunstancias que se aprende desde pequeño, todos los actores que se involucran en este proceso determinan lo que está bien o mal asignando escalas de valores, lo que es asumido como un conocimiento explícito o tácito y que da la relevancia a la conciencia del saber. Estos procesos marcan, delimitan y configuran el espectro de las posibilidades del ser y el hacer, en donde el sujeto en el supuesto altruista elige cual es el rumbo que forma y los trayectos que va trazando. En estas construcciones devienen lo pragmático y emocional del sujeto, deviene el sustrato y lo prospectivo y también deviene la idea y la palabra. Estas bases son invisibles e ineludibles para la conformación del que se Es como sujeto.

Citando a Rogers & Rosenberg,

Los estudiantes aprenden en realidad en un medio abierto. Aprenden sobre la emoción y la importancia del descubrimiento, sobre sus propias aptitudes y limitaciones, sobre autodisciplina y responsabilidades. También aprenden hechos ¿Cuántos? ¿Quién sabe? Solo sé que aprenden algunos hechos (...) Me hace sentirme a gusto el saber realmente una cosa y tener la profunda certeza de que estamos aprendiendo. Apertura... ¡ha de vivenciarse, vivirse, hacerse (Rogers & Rosenberg, 1981, p. 163).⁵

Se visibiliza esta estructura que se va conformando desde diferentes frentes, y que como claves de significación colectiva y singular van armando los puentes entre el desarrollo del sujeto y la sociedad. Aquí, el sentido de la alineación de los roles y la comunicación, la formación y la conformación toman posiciones de especificidad que desde los métodos educativos han planteado diversos ordenes.

Así desde los modelos clásicos de la enseñanza, la generalidad de esta alineación ha sido caracterizada por una cadena de poderes donde se centra en el docente el poder y la determinación de lo que se genera como conocimiento. Modelos que han dado orígenes a métodos, que van modelando según su contextualización adaptaciones de normativa pero no de poder. En esta lógica, se antepone el valor de quien da, y se va fluctuando sobre el valor de quien recibe. No en vano desde el espectro de las bases del pensamiento occidental, en donde las “posturas” ideológicas y comportamentales a la vez que se entrelazan, se especializan dan visibilidad a la congruencia del proceso aprender/enseñar y enseñar/aprender. La conformación de los sistemas hace prever ciertos órdenes, características, comportamientos y resultados. Todos estos como una conformación rizomática, que nos conforma y condiciona. Los ritmos sobre los cuales se forman los sujetos, van perfilando las mecánicas de operación, del modo tal de quien las transmite.

Sin pretender entrar en una discusión acerca de los modelos de lenguaje, y todas sus posibles vertientes, el planteamiento de un emisor y receptor se sigue validando con ciertas adaptaciones, y descubrimientos. Y en se punto las competencias se van formando desde los modelos que se transmiten y se asumen. Desde el diseño, en donde el dialogo ha de ser construido desde las bases del pensamiento creativo es factible hacer una acotación, respecto a quienes y en qué orden se encuentran (o desencuentran) aquellos que hacen parte del acto educativo. Si referimos nuevamente la educación como un acto político, se debe reconocer que los valores que forman al sujeto entran en el juego de la conformación; pero también lo que son sus conformadores externos, las jurídicas fundamentales y los contextualizadores epocales. Así, el rescatar el modelo clásico de aquel “que transmite” su sapiencia queda desde el lente del diseño como una clase de pugna entre el modelo clásico generalizado, y el modelo de pensamiento y aprendizaje divergente que es propio del diseño. Sin embargo y en las propias aulas de diseño:

Las pedagogías se dirigen a la eficiencia informativa, con fórmulas que supuestamente garantizan el éxito, a través del desarrollo de propuestas materiales que –con nuestros ideales de creadores– creemos necesarias para el medio. Ello, dentro de una óptica antropocentrista –cómo sirve los objetos hombre– que no reconoce la antropoplastia como base de nuestros modelos de educación que permitiría descubrir al sujeto, potenciar su desarrollo y esencia humana (Polo, 2011).

La estructura de formación no es estática, ni desde los sujetos ni desde los entornos, ni en la orientación de la función, ni desde la finalidad. Es imprescindible una regulación así como también una apertura, una mirada amplia y un reconocimiento en la definición de las rutas de poder. La heterarquía, evoca una alineación en distinto orden en donde los actores hacen colocaciones de sentido estratégicas, donde el aporte es concurrente y permanente. Es una interacción, una cooperación una red de construcción permanente. Siendo un ideal, sujetos que conforman y modifican la estructura desde la relación con los otros, teniendo un sentido de completud y equifinalidad. Desde el sentido de la habitancia, y ese eco de completud de la comunidad que se forma desde la heterarquía va formando, emerge una identidad específica, unas orientaciones afinadas hacia el crecimiento y el desarrollo.

La subjetividad como la validación y el reconocimiento del punto de vista del sujeto, entre-

mezcla condiciones y niveles de su desarrollo como ser social. Aquí una comprensión de los componentes meta-epistemológicos permite la manifestación del mundo en el sujeto. Este mundo que no ha sido solo físico, ni material, sino sensitivo, emocional, mental y espiritual que forman las bases transparentes de su posición de ese ser como sujeto como mundo, en un mundo. Retomando a los sujetos, actores en el acto educativo y en pos de la construcción de un proceso creativo se ha de poner en un mismo nivel el aporte de conocimiento, que cada sujeto (independiente del rol) ha de aportar a esta construcción.

En este punto se pueden vislumbrar las dimensiones desde las cuales, los sujetos en educación (independientes de su rol) se van relacionando, conformando redes y articulando la cimentación del conocimiento. Desde las didácticas contemporáneas se le denomina a este “fenómeno” como Heteroestructura, ya que es un elemento que se va formando desde afuera, en la interacción y va sustentando las condiciones y el entendimiento de cada sujeto y su subjetividad. Se ha de crear un puente entre lo heteroestructurante y la heterarquía, ya que la simulación del modelo educativo desde sus diversas corrientes, plantea siempre el intercambio, el dialogo y la cooperación.

Para dar una mayor relevancia a la creación de un nuevo puente desde el sentido de la interacción y la generación del conocimiento, se plantea el siguiente aparte como el inicio de la reflexión que pretende formalizarse. “En la heteroestructuración, el maestro de diseño ejerce su acción pedagógica en el alumno por medio de una determinada materia. Sin embargo no afronta la responsabilidad que conlleva referirse al proceso de diseño como un fenómeno integral de conocimiento” (Sanchez Ramos, 2008, p. 3).

Los enfoques curriculares, disponen diversas teorías y metodologías, sobre las cuales los sujetos se “adaptan” para aprender. Así encontramos aún enraizadas en las didácticas de diseño que las teorías tradicionales son las que priman en el acto educativo. Planificaciones, objetivos y la eficacia del aprendizaje, se ven manifiestos en los planteamientos teórico - prácticos que desarrollan los estudiantes. Elementos experimentales, que albergaran la memoria pero no lo sentidos, y resultados tangibles que no sufren los procesos catarquicos de un sujeto que surge desde un génesis, y la óptica de un evaluador que determina la validez de las respuestas, y no el carácter de un acto creativo. Sin embargo y en complementación, en las prácticas de los talleres vamos encontrando dinámicas que permiten regular el sentido de comunidad de sentido, donde la conformación va más en la búsqueda del equilibrio, se pone en interacción: la ideología, la concienciación, la liberación y la emancipación, en búsqueda de elementos de creación críticos y no solo operativos.

Desde el sentido Heterarquico y la conformación de comunidades de sentido, el diseño ha de pasar al enfoque del Sujeto que habla, en donde se reconoce: La multiculturalidad, la identidad y alteridad, lo subjetivo, la representación y la lógica del saber cómo poder. Esto visibiliza la emergencia de la *Episteme*⁶ que alimenta el *insight*, la base de la creatividad por ende la base de la innovación y la diferenciación.

El acto educativo no son solo dos frentes que se contraponen y contrastan, sino lo que se conforma desde el escenario, en palabras de Nathaniel Hawthorne⁷: “Dos personas esperan en la calle un acontecimiento y la aparición de los principales actores. El acontecimiento ya está ocurriendo y ellos son los actores” (Hawthorne, 1868).⁸

Subjetividad y Creatividad

Desde las aulas de diseño, en el proceso de intercambio y la construcción del acto educativo, las instancias y lapsos, las confrontaciones y emergencias como los elementos que evidencian la dinámica reflexiva o de descubrimiento, dan luces permanentes y diversas ópticas de la creatividad y su esencia en los sujetos y en las “cosas” que se han de crear, los escenarios que están en el futuro y las vidas que vivirán los que están delante (no a la vista) de los proyectistas.

Esas “cosas” que solo emergen a la luz de algún suceso o que solo visualizan y sentimos dependiendo el grado que hayamos alcanzado, o simplemente porque toca aprender y enseñar algo. Así, desde el sentido subjetivo esas inquietudes y contenidos que tiene el sujeto a priori en su conformación, nacen de un cuestionamiento que en la oda de la creación se constituyen como los hilos de la vida que conforma cada sujeto y en si la estructura de las ideas y proyectos que se ponen en la dimensión social para su desarrollo.

Todas estas inquietudes, ideas, conceptos y aprendizajes, siempre dependen de un hecho precedente, y este en el caso en particular del acto educativo desde el diseño, alguna premisa que surge como una problemática, algo que es lo que indiscutiblemente es el traspaso y la sobrevivencia de la herencia no solo biológica, sino sicosocial, material y de supervivencia humana. Al poner un filtro para visualizar lo ontológico, desde este punto de lo que en su individualidad trae el sujeto para la creación, es donde emergen las relaciones de la subjetividad social por ende la validación del sentido Heterarquico, y de la complementación de comunidades para darle sentido a la creación. Los elementos de relación para poder hacer el reconocimiento de una inquietud que nace del sujeto, y que es puesta como referencia inicial para el desarrollo de un proyecto, permite articular el que de la subjetividad en el acto creativo.

Aquí es donde este punto, como inflexión obligaría a rebuscar las experiencias empíricas de la vida de cada sujeto, a lo largo del desarrollo de su existencia –y mas allá de los conocimientos e información académica– para confirmar que el devenir del ser humano, y las conclusiones científicas, son solo una arista de la conformación del conocimiento del sujeto. A su vez las construcciones del complejo sentido de lo espiritual y lo emocional, como diada sublime que permite imprimir elementos particulares y diferenciadores como base de la creatividad. Así:

Todo el material simbólico y emocional que constituye los sentidos subjetivos se produce en la experiencia de vida de las personas, pero no como operaciones que se interiorizan, sino como producciones que resultan de la confrontación e interrelación entre las configuraciones subjetivas de los sujetos individuales implicados en un campo de actividad social y los sentidos subjetivos que emergen de las acciones y procesos vividos por esos sujetos en esos espacios, que son inseparables de las configuraciones de la subjetividad social en la cual cada espacio de vida social está integrado (Gonzalez, 2008, p. 234).

El sujeto en su formación y como parte de la conformación de la subjetividad social siendo partícipe por *default* de los ordenamientos colectivos desde donde se construye y modela la identidad y el reconocimiento, él hecho descriptivo de la palabra y sus significados y la sensación de ir cumpliendo con los condicionantes de la cultura, enrutándose en las vías unidirec-

cionales del conocimiento, con las bases de sus ideas y preguntas invisibilizándose, haciéndose ilegibles, y siendo coartadas de a poco por las formulas prefabricadas. Y así en el transcurso del aprendizaje del diseño y el desarrollo de la creatividad, esas ideas van emergiendo, formándose y transformándose desde múltiples enfoques y miradas, y que desde la heterarquía permita la configuración de lo cívico, que se supone prepare para enfrentar, respetar y/o compartir los demás cúmulos de valores infundados, y esa mezcla rara pero existente de la necesidad de sobrevivencia subjetiva como ser humano.

En el desarrollo creativo, y desde el aula de diseño, en donde se anteponen los espacios y los tiempos para la búsqueda de ese “resultado” que impacte al mundo, se le hace necesario a los actores involucrados sobrevivir desde su propia particularidad, y hasta hoy desde los elementos metodológicos para el diseño, como imaginarios y medios concretos para llegar a un resultados, plantean como inquietud si la aplicación de modelos previsibles validan la enseñanza del diseño, y en la visión desde el sentido opuesto, reflexionar como es el aprendizaje del diseño.

La perspectiva heterarquica permitiría visibilizar que la construcción desde las subjetividades particulares, y de la subjetividad social disponen las vías del desarrollo en múltiples direcciones. Por ende no solo aprende quien funge de aprendiz, ni solo enseña quien funge de maestro, se construye en comunidad de sentido y se da una multiplicidad de procesos y enseñanza colectivos. Indagar acerca de las maneras como se ha venido desarrollando desde el aula de diseño el aprender y enseñar, hace que el confrontarse con la objetividad de los resultado permitan romper esos pesados lastres que son como cadenas y que solo a través de esa indagación adquiere el valor de hacerlo, desde lo que permite la reflexión y permite poner en su lugar, las respuestas que solo confrontando como hacemos lo que hacemos nos permite alcanzar alguna aproximación.

Haciendo un recordis y un ejercicio de observación con los sistemas naturales y con todas las definiciones que creemos conocer y analogamos, o simplemente ni sabemos pero analogamos, (herencia, fuerza, dominancia) ligadas como una razón inherente a nuestro afán histórico de posicionar hábitos y costumbres, y de transmitirlos tratando de vivir con ellos, dejando a nuestro paso construcción y destrucción que no implican propiamente la muerte sino la transformación, llegamos en un orden numérico, no por azar sino por la decisión de pertenecer a algo –coloquialmente como el dicho acerca de que los hijos eligen a sus padres–, y si así fuese se eligen las familias, los valores y probablemente se eligen sus posturas, los modos de aprendizaje, las visiones de la vida y todo lo que necesitamos aprender a raíz de eso, como nuestro foco personal. Todos estos condicionantes particulares mas los condicionantes de cómo desde pequeños aprendemos a aprender nos convierten en sujetos previsibles, y poco maleables.

Así el hombre como un resultante de múltiples vertientes y componentes- se condiciona por los medios y coarta su propia visión y subjetividad. Así:

Todo sistema histórico tiene un proyecto un fundamento radical al que se tiene como aquello que se intenta en todos los actos cotidianos (...) El proyecto es entonces el ser o la esencia de una sociedad, una época, una clase social, un grupo, una familia y hasta una persona singular (Dussel, 1984, p. 193).

Así, solo en ciertos momentos podemos sentir y concluir por ciertos instintos que solo surgen en ciertos esos momentos, citando el párrafo anterior y como se hace en la naturaleza, al mezclarnos para crear vida, porque elegimos o distinguimos ciertas características que queremos

trascender, y que se resguardan, afirman y crecen desde ese mundo complejo de lo espiritual y que contiene al amor y la pasión.

Desde esta perspectiva se complejiza el proceso porque dejar fusionar la razón y el corazón, con la reacción comportamental heredada de modo biológico o socialmente implementada. Se permite el surgimiento de múltiples variables que pueden ser categorizadas, ordenadas y tal cual como en el hecho de que llegamos a nuestras rutas de vida como ordenes numéricos que en cierta definición pueden ser dados desde el justificación del azar concluyendo que las respuestas y resultados que se dan desde nuestros procesos creativos, son lo que son porque así deben ser.

Pero uno es el orden en que llegamos a los procesos exclusivamente desde lo intuitivo, y otro el orden que sobre el cual vamos acumulando esa intuición y generando conocimiento, a causa de lo que ha precedido nuestra existencia y la existencia de los que forman nuestros esquemas e ideales, complementados con los factores interestructurantes que van generando los lazos con lo que se heteroestructura.

La educación no puede seguir trabajando en el campo de las explicaciones, sino en la relación de las subjetividades, como elementos concurrentes al desarrollo común y por ende al desarrollo particular, en donde el sujeto se compone a sí mismo, se va construyendo, armando y consolidando desde su propia óptica y subjetividad.

El sujeto proviene de su propia historicidad y biografía, de sus propias experiencias vitales, pero el sujeto biográfico no se construye a sí mismo, no emana de un mono-discurso o una mono-dirección actitudinal. Es un cumulo de experiencias, elementos vitales, adversidades históricas, por ende procesos. El mundo no necesariamente tiene que ser como pensamos, pero podemos construir un mundo desde los procesos que se confrontan en las subjetividades del acto educativo del diseño, en donde se enseña y se aprende desde los lenguajes de la sensibilidad, la ciencia, el arte y la particularidad, vehículo en el que el sujeto va hacia la realidad.

Notas

1. Analistas Simbólicos. Referente a la especialización excesiva dada a las profesiones y oficios. (Gómez Buendía, 1998).
2. Habitancia: Desde la base conceptual del filósofo alemán Martin Heidegger (1889-1976), los deseos, necesidades y habilidades en el ser humano. Interpretación del autor.
3. Desde la Base de Complejidad sugerida por Edgar Morín (Solana Ruiz, 2005).
4. Con base en el planteamiento de (Skliar, 2007) denominado el “argumento de la Incompletud”.
5. Acerca de las palabras de Roger Hudiburg, en su experiencia educativa como docente en el Burbank Junior High School, Boulder, Colorado. Estados Unidos.
6. Desde Michel Foucault: “El punto de partida desde el cual han sido posibles conocimientos y teorías, es el espacio de orden en el que el saber nace, es el fondo, el background que dicta el a priori histórico y determina en qué elemento de positividad han podido aparecer las ideas, constituirse las ciencias, reflexionarse las experiencias en las filosofías, formarse las racionalidades para anularse y desvanecerse quizá pronto.” (Tomado de Coreta, Ana, ¿Qué es la Episteme según Michel Foucault? Disponible en <http://valeriapuga.blogspot.com/2008/11/>

qu-es-la-segn-michelefoucault.html).

7. Escritor Estadounidense (1804-1865).

8. Hawthorne, Nathaniel. *American Note-Books* (1868).

Referencias Bibliográficas

- Bauman, Z. (2001). *La Sociedad Individualizada*. Madrid: Ediciones Catedra.
- Cassirer, E. (1984). *Antropología Filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dinham, S. (1991). La enseñanza del Diseño: El diseño de la enseñanza. En J. Pericot, *Pedagogía del Diseño* (págs. 138-149). Barcelona: Gustavo Gilli.
- Dussel, E. (1984). *Filosofía de la Producción*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Jung, C. G. (1991). *Arquetipos e Inconsciente Colectivo*. Barcelona: Paidós - Psicología Profunda.
- Kerényi, K.; Neumann, E.; Scholen, G.; Hillman, J.; Ortiz-Oses, A.; Mayr, F.; Panikkar, R.; Lanceros, P.; (1994). *Arquetipos y símbolos colectivos. Circulo Eranos I*. Barcelona: Anthropos - Editorial del Hombre.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2001). *Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la Diferencia*. Buenos Aires: Laertes.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política de las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la Razón Sensible: Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Polo, D.V. (2011). El Desarrollo Humano y la formación integral en diseño. *El Desarrollo Humano y la formación integral en diseño* (pág. 10). Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- El Diseño: Intersticio del mundo de la Vida. Una apuesta educativa en la primera infancia*. Cali.
- Rogers, C., & Rosenberg, R. (1981). *La persona como centro*. Barcelona: Editorial Herder.
- Sanchez Ramos, M. E. (2008). Las pedagogías del Diseño. En U. d. Palermo, *Actas de Diseño 4* (pág. 257). Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Solana Ruiz, J. L. (2005). *Con Edgar Morin, por un pensamiento complejo. Implicaciones interdisciplinarias*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Zemelman, H. (1992). *Los Horizontes de la Razón I*. Mexico: Anthropos.
- Zizek, S. (2006). *Organos sin Cuerpo*. España: Pre-Textos.

Recursos Electrónicos

- Gonzalez, R. F. (2008). www.usta.edu.co. Recuperado el 20 de Marzo de 2012, de www.usta.edu.co.
 co: http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/diversitas/doc_pdf/diversitas_8/vol.4no.2/articulo_1.pdf
<http://digigel.blogspot.com/2009/05/la-heterarquia.html>. (14 de 02 de 2012).

Summary: What is taught, and what is learned? Education with its various aspects as systematic reflection, a compendium of training methods for a particular context, in itself has become a stream of potential pragmatic, efficient and conclusive, that have framed the subject in a container of knowledge, as operative entities from the reactions driven by an impulse or case study, and not in a system that tends to complementarity, unity and overall benefit from the sensitive and vital perspective. In this wide spectrum of possibilities, the validity of teaching and learning leads in to recognize as a fundamental premise for a subject, a man or woman in a society that has faced since the classroom to have more than knowledge and the central axis of their work, their role, and has been structured from the essence of education and the human condition. This paper raises from the perspective of designing a reflection on the elements of structure and power, which are given from classroom design and from the roles of both Teacher and Student, where the creative emergency search not only the differentiation of tangible-product-design process, but the recognition of subjects whom through the educational help others to be.

Key words: Design - Education - heterarchy - human development.

Resumo: ¿Que se ensina, e que se aprende? A educação com suas diversas vertentes como a reflexão sistemática, compendio de métodos formativos para um contexto particular, em si mesma se converteu numa corrente de possibilidades pragmáticas, eficientes e conclusivas, que emolduraram ao sujeito num contentor de conhecimentos, como entes operantes desde as reações guiadas por um impulso o caso de estudo, e não num sistema que propenda complementaridade, unidade e benefício geral, desde a perspectiva sensível e vital. Neste grande espectro de possibilidades, a validez do ensinar e do aprender está em reconhecer como premissa fundamental a um sujeito, a um homem ou mulher de uma sociedade, que se tinha confrontado desde a aula a ter mais que conhecimentos e o eixo central da sua tarefa, do seu rol, e tem sido estruturado desde a essência na educação e da condição humana. Este escrito estabelece, desde a óptica do design, uma reflexão em torno aos elementos de estrutura e poder, que se dão desde as aulas de design e desde os roles de aqueles que as ocupam (professor-estudante), onde a emergência criativa procura não somente a diferenciação dos resultados tangíveis –produto do processo de design- senão o reconhecimento dos sujeitos que por meio do ato educativo ajudam a ser aos outros.

Palavras chave: desenvolvimento humano -Design - educação - heterarquia.

Publicaciones del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación

El Centro de Estudios en Diseño y Comunicación de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo desarrolla una amplia política editorial que incluye las siguientes publicaciones académicas de carácter periódico:

• Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]

Es una publicación periódica que reúne papers, ensayos y estudios sobre tendencias, problemáticas profesionales, tecnologías y enfoques epistemológicos en los campos del Diseño y la Comunicación.

Se publican de dos a cuatro números anuales con una tirada de 500 ejemplares que se distribuyen en forma gratuita.

Esta línea se edita desde el año 2000 en forma ininterrumpida, recibiendo colaboraciones remuneradas, dentro de las distintas temáticas.

La publicación tiene el número ISSN 1668.0227 de inscripción en el CAICYT-CONICET y tiene un Comité de Arbitraje.

• Creación y Producción en Diseño y Comunicación [Trabajos de estudiantes y egresados]

Es una línea de publicación periódica del Centro de Producción de la Facultad. Su objetivo es reunir los trabajos significativos de estudiantes y egresados de las diferentes carreras.

Las producciones (teórico, visual, proyectual, experimental y otros) se originan partiendo de recopilaciones bibliográficas, catálogos, guías, entre otros soportes.

La política editorial refleja los estándares de calidad del desarrollo de la currícula, evidenciando la diversidad de abordajes temáticos y metodológicos realizados por estudiantes y egresados, con la dirección y supervisión de los docentes de la Facultad.

Los trabajos son seleccionados por el claustro académico y evaluados para su publicación por el Comité de Arbitraje de la Serie.

Esta línea se edita desde el año 2004 en forma ininterrumpida, recibiendo colaboraciones para su publicación. El número de inscripción en el CAICYT-CONICET es el ISSN 1668-5229 y tiene Comité de Arbitraje.

• Escritos en la Facultad

Es una publicación periódica que reúne documentación institucional (guías, reglamentos, propuestas), producciones significativas de estudiantes (trabajos prácticos, resúmenes de trabajos finales de grado, concursos) y producciones pedagógicas de profesores (guías de trabajo, recopilaciones, propuestas académicas).

Se publican de cuatro a ocho números anuales con una tirada variable de 100 a 500 ejemplares de acuerdo a su utilización.

Esta serie se edita desde el año 2005 en forma ininterrumpida, su distribución es gratuita y recibe colaboraciones para su publicación. La misma tiene el número ISSN 1669-2306 de inscripción en el CAICYT-CONICET.

• Reflexión Académica en Diseño y Comunicación

Las Jornadas de Reflexión Académica son organizadas por la Facultad de Diseño y Comunicación desde el año 1993 y configuran el plan académico de la Facultad colaborando con su proyecto educativo a futuro. Estos encuentros se destinan al análisis, intercambio de experiencias y actualización de propuestas académicas y pedagógicas en torno a las disciplinas del diseño y la comunicación. Todos los docentes de la Facultad participan a través de sus ponencias, las cuales son editadas en el libro *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, una publicación académica centrada en cuestiones de enseñanza-aprendizaje en los campos del diseño y las comunicaciones. La publicación (ISSN 1668-1673) se edita anualmente desde el 2000 con una tirada de 1000 ejemplares que se distribuyen en forma gratuita.

• Actas de Diseño

Actas de Diseño es una publicación semestral de la Facultad de Diseño y Comunicación, que reúne ponencias realizadas por académicos y profesionales nacionales y extranjeros. La publicación se organiza cada año en torno a la temática convocante del Encuentro Latinoamericano de Diseño, cuya primera edición fue en Agosto 2006. Cabe destacar que la Facultad ha sido la coordinadora del Foro de Escuelas de Diseño Latinoamericano y la sede inaugural ha sido Buenos Aires en el año 2006.

La publicación tiene el Número ISSN 1850-2032 de inscripción y tiene comité de arbitraje.

A continuación se detallan las ediciones históricas de la serie Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación:

Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación [ISSN 1668-0227]

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Perspectivas sobre moda, tendencias, comunicación, consumo, diseño, arte, ciencia y tecnología.** Marcia Veneziani: **Prólogo** | Laureano Mon: **Industrias Creativas de Diseño de Indumentaria de Autor. Diagnóstico y desafíos a 10 años del surgimiento del fenómeno en Argentina** | Marina Pérez Zelaschi: **Observatorio de tendencias** | Sofía Marré: **La propiedad intelectual y el diseño de indumentaria de autor** | Diana Avellaneda: **Telas con efectos mágicos: iconografía en las distintas culturas. Entre el arte, la moda y la comunicación** | Silvina Rival: **Tiempos modernos. Entre lo moderno y lo arcaico: el cine de Jia Zhang-ke y Hong Sang-soo** | Cristina Amalia López: **Moda, Diseño, Técnica y Arte reunidos en el concepto del buen vestir. La esencia del oficio y el lenguaje de las formas estéticas del arte sartorial y su aporte a la cultura y el consumo del diseño** | Patricia Doria: **Consideraciones sobre moda, estilo y tendencias** | Gustavo A. Valdés de León: **Filosofía desde el placard. Modernidad, moda e ideología** | Mario Quintili: **Nanociencia y Nanotecnología... un mundo pequeño** | Diana Pagano: **Las tecnologías de la felicidad privada. Una problemática tan vieja como la modernidad** | Elena Onofre: **Al compás de la revolución Interactiva. Un mundo de conexiones** | Roberto Aras: **Principios para**

una ética de la ficción televisiva | Valeria Stefanini Zavallo: **El uso del cuerpo en las revistas de moda** | Andrea Pol: **La marca: un signo de identificación visual y auditivo sinérgico.** (2012). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 42, septiembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Arte, Diseño y medias tecnológicas.** Rosa Chalkho: **Hacia una proyectualidad crítica.** [Prólogo] | Florencia Battiti: **El arte ante las paradojas de la representación** | Mariano Dagatti: **El voyeurismo virtual. Aportes a un estudio de la intimidad** | Claudio Eiriz: **El oído tiene razones que la física no conoce. (De la falla técnica a la ruptura ontológica)** | María Cecilia Guerra Lage: **Redes imaginarias y ciudades globales. El caso del stencil en Buenos Aires (2000-2007)** | Mónica Jacobo: **Videjuegos y arte. Primeras manifestaciones de Game Art en Argentina** | Jorge Kleiman: **Automatismo & Imago. Aportes a la Investigación de la Imagen Inconsciente en las Artes Plásticas** | Gustavo Kortsarz: **La duchampización del arte** | María Ledesma: **Enunciación de la letra. Un ejercicio entre Occidente y Oriente** | José Llano: **La notación del intérprete. La construcción de un paisaje cultural a modo de huella material sobre Valparaíso** | Carmelo Saitta: **La banda sonora, su unidad de sentido** | Sylvia Valdés: **Poéticas de la imagen digital.** (2012) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 41, junio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Relaciones Públicas al sur de Latinoamérica II. Una mirada regional de los nuevos escenarios y desafíos de la comunicación.** Marisa Cuervo: **Prólogo** | Claudia Gil Cubillos: **Presentación** | Fernando Caniza: **Lo público y lo privado en las Relaciones Públicas. Cómo pensar la identidad y pertenencia del alumno en estos ámbitos para comprender mejor su desempeño académico y su inserción profesional** | Gustavo Cópola: **Gestión del Riesgo Comunicacional. Puesta en práctica** | María Aparecida Ferrari: **Comunicación y Cultura: análisis de la realidad de las Relaciones Públicas en organizaciones chilenas y brasileñas** | Constanza Hormazábal: **Reputación y manejo de Crisis: Caso empresas de telefonía móvil, luego del 27F en Chile** | Patricia Iurcovich: **La Pequeña y Mediana empresa y la función de la comunicación** | Carina Mazzola: **Repensar la comunicación en las organizaciones. Del pensamiento en línea hacia una mirada sobre la complejidad de las prácticas comunicacionales** | André Menanteau: **Transparencia y comunicación financiera** | Edison Otero: **Tecnología y organizaciones: de la comprensión a la intervención** | Gabriela Pagani: **¿Se puede ser una empresa socialmente responsable sin comunicar?** | Julio Reyes: **Las Cuatro Dimensiones de la Comunicación Interna.** (2012) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 40, abril. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Alquimia de lenguajes: alfabetización, enunciación y comunicación.** Alejandra Niedermaier: **Prólogo** | **Eje: La alfabetización de las distintas disciplinas.** Beatriz Robles. Bernardo Suárez. Claudio Eiriz. Gustavo A. Valdés de León. Mara Steiner. Hugo Salas. Fernando Luis Rolando Badell. María Torre. Daniel Tubío | **Eje: Vasos comunicantes.** Norberto Salerno. Viviana Suárez. Laura Gutman. Graciela Taquini. Alejandra Niedermaier | **Eje: Nuevos modos de circulación, nuevos modos**

de comunicación. Débora Belmes. Verónica Devalle. Mercedes Pombo. Eduardo Russo. Verónica Joly. (2012) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 39, marzo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Maestría en Diseño de la Universidad de Palermo [Catálogo de Tesis. 2ª Edición. Ciclo 2008-2009]. Tesis recomendada para su publicación: Paola Andrea Castillo Beltrán: Criterios transdisciplinarios para el diseño de objetos lúdico-didácticos.** (2011) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 38, diciembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **El Diseño de Interiores en la Historia.** Roberto Céspedes: **El Diseño de Interiores en la Historia.** Andrea Peresan Martínez: **Antigüedad.** Alberto Martín Isidoro: **Bizancio.** Alejandra Palermo: **Alta Edad Media: Románico.** Alicia Dios: **Baja Edad Media: Gótico.** Ana Cravino: **Renacimiento, Manierismo, Barroco.** Clelia Mirna Domoñi: **Iberoamericano Colonial.** Gabriela Garófalo: **Siglo XIX.** Mercedes Pombo: **Siglo XX. Maestría en Diseño de la Universidad de Palermo. Tesis recomendada para su publicación.** Mauricio León Rincón: **El relato de ciencia ficción como herramienta para el diseño industrial.** (2011) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 37, septiembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Picas** (2011) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 36, junio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Relaciones Públicas, nuevos paradigmas ¿más dudas que certezas?** Paola Lattuada: **Relaciones Públicas, nuevos paradigmas ¿más dudas que certezas?** Fernando Arango: **Comunicaciones corporativas.** Damián Martínez Lahitou: **Brand PR: comunicaciones de marca.** Manuel Montaner Rodríguez: **La gestión de las PR a través de Twitter.** Orlando Daniel Di Pino: **Avanza la tecnología, que se salve el contenido!** Lucas Lanza y Natalia Fidel: **Política 2.0 y la comunicación en tiempos modernos.** Daniel Néstor Yasky: **Los públicos de las comunicaciones financieras. Investor relations & financial communications.** Andrea Paula Lojo: **Los públicos internos en la construcción de la imagen corporativa.** Gustavo Adrián Pedace: **Las Relaciones Públicas y la mentira: ¿inseparables?** Gabriel Pablo Stortini: **La ética en las Relaciones Públicas.** Gerardo Sanguine: **Las prácticas profesionales en la carrera de Relaciones Públicas.** Paola Lattuada: **Comunicación Sustentable: la posibilidad de construir sentido con otros.** Adriana Lauro: **RSE - Comunicación para el Desarrollo Sostenible en una empresa de servicio básico y social: Caso Aysa.** (2011) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 35, marzo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **La utilización de clásicos en la puesta en escena.** Catalina Artesi: **Tensión entre los ejes de lo clásico y lo contem-**

poráneo en dos versiones escénicas de directores argentinos. Andrés Olaizola: **La Celestina en la versión de Daniel Suárez Marzal: apuntes sobre su puesta en escena.** María Laura Pereyra: **Antígona, desde el teatro clásico al Derecho Puro - Perspectivas de la enseñanza a través del método del case study.** María Laura Ríos: **Manifiesto de Niños, o la escenificación de la violencia.** Mariano Saba: **Pelayo y el gran teatro del canon: los condicionamientos críticos de Unamuno dramaturgo según su recepción en América Latina. Propuestas de abordaje frente a las problemáticas de la diversidad. Nuevas estrategias en educación superior, desarrollo turístico y comunicación.** Florencia Bustingorry: **Sin barreras lingüísticas en el aula. La universidad argentina como escenario del multiculturalismo.** Diego Navarro: **Turismo: portal de la diversidad cultural. El turismo receptivo como espacio para el encuentro multicultural.** Virginia Pineau: **La Educación Superior como un espacio de construcción del Patrimonio Cultural. Una forma de entender la diversidad.** Irene Scaletzky: **La construcción del espacio académico: ciencia y diversidad. Maestría en Diseño de la Universidad de Palermo. Tesis recomendada para su publicación.** Yaffa Nahir I. Gómez Barrera: **La Cultura del Diseño, estrategia para la generación de valor e innovación en la PyMe del Área Metropolitana del Centro Occidente, Colombia.** (2010) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 34, diciembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Relaciones Públicas, al sur de Latinoamérica.** Paola Lattuada: **Relaciones Públicas, al sur de Latinoamérica.** Daniel Scheinsohn: **Comunicación Estratégica®.** María Isabel Muñoz Antonin: **Reputación corporativa: Trustmark y activo de comportamientos adquisitivos futuros.** Bernardo García: **Tendencias y desafíos de las marcas globales. Nuevas expectativas sobre el rol del comunicador corporativo.** Claudia Gil Cubillos: **Comunicadores corporativos: desafíos de una formación profesional por competencias en la era global.** Marcelino Garay Madariaga: **Comunicación y liderazgo: sin comunicación no hay líder.** Jairo Ortiz Gonzales: **El rol del comunicador en la era digital.** Alberto Arébalos: **Las nuevas relaciones con los medios. En un mundo de comunicaciones directas, ¿es necesario hacer media relations?** Enrique Correa Ríos: **Comunicación y lobby.** Guillermo Holzmann: **Comunicación política y calidad democrática en Latinoamérica.** Paola Lattuada: **RSE y RRPP: ¿un mismo ADN?** Equipo de Comunicaciones Corporativas de MasterCard para la región de Latinoamérica y el Caribe: **RSE - Caso líder en consumo inteligente.** (2010) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 33, agosto. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **txts.** (2010) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 32, mayo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Maestría en Diseño de la Universidad de Palermo [Catálogo de Tesis. 1ª Edición. Ciclo 2004-2007]. Tesis recomendada para su publicación.** Nancy Viviana Reinhardt: **Infografía Didáctica: producción interdisciplinaria de infografías didácticas para la diversidad cultural.** (2010) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 31, abril. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: El paisaje como referente de diseño. Jimena Martignoni: **El paisaje como referente de diseño**. Carlos Coccia: **Escenografía. Teatro. Paisaje**. Cristina Felsenhardt: **Arquitectura. Paisaje**. Graciela Novoa: **Historia. Marcas a través del tiempo. Paisaje**. Andrea Saltzman: **Cuerpo. Vestido. Paisaje**. Sandra Siviero: **Antropología. Pueblos. Paisaje**. Felipe Uribe de Bedout: **Mobiliario Urbano. Espacio Público. Ciudad – Paisaje**. Paisaje Urbe. Patricia Noemí Casco y Edgardo M. Ruiz: **Introducción Paisaje Urbe**. Manifiesto: **Red Argentina del Paisaje**. Lorena C. Allemanni: **Acciones sobre el principal recurso turístico de Villa Gesell “la playa”**. Gabriela Benito: **Paisaje como recurso ambiental**. Gabriel Burgueño: **El paisaje natural en el diseño de espacios verdes**. Patricia Noemí Casco: **Paisaje compartido. Paisaje como recurso**. Fabio Márquez: **Diseño participativo de espacios verdes públicos**. Sebastián Miguel: **Proyecto social en áreas marginales de la ciudad**. Eduardo Otaviani: **El espacio público, sostén de las relaciones sociales**. Blanca Rotundo y María Isabel Pérez Molina: **El hombre como hacedor del paisaje**. Edgardo M. Ruiz: **Patrimonio, historia y diseño de los jardines del Palacio San José**. Fabio A. Solari y Laura Cazorla: **Valoración de la calidad y fragilidad visual del paisaje**. (2009) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 30, noviembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Typo**. (2009) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 29, agosto. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Relaciones Públicas 2009. Radiografía: proyecciones y desafíos**. Paola Lattuada: **Introducción**. Fernando Arango: **La medición de la reputación corporativa**. Alberto Arébalos: **Yendo donde están las audiencias**. Internet: **el nuevo aliado de las relaciones públicas**. Alessandro Barbosa Lima y Federico Rey Lennon: **La Web 2.0: el nuevo espacio público**. Lorenzo A. Blanco: **entrevista**. Lorenzo A. Blanco: **¿Nuevas empresas... nuevas tendencias... nuevas relaciones públicas...?** Carlos Castro Zuñeda: **La opinión pública como el gran grupo de interés de las relaciones públicas**. Marisa Cuervo: **El desafío de la comunicación interna en las organizaciones**. Diego Dillenberger: **Comunicación política**. Graciela Fernández Ivern: **Consejo Profesional de Relaciones Públicas de la República Argentina. Carta abierta en el 50° aniversario**. Juan Iramain: **La sustentabilidad corporativa como objetivo estratégico de las relaciones públicas**. Patricia Iurcovich: **Las pymes y la función de la comunicación**. Gabriela T. Kurincic: **Convergencia de medios en Argentina**. Paola Lattuada: **RSE: Responsabilidad Social Empresaria. La tríada RSE**. Aldo Leporatti: **Issues Management. La comunicación de proyectos de inversión ambientalmente sensibles**. Elisabeth Lewis Jones: **El beneficio público de las relaciones públicas. Un escenario en el que todos ganan**. Hernán Maurette: **La comunicación con el gobierno**. Allan McCrea Steele: **Los nuevos caminos de la comunicación: las experiencias multisensoriales**. Daniel Scheinsohn: **Comunicación Estratégica®**. Roberto Starke: **Lobby, lobistas y bicicletas**. Hernán Stella: **La comunicación de crisis**. (2009) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 28, abril. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Sandro Benedetto: **Borges y la música**. Alberto Farina: **El cine en Borges**. Alejandra Niedermaier: **Algunas consideraciones sobre la fotografía a través de la cosmovisión de Jorge Luis Borges**. Graciela Taquini: **Transborges**. Nora Tristezza: **El arte de Borges**. Florencia Bustingorry y Valeria Mugica: **La fotografía como soporte de la memoria**. Andrea Chame: **Fotografía: los creadores de verdad o de ficción**. Mónica Incorvaia: **Fotografía y Realidad**. Viviana Suárez: **Imágenes opacas. La realidad a través de la máquina surrealista o el desplazamiento de la visión clara**. Daniel Tubío: **Innovación, imagen y realidad: ¿Sólo una cuestión de tecnologías?** Augusto Zanela: **La tecnología se sepulta a sí misma**. (2008) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 27, diciembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Catalina Julia Artesi: **¿Un Gardel venezolano? “El día que me quieras” de José Ignacio Cabrujas**. Marcelo Bianchi Bustos: **Latinoamérica: la tierra de Rulfo y de García Márquez. Reflexiones en torno a algunas cuestiones para pensar la identidad**. Silvia Gago: **Los límites del arte**. María José Herrera: **Arte Precolombino Andino**. Alejandra Viviana Maddonni: **Ricardo Carpani: arte, gráfica y militancia política**. Alicia Poderti: **La inserción de Latinoamérica en el mundo globalizado**. Andrea Pontorriero: **La identidad como proceso de construcción. Reapropiaciones de textualidades isabelinas a la luz de la farsa porteña**. Gustavo Valdés de León: **Latinoamérica en la trama del diseño. Entre la utopía y la realidad**. (2008) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 26, agosto. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Guillermo Desimone: **Sobreviviendo a la interferencia**. Daniela V. Di Bella. **Arte Tecnomedial: Programa curricular**. Leonardo Maldonado. **La aparición de la estrella en el cine clásico norteamericano. Su incidencia formal en la instancia enunciativa del film hollywoodense**. (2008) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 25, abril. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Rosa Judith Chalkho: **Introducción: artes, tecnologías y huellas históricas**. Norberto Cambiasso: **El oído inalámbrico. Diseño sonoro, auralidad y tecnología en el futurismo italiano**. Máximo Eseverri: **La batalla por la forma**. Belén Gache: **Literatura y máquinas**. Iliana Hernández García: **Arquitectura, Diseño y nuevos medios: una perspectiva crítica en la obra de Antoni Muntadas**. Fernando Luis Rolando: **Arte, Diseño y nuevos medios. La variación de la noción de inmaterialidad en los territorios virtuales**. Eduardo A. Russo: **La movilización del ojo electrónico. Fronteras y continuidades en El arca rusa de Alexander Sokurov, o del plano cinematográfico y sus fundamentos (por fin cuestionados)**. Graciela Taquini: **Ver del video**. Daniel Varela: **Algunos problemas en torno al concepto de música interactiva**. (2007) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 24, agosto. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Sebastián Gil Miranda. **Entre la ética y la estética en la sociedad de consumo. La responsabilidad profesional en Diseño y**

Comunicación. Fabián Iriarte. **Entre el déficit temático y el advenimiento del guionista compatible.** Dante Palma. **La inconmensurabilidad en la era de la comunicación. Reflexiones acerca del relativismo cultural y las comunidades cerradas.** Viviana Suárez. **El diseñador imaginario [La creatividad en las disciplinas de diseño].** Gustavo A. Valdés de León. **Diseño experimental: una utopía posible.** Marcos Zangrandi. **Eslóganes televisivos: emergentes tautistas.** (2007) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 23, junio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Sylvia Valdés. **Diseño y Comunicación. Investigación de posgrado y hermenéutica.** Daniela Chiappe. **Medios de comunicación e-commerce. Análisis del contrato de lectura.** Mariela D'Angelo. **El signo icónico como elemento tipificador en la infografía.** Noemí Galanternik. **La intervención del Diseño en la representación de la información cultural: Análisis de la gráfica de los suplementos culturales de los diarios.** María Eva Koziner. **Diseño de Indumentaria argentino. Darnos a conocer al mundo.** Julieta Sepich. **La pasión mediática y mediatizada.** Julieta Sepich. **La producción televisiva. Retos del diseñador audiovisual.** Marcelo Adrián Torres. **Identidad y el patrimonio cultural. El caso de los sitios arqueológicos de la provincia de La Rioja.** Marcela Verónica Zena. **Representación de la cultura en el diario impreso: Análisis comunicacional.** Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. (2006) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 22, noviembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Oscar Echevarría. **Proyecto Maestría en Diseño.** Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. (2006) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 21, julio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Rosa Chalkho. **Arte y tecnología.** Francisco Ali-Brouchoud. **Música: Arte.** Rodrigo Alonso. **Arte, ciencia y tecnología. Vínculos y desarrollo en Argentina.** Daniela Di Bella. **El tercer dominio.** Jorge Haro. **La escucha expandida [sonido, tecnología, arte y contexto]** Jorge La Ferla. **Las artes mediáticas interactivas corroen el alma.** Juan Reyes. **Perpendicularidad entre arte sonoro y música.** Jorge Sad. **Apuntes para una semiología del gesto y la interacción musical.** (2006) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 20, mayo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Trabajos Finales de Grado. Proyectos de Graduación. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo.** Catálogo 1993-2004. (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 19, agosto. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Sylvia Valdés. **Cine latinoamericano.** Leandro Africano. **Funcionalidad actual del séptimo arte.** Julián Daniel Gutiérrez Albilla. **Los olvidados de Luis Buñuel.** Geoffrey Kantaris. **Visiones de la violencia en el**

cine urbano latinoamericano. Joanna Page. **Memoria y experimentación en el cine argentino contemporáneo.** Erica Segre. **Nacionalismo cultural y Buñuel en México.** Marina Sheppard. **Cine y resistencia.** (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 18, mayo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Guía de Artículos y Publicaciones de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. 1993-2004.** (2004) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 17, noviembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Alicia Banchemo. **Los lugares posibles de la creatividad.** Débora Irina Belmes. **El desafío de pensar. Creación - recreación.** Rosa Judith Chalkho. **Transdisciplina y percepción en las artes audiovisuales.** Héctor Ferrari. **Historietar.** Fabián Iriarte. **High concept en el escenario del Pitch: Herramientas de seducción en el mercado de proyectos filmicos.** Graciela Pacualetto. **Creatividad en la educación universitaria. Hacia la concepción de nuevos posibles.** Sylvia Valdés. **Funciones formales y discurso creativo.** (2004) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 16, junio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Adriana Amado Suárez. **Internet, o la lógica de la seducción.** María Elsa Bettendorff. **El tercero del juego. La imaginación creadora como nexo entre el pensar y el hacer.** Sergio Caletti. **Imaginación, positivismo y actividad proyectual. Breve disgresión acerca de los problemas del método y la creación.** Alicia Entel. **De la totalidad a la complejidad. Sobre la dicotomía ver-saber a la luz del pensamiento de Edgar Morin.** Susana Finquelievich. **De la tarta de manzanas a la estética bussines-pop. Nuevos lenguajes para la sociedad de la información.** Claudia López Neglia. **De las incertezas al tiempo subjetivo.** Eduardo A Russo. **La máquina de pensar. Notas para una genealogía de la relación entre teoría y práctica en Sergei Eisenstein.** Gustavo Valdés. **Bauhaus: crítica al saber sacralizado.** (2003) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 15, noviembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Relevamientos Temáticos]: Noemí Galanternik. **Tipografía on line. Relevamiento de sitios web sobre tipografía.** Marcela Zena. **Periódicos digitales en español. Publicaciones periódicas digitales de América Latina y España.** (2003) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 14, noviembre. Con Arbitraje.

> Cuaderno: Ensayos. José Guillermo Torres Arroyo. **El paisaje, objeto de diseño.** (2003) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 13, junio.

> Cuaderno: Recopilación Documental. **Centro de Recursos para el Aprendizaje. Relevamientos Temáticos. Series: Práctica profesional. Diseño urbano. Edificios. Estudios de mercado.**

Medios. Objetos. Profesionales del diseño y la comunicación. Publicidad. (2003) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 12, abril.

> Cuaderno: Proyectos en el Aula. **Creación, Producción e Investigación. Proyectos 2003 en Diseño y Comunicación.** (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 11, diciembre

> Cuaderno: Proyectos en el Aula. **Plan de Desarrollo Académico. Proyecto Anual. Proyectos de Exploración y Creación. Programa de Asistentes en Investigación. Líneas Temáticas. Centro de Recursos. Capacitación Docente.** (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 10, septiembre.

> Cuaderno: Proyectos en el Aula: **Espacios Académicos. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Centro de Recursos para el aprendizaje.** (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 9, agosto.

> Cuaderno: Proyectos en el Aula. Adriana Amado Suárez. **Relevamiento terminológico en diseño y comunicación. A modo de encuadre teórico.** Diana Berschadsky. **Terminología en diseño de interiores. Área: materiales, revestimientos, acabados y terminaciones.** Blanco, Lorenzo. **Las Relaciones Públicas y su proyección institucional.** Thais Calderón y María Alejandra Cristofani. **Investigación documental de marcas nacionales.** Jorge Falcone. **De Altamira a Toy Story. Evolución de la animación cinematográfica.** Claudia López Neglia. **El trabajo de la creación.** Graciela Pascualetto. **Entre la información y el sabor del aprendizaje. Las producciones de los alumnos en el cruce de la cultura letrada, mediática y cibernética.** (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 8, mayo.

> Cuaderno: Relevamiento Documental. María Laura Spina. **Arte digital: Guía bibliográfica.** (2001) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 7, junio.

> Cuaderno: Proyectos en el Aula. Fernando Rolando. **Arte Digital e interactividad.** (2001) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 6, mayo.

> Cuaderno: Proyectos en el Aula. Débora Irina Belmes. **Del cuerpo máquina a las máquinas del cuerpo.** Sergio Guidalevich. **Televisión informativa y de ficción en la construcción del sentido común en la vida cotidiana.** Osvaldo Nupieri. **El grupo como recurso pedagógico.** Gustavo Valdés de León. **Miseria de la teoría.** (2001) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 5, mayo.

- > Cuaderno: Proyectos en el Aula. **Creación, Producción e Investigación**. Proyectos 2002 en Diseño y Comunicación. (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 4, julio.
- > Cuaderno: Papers de Maestría. Cira Szklowin. **Comunicación en el Espacio Público. Sistema de Comunicación Publicitaria en la vía pública de la Ciudad de Buenos Aires**. (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 3, julio.
- > Cuaderno: Material para el aprendizaje. Orlando Aprile. **El Trabajo Final de Grado. Un compendio en primera aproximación**. (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 2, marzo.
- > Cuaderno: Proyectos en el Aula. Lorenzo Blanco. **Las medianas empresas como fuente de trabajo potencial para las Relaciones Públicas. Silvia Bordoy. Influencia de Internet en el ámbito de las Relaciones Públicas**. (2000) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 1, septiembre.

Síntesis de las instrucciones para autores

Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]

Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina.

www.palermo.edu/dyc

Los autores interesados deberán enviar un abstract de 200 palabras en español, inglés y portugués que incluirá 10 palabras clave. La extensión del ensayo no debe superar las 8000 palabras, deberá incluir títulos y subtítulos en negrita. Normas de citación APA. Bibliografía y notas en la sección final del ensayo.

Presentación en papel y soporte digital. La presentación deberá estar acompañada de una breve nota con el título del trabajo, aceptando la evaluación del mismo por el Comité de Arbitraje y un Curriculum Vitae. El ensayo es abonado en el momento de la publicación.

Artículos

- Formato: textos en Word que no presenten ni sangrías ni efectos de texto o formato especiales.
- Autores: los artículos podrán tener uno o más autores.
- Extensión: entre 25.000 y 40.000 caracteres (sin espacio).
- Títulos y subtítulos: en negrita y en Mayúscula y minúscula.
- Fuente: Times New Roman.
- Estilo de la fuente: normal.
- Tamaño: 12 pt.
- Interlineado: sencillo.
- Tamaño de la página: A4.
- Normas: se debe tomar en cuenta las normas básicas de estilo de publicaciones de la American Psychological Association APA.
- Bibliografía y notas: en la sección final del artículo.
- Fotografías, cuadros o figuras: deben ser presentados en formato tif a 300 dpi en escala de grises. Importante: tener en cuenta que la imagen debe ir acompañando el texto a modo ilustrativo y dentro del artículo hacer referencia a la misma.

Consultas: En caso de necesitar información adicional escribir a publicacionesdc@palermo.edu o ingresar a http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/instrucciones.php



Facultad de Diseño y Comunicación

Mario Bravo 1050 · Ciudad Autónoma de Buenos Aires
C1175 ABT · Argentina · www.palermo.edu/dyc