

Reflexiones sobre las artes y las políticas del conocimiento en Colombia

Marta Lucía Bustos Gómez*

* Doctora en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, Quito (Ecuador). Profesora asociada de la Facultad de Artes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá (Colombia). Orcid: <https://orcid.org/000-0001-5355-2536>. Correos electrónicos: mlbustosg@udistrital.edu.co, mlbustosg@udistrital.edu.co

Resumen

En los últimos años, en las facultades de artes de las diferentes universidades de Bogotá se han suscitado intensos debates sobre los marcos normativos, institucionales y sociales que reconocen o no los procesos de creación artística como un modo de conocimiento. Las deliberaciones se han surtido entre los programas, las universidades que los alojan, y las instituciones del Estado que establecen las reglas de juego para su reconocimiento, promoción, validación y acreditación. En esta ponencia se presentan aspectos de esta discusión en el contexto colombiano, particularmente en Bogotá.

Palabras clave: arte; sistemas de validación; medición; políticas del conocimiento

Reflections on the Arts and the Policies of Knowledge in Colombia

Abstract

Over the past few years in Bogota, Art faculties from different Universities have been debating the frameworks that recognized the art creative process as a way of acquiring knowledge. These discussions have helped established the rules to promote, recognized, validate and certified it. This proposal presents aspects of these debates in Colombia and in particular in the city of Bogota.

Keywords: art; validation systems; measurement; knowledge policies

Reflexões sobre as artes e as políticas de conhecimento na Colômbia

Resumo

Neste artigo, apresentamos diferentes aspectos dos intensos debates que surgiram nos últimos anos, nas várias facultades de artes de Bogotá e instituições do Estado, sobre os marcos normativos, institucionais e sociais que regulam o reconhecimento, promoção, validação e acreditação do processo de criação artística como forma de conhecimento.

Palavras-chave: arte; sistemas de validação; medição; políticas de conhecimento

El lugar de las artes

El paso de un modelo de formación gremial de las artes a los sistemas universitarios y a las escuelas técnico-profesionales se inicia en Francia en el siglo xvii a partir de la división medieval entre artes mecánicas y liberales, se extiende a España —aunque con algunas modificaciones— y llega a América a través de las universidades coloniales. Estas últimas en el siglo xviii¹ eran regidas por órdenes religiosas como las de los jesuitas, los dominicos y los agustinos, las cuales manejaban la tradicional clasificación de los saberes propuesta por Aristóteles, quien diferenciaba las ciencias de las artes en tanto las primeras toman su fundamento de la cosa misma que investigan y no de los propósitos que frente a ella persiga el agente o el productor; es decir, las ciencias investigan las leyes de lo real (Navarro y Pardo, 2009), mientras que las artes tienen que ver más con el saber-hacer-cosas, en otras palabras, con la habilidad para crear objetos.

En Colombia, como bien lo señala el investigador y artista Miguel Huertas (2016), este modelo se consolidó al final del siglo xix como parte del proyecto epistémico-político de construcción de la nación colombiana guiado por el movimiento de la regeneración,² que crea una serie de instituciones de educación pública entre las que se encuentran las escuelas estatales de enseñanza de las artes: Escuela Nacional de Música (denominada posteriormente Conservatorio Nacional de Música), Escuela Nacional de Bellas Artes y Escuela de Artes y Oficios, las cuales hacen parte de la aspiración de cimentar una nación civilizada.

No obstante, la implantación del sistema académico y la sedimentación de este proceso de incorporación de las artes en las universidades coloniales y republicanas se logra casi un siglo después, dado que las escuelas hasta ese entonces eran unidades que, si bien tenían relación con la universidad, funcionaban de manera independiente bajo la jerarquía —establecida a partir de la división aristotélica entre las ciencias y las artes— que ubicó las “ciencias” en las universidades, y el arte y los oficios por fuera de ella.

Ahora bien, el modelo epistémico que rige las estructuras de las universidades colombianas donde se insertan las artes es regulado por lógicas que vienen desde los siglos xvi y xviii, y que fueron asumidas como ejes centrales en el devenir de las disciplinas hasta el siglo xx. Según Santiago Castro-Gómez (2014), las universidades tienen una estructura arbórea y disciplinar del conocimiento que se ve refleja en su organización por facultades —una especie de refugio para las epistemes— que tienen departamentos, que a su vez tienen programas. Así, los presupuestos fundantes de este edificio de los saberes modernos —la ciencia objetiva, la moral universal, la ley y el arte autónomo— enmarcan la constitución histórica de los campos del saber que reclaman para sí mismos sus propios estatutos, consideraciones epistemológicas y metodológicas. En este modelo de organización de los saberes modernos que contienen elementos tanto filosóficos como políticos, ha primado

[...] la idea de que los conocimientos tienen unas jerarquías, unas especialidades, unos límites que marcan la diferencia entre unos campos del saber y otros, unas fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas, unos cánones que definen sus procedimientos y sus funciones particulares. (Castro-Gómez, 2014, p. 81)

1 Durante este periodo concentraron sus actividades en la enseñanza de teología, filosofía, jurisprudencia y medicina para un limitado grupo de estudiantes pertenecientes a órdenes religiosos y familias españolas o criollas con buena posición social (Rodríguez y Burbano, 2012).

2 Se denomina en la historia de Colombia periodo de la regeneración (1878-1898) al proyecto político que promovió la unidad nacional a partir de una organización político-administrativa centralista y de un rígido régimen presidencial que estrechó los lazos entre el Estado y la Iglesia católica, particularmente en lo relacionado con la educación y la moralización de la sociedad, a tal punto que reconoció a la religión católica y a la Iglesia como los soportes esenciales del orden social y de la Nación, imponiendo la idea de identidad de lengua (español), raza (blanca) y religión (católica).

En consecuencia, la universidad, como el lugar donde se produce el conocimiento que conduce al progreso moral o material de la sociedad y como el núcleo vigilante de esa legitimidad, ha construido su estructura disciplinar dentro de una geopolítica del conocimiento que adscribe y sitúa las artes en sus terrenos de una forma marginal, frente a la hegemonía cientificista que estableció una superioridad epistémica del “logos” de la ciencia sobre otros “modos de hacer” que incorporan los sentidos y la intuición, y que no necesariamente trabajan con el razonamiento analítico; así, el arte desaparece o, en el mejor de los casos, queda subsumido en las humanidades. De hecho, la reforma de Miguel Samper de 1867, en la cual la enseñanza de las artes —con la Escuela de Artes y Oficios— se incorpora a la recién creada Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, fracasa en 1876 por la falta de recursos y la desconfianza de la elite respecto a las artes menores.

Según Santiago Castro-Gómez (2014), el lugar de las artes en las universidades colombianas está imbricado por un entramado de cuatro linajes coloniales³ que han presidido la relación entre la universidad y el Estado, de una parte, y entre la universidad y las artes, de otra. Para este autor, tres líneas de fuerza históricas que trazan estas relaciones son tributarias del siglo XVIII y la cuarta, de los sucesos acontecidos a partir del 9 de abril de 1948.

Así, identifica en primer lugar la pretensión del Estado de gobernar la universidad y establecer sobre ella un régimen de soberanía que surge en el siglo XVIII con la reforma de Moreno Escandón, la cual, aunque fracasó, mantuvo una injerencia importante durante todo el siglo XIX, pues el Estado se reservó un estricto control sobre la práctica científica y la enseñanza de las ciencias en las universidades. En segundo lugar, el autor señala cómo la jerarquía epistémica entre los saberes, que ubica de una parte el logos de la *ciencia* y de otro la *techné* de las artes, en nuestro medio ha operado como una herencia colonial que se mantiene hasta nuestros días. En tercer lugar, Castro-Gómez sitúa la distinción igualmente jerárquica y colonial entre las *artes mecánicas* —propias de negros, indios y mestizos— y las *artes liberales* más conformes a la “gente blanca” como explicación clave para entender la razón por la cual tan solo las “bellas artes” encontraron un espacio de legitimación en el seno de la universidad colombiana. Finalmente, la implementación de un gobierno económico a raíz de los hechos sucedidos el 9 de abril de 1948 fue resultado de un desplazamiento de la hegemonía de la razón de Estado hacia las técnicas neoliberales (Castro-Gómez, 2014).

En este entramado, señala Castro-Gómez (2014), las artes tuvieron un lugar, aunque subordinado, dentro del proyecto epistémico-político de construcción de la Nación, pero con el paso de los años, y particularmente a partir de los sucesos acontecidos a partir del 9 de abril de 1948, perdieron esa legitimidad y se vieron avocadas a luchar para establecer una nueva conversación con el edificio de los saberes y, al mismo tiempo, contender por su lugar como interlocutores válidos en esta.

³ El autor usa esta expresión para referirse a las líneas de poder que emergieron en la colonia y que nos siguen atravesando hasta hoy. Su reflexión se enmarca dentro del proyecto modernidad/colonialidad/descolonialidad, perspectiva del pensamiento crítico latinoamericano que ha abierto nuevos espacios de producción y reflexión sobre un conjunto sistemático de enunciados teóricos que revisitan la cuestión del poder en la modernidad desde una geopolítica del conocimiento situada en América (Grupo de Estudios sobre Colonialidad, 2019).



De hecho, fue hasta mediados del siglo XX que el proceso de adscripción de las artes al sistema académico y a la enseñanza universitaria estatal se empieza a gestar con la integración del Conservatorio de Música y las escuelas de Bellas Artes y Arquitectura de manera definitiva a la Universidad Nacional de Colombia en 1965, bajo el impulso de una reforma que redujo el número de facultades, integró disciplinas y multiplicó el número de carreras existentes, y con la creación de programas de arte especialmente de carácter privado en universidades que surgen por los procesos de urbanización y los cambios demográficos que generaron una demanda creciente de servicios educativos (Helg, 1989).

En Bogotá, por ejemplo, aparecen los programas de Bellas Artes en la Universidad de los Andes en 1955 y el de Bellas Artes, Diseño Gráfico, Decoración y Dibujo Arquitectónico en la Universidad Jorge Tadeo Lozano en 1967. Vale la pena destacar que estas ofertas privilegiaron la formación en artes plásticas, pues hasta hace muy poco hablar de la enseñanza de las artes en el ámbito universitario en Colombia significaba referirse exclusivamente a este campo, de tal forma que a la clasificación aristotélica de los saberes entre teóricos y prácticos se suma la distinción entre las artes que tienen mayor trayectoria dentro del sistema académico universitario y las artes plásticas, frente a las que ingresan tardíamente, como las artes escénicas.⁴

⁴ Las artes escénicas, entran de manera formal como programas académicos universitarios muy recientemente. En Bogotá la Escuela de Artes (ASAB) (1992) que se adscribe a la Universidad Distrital en 2005 incorpora el programa de artes escénicas y después surgen ofertas en arte dramático en diversas universidades privadas.

El debate

A partir de la década de los noventa del siglo xx, como parte de las fuerzas que mueven los procesos de transformación de la educación superior a nivel mundial, el Estado colombiano inició una estrategia de promoción y fiscalización de la producción investigativa en el país a través de la implementación de políticas destinadas a “evaluar” la actividad científica en las universidades.

Desde entonces se ha venido implementando una estrategia de inspección y vigilancia⁵ con el fin de cumplir una agenda que puso énfasis en la internacionalización de la ciencia y en la constitución de una universidad de investigación. Para ello, se definieron áreas estratégicas de conocimiento (entre las cuales no se encontraban las ciencias sociales, las ciencias humanas, ni las artes) que serían privilegiadas para la inversión de recursos del Estado —biotecnología, energía y recursos naturales, TIC, electrónica, salud, nanotecnologías— y se promovió una noción de conocimiento útil, susceptible de ser implementado en el sector productivo del país, en la industria y el empresariado.

Así, se empieza a adoptar un sistema de medición, legitimación e indexación de la investigación que abre un debate entre la comunidad científica y académica del país, por una parte desde el discurso del mejoramiento de la calidad de la educación superior y los modelos de autoevaluación que hacen seguimiento a indicadores como cobertura, número de matriculados, número de instituciones y programas, nivel de formación de los docentes, tasas de deserción, financiación y resultados de logro académico, y, por otra parte, desde los modelos de medición de la producción científica implementados por el Departamento Administrativo de Ciencia,

Tecnología e Innovación (Colciencias)⁶ —entidad oficial encargada del fomento y el desarrollo de las actividades de ciencia y tecnología en Colombia—.

Al respecto, Yuri Jack Gómez manifiesta que si bien en el país se inicia una discusión que cuestiona la economía política de la medición de la ciencia y advierte sobre las graves consecuencias de este proyecto global de capitalismo académico —inspirado en las reformas neoliberales a la educación superior derivadas de la Declaración de Bolonia⁷—, las políticas, las estrategias, los modelos de medición y sus protocolos de validación (convocatorias, escalafonamientos, rankings, reclasificaciones, etc.) se han implementado, apropiado y validado por gran parte de esta comunidad que ahora se pregunta sobre las visiones de ciencia y comunidad científica subyacentes y las subalternidades epistémicas que este modelo está produciendo en el sur global (Gómez Morales, 2017, 2018).

Gómez Morales críticamente señala la responsabilidad de la comunidad académica en la implementación de estos sistemas y a la vez los riesgos “[...] para el surgimiento de una ciencia nacional independiente, capaz de fijar agendas propias y capaz de identificar y conseguir fuentes de financiación que no comprometan su desarrollo” (2018, p. 288).

La controversia sobre las políticas, las estrategias, los modelos de medición y sus protocolos de validación se agudizó en el 2012 cuando Colciencias, en su intento por moldear a todas las universidades en un “único” sistema

6 Entidad creada en 1968; reestructurada en 1991 cuando se le asigna la Secretaría Técnica y Administrativa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; modificada en el 2009 cuando se convierte en Departamento Administrativo y adquiere la competencia de abanderar los procesos de internacionalización de las actividades de ciencia y tecnología e innovación; reformada en el 2016 y en enero del 2019 cuando se expide la Ley 1951 que la convertirá en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.

7 Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza firmada en 1999 que hizo hincapié en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior como instrumento para dirigir a sus ciudadanos y el desarrollo global del continente según criterios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, orientado hacia la consecución, entre otros, de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del Sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

5 La Constitución Política de 1991 a la vez que consagra la libertad de enseñanza y reconoce la educación como un derecho y un servicio público asignó al Estado esta función. En este marco en la ley 30 de 1992 se designan como órganos rectores al Ministerio de Educación Nacional (MEN) y al Consejo Nacional de Educación Superior (CESU).

de ciencia y tecnología que valora el conocimiento a partir de una concepción convencional “basada en sus formas más explícitas: aquello que suele ser registrado en palabras, números, cifras [...]” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 128), hizo ajustes a los métodos de análisis de la producción científica e introdujo un mayor énfasis en instrumentos bibliométricos y cuantitativos.

Estos instrumentos trabajan con indicadores que miden, entre otros aspectos, la cantidad de personas que: reciben títulos académicos o científicos; patentes registradas por los científicos; artículos científicos publicados; científicos que publican artículos científicos; referencias bibliográficas citadas en artículos científicos; citas recibidas por artículo científico; becas de investigación recibidas por científicos; y recursos asignados a actividades de investigación fomentadas.

El proceso de valoración de la investigación en el país ha sido mediado por Colciencias a través de sus convocatorias de reconocimiento y escalafonamiento de grupos. Si bien en estas convocatorias los criterios matemáticos del modelo, los escalafones y el tipo de producción reconocida para el grupo han mostrado cambios de una convocatoria a otra y son materia de discusión en la comunidad científica nacional, se ha mantenido su orientación de generar un escalafón de grupos a partir de su producción, divulgación y formación mediante la definición de tres criterios centrales: existencia, calidad y visibilidad.

En este contexto se encontraban también las facultades de arte, las cuales tuvieron que adaptarse y responder al “deber” universitario de entrar en la competencia por obtener igualdad de oportunidades de legitimación y valoración en la producción de nuevo conocimiento dentro de la carrera académica de sus profesores para cumplir con este sistema, pensado principalmente desde el interés de “construir un modelo productivo para el país sustentado en la ciencia, la tecnología y la innovación” (Ley 1286 del 2009).

Por consiguiente, los docentes de artes en las universidades en un primer momento se resistieron a que sus prácticas fueran conceptualizadas y evaluadas desde miradas ajenas y propusieron, por una parte, sopesar la idea de que el conocimiento solo es posible si se produce una distancia entre sujeto conocedor y objeto conocido, y que una mayor distancia del sujeto frente al objeto conduce a mayor objetividad y, por tanto, a conocimiento más verdadero.

Por otra parte, propusieron repensar la evaluación de la actividad investigativa y el conocimiento producido en las universidades con sistemas de medición, legitimación e indexación que no tuvieran en cuenta o ponderaran la especificidad de las artes. La discusión tomó fuerza en tanto los docentes vinculados a los programas de artes reclamaron no solo otros formatos de valoración, sino otras maneras de comprender su quehacer y su producción frente a Colciencias como instancia encargada de las políticas de fomento a la producción, circulación y uso de conocimientos.

Dado que el lugar de las artes en el ámbito educativo y al interior de las instituciones que regulan la producción del conocimiento era un tema de amplio debate, en tanto se resistían a ser conceptualizadas y evaluadas desde miradas ajenas, un grupo de universidades públicas y privadas⁸ generaron entre el 2011 y el 2013 en Bogotá una serie de encuentros para reflexionar sobre estos asuntos y formular alternativas para la justa valoración y fomento de la creación artística, bajo la premisa que destacaba el potencial cognitivo implícito en la creación artística, el cual difería de las lógicas de la investigación científica. Estas iniciativas se sumaron y aportaron a la posterior consolidación de un grupo de trabajo entre la Asociación Colombiana de Facultades de Arte (Acofartes),⁹ la Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura (ACFA), la Asociación Colombiana Red Académica de Diseño (RAD) de Colombia

8 La Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Distrital, la Universidad Jorge Tadeo Lozano y la Universidad Javeriana, entre otras.

9 Asociación que reúne a treinta facultades de arte del país.

y miembros de Colciencias¹⁰ —luego denominado Mesa de Artes, Arquitectura y Diseño (AAD)—. Dicho grupo se encargó de posicionar el concepto investigación-creación y establecer criterios para la definición de conocimiento nuevo en artes, arquitectura y diseño que permitirían a Colciencias, como organismo nacional encargado del fomento a la producción de conocimiento, reconocer los procesos de creación como formas de generación de nuevo conocimiento, desarrollo tecnológico e innovación.

La apuesta

En el 2011 se llevó a cabo en Bogotá un encuentro que bajo el título Creación, Pedagogía y Políticas del Conocimiento reunió un conjunto de artistas, gestores y académicos para reflexionar sobre el lugar de la experiencia creadora y sus posibilidades cognitivas en el ámbito académico universitario, y para discutir los formatos de valoración y las maneras de comprender su quehacer, su producción de saber y su sentido con las instancias legitimadoras del conocimiento como Colciencias, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) y el Ministerio de Educación,¹¹ entre otras.

Los diálogos allí realizados fueron compilados en un documento que abordó tanto las relaciones de poder y saber, como las jerarquizaciones de ciertos saberes y modos de conocimiento ligadas a contextos económicos, políticos y culturales, y ofreció un primer acercamiento al lugar de la creación en la universidad. Así mismo, se desarrolló una mirada sucinta de la pedagogía de las artes, buscando señalar cómo los modos de enseñanza han estado ligados a las concepciones de lo artístico y al lugar asignado a las artes como generador o no de conocimiento.

Los restantes capítulos de ese documento son un intento por hacer visible la manera en que el conocimiento artístico involucra facultades distintas a la razón como la percepción, la emoción, la intuición y la imaginación, a partir del reconocimiento de su lugar y su sentido como dimensiones de alcance cognitivo. Se intentó mostrar que el conocimiento, cuyo soporte mayor es la inteligencia racional, es solo un modo más entre una pluralidad de modos de saber y conocer.

Posteriormente, entre el 2012 y el 2014 la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD) y la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano aunaron esfuerzos para realizar un segundo encuentro y tratar, entre otros temas, la priorización del conocimiento científico y el relegamiento de la creación artística, las convergencias y divergencias entre investigación científica y la creación artística, y las consecuencias y los efectos de las políticas de Colciencias en el sector artístico y en los ámbitos pedagógicos.

El foco de estos eventos fue la producción académica, no solo porque la universidad es regulada por las políticas de Colciencias, sino porque al interior de ella se presenta en mayor medida el conflicto por el reconocimiento de la producción de las artes como conocimiento. Si bien se ha argumentado desde esta entidad que las artes están incluidas en los sistemas de medición y en las políticas que abrigan estos procesos de legitimación y formalización del conocimiento, se insistía

10 Al que se sumaron delegados del Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura, y representantes de la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces).

11 Estas tres entidades hacen parte del sistema institucional público que regula la actividad y el funcionamiento del sistema educativo en Colombia.



por parte de la comunidad artística vinculada al ámbito universitario que no se les incluyera con lógicas ajenas sino a partir del fortalecimiento de los modos de experiencia y pensamiento propios del arte, e incluso que se creara un nuevo sistema que diera cuenta de la singularidad y diversidad del pensamiento artístico.

En este debate se plantearon posturas y posiciones que iban desde abogar por un sistema independiente y exclusivo para las artes, hasta reclamar un lugar justo en el esquema de clasificación, ordenación y validación propuesto por Colciencias, sin embargo, la primera posición no prosperó de manera contundente y las reflexiones fueron decantándose cada vez más hacia una inclusión que fuese lo más adecuada y conforme a los preceptos del campo del arte. De hecho, la Mesa de Artes, Arquitectura y Diseño enfocó su trabajo en lograr que Colciencias reconociera los procesos de creación como formas de generación de nuevo conocimiento, desarrollo tecnológico e innovación, y validara “[...] en el contexto nacional este tipo de producción que, a pesar de tener dinámicas y resultados diferentes de aquellos que caracterizan tradicionalmente a la investigación científica y la innovación tecnológica, tiene un gran potencial de aporte al desarrollo del país” (Bonilla et ál., 2017, p. 283).

A continuación, se presentan tres aspectos de los debates realizados en el encuentro del 2014¹² que dan pistas sobre la manera en que cada facultad o departamento de arte ha construido un camino para resolver estas preguntas y retos.

1. En primer lugar, se resalta la indagación que cada uno de manera particular y desde diferentes ámbitos propone hacer sobre los términos que se utilizan en esta discusión. La propuesta señala la relevancia de indagar la manera como se nombran las trayectorias que tienen y los énfasis que se han ido marcando a través de la historia.
2. En segundo lugar, se enfatiza el llamado de atención sobre la noción o idea de conocimiento que circula y sobre cómo esta viene siendo construida y utilizada.
3. Finalmente, se destacan algunas de las estrategias planteadas para asumir el reto que contempla estar ubicados en el contexto universitario actual.

Sin embargo, antes de iniciar la síntesis de lo debatido, es importante resaltar que el perfil de los participantes expresa la diversidad del contexto donde se movió la discusión que convocó este debate, dado que los ponentes, aunque se inscriben en el campo del arte, tienen diferentes trayectorias artísticas y profesionales que, por supuesto, marcan su perspectiva y visión sobre la manera como se reconoce y valora en las universidades las artes y el pensamiento sensible como productor de conocimiento. Por lo anterior, se destaca

12 Este recogió un trabajo realizado en distintos ámbitos y con diversos actores entre el 2013 y el 2014, y la autora de este texto participó desde la SCRd.

la participación de profesionales vinculados al área de las humanidades (filósofos, filólogos) y a las artes (artistas plásticos y músicos), todos ellos docentes vinculados a universidades públicas y privadas que han incorporado las artes en sus contextos institucionales.

Por esto, el primer (I) aspecto a resaltar de las intervenciones es que casi todas plantearon la necesidad de escudriñar el pasado y cuestionarse por el “estatuto del presente”. Por ello, recordaron las trayectorias de las disciplinas artísticas y creativas en el contexto universitario y cómo han emergido o se han insertado las prácticas artísticas y su enseñanza en las universidades; además, se preguntaron por el cómo los entornos institucionales marcan su devenir a partir de sus propias historias locales y particulares, enfatizando en el saber contextualizado.

Estas historias se ubicaron en la trama actual, pero al mismo tiempo revisaron críticamente los linajes y herencias que configuran las prácticas artísticas al día de hoy, los cuales nos recuerdan que el arte ha arrastrado unos ideales que lo ubican como una “cosa” atemporal y universal. Además, dichos linajes naturalizan en algunos casos una idea de arte y hacen olvidar que este es una institución que se define bajo diferentes regímenes de percepción y pensamiento que han determinado qué es considerado arte y qué no (Ranciere, 2007) con valoraciones y paradigmas de veracidad que se corresponden con un campo de significados e instituciones históricamente específicas.

En el transcurso de la historia, en la medida en que los paradigmas de veracidad y estatutos de legitimación de las artes han ido transformándose, el término arte y lo que allí se incluye ha ido cambiando. En efecto, en el siglo XVIII la palabra arte se usaba para designar una “habilidad”, de tal forma que “los carpinteros, los criminales y los pintores estaban, cada uno a su modo, dotados de arte” (Clifford, 1995, p. 277).

Posteriormente, a comienzos del siglo XIX, el arte designa un dominio especial de creatividad, espontaneidad y pureza, un ámbito de refinada sensibilidad y genio expresivo. Durante el siglo XX la institución arte, al igual que las disciplinas académicas afines, se empezaron a definir a partir de valores como lo auténtico, lo original, lo innovador, entre otros. No obstante, los intensos procesos de transformación social, económica, tecnológica y política de las últimas décadas han incidido en la valoración social del arte y en el lugar que la sociedad da a esta producción simbólica y expresiva.

Estas transformaciones y la doble dimensión ética y política que adquiere la producción simbólica complejizan las clasificaciones canónicas heredadas de la modernidad y propician el paso de una definición del arte como objeto para la apreciación, la exhibición y el consumo hacia una que lo considera práctica social en continua resignificación, en el cual coexisten y compiten diversas concepciones. Hoy se reconoce que

[...] el sentido de lo artístico no está dado en unos objetos, en unas obras o en unas acciones, sino que es una compleja red de significaciones tejida desde tramas y lógicas diversas, como los sistemas simbólicos, las relaciones económicas, sociales, las experiencias personales y sociales, entre otras. (Miraña Blasco, 2000, p. 15)

El reconocimiento de esta condición histórica y coyuntural del conjunto de categorías y valores que se han convenido como legítimos para ordenar (incluir/excluir) las prácticas artísticas permite abordar el campo del arte como un territorio de conflicto social y cultural donde distintas instancias, espacios y actores —la academia y las instancias de validación del conocimiento entre ellos— al nombrar, valorar, clasificar y distinguir objetos o procesos como artísticos o no artísticos plantean disputas por la producción y acumulación de capital cultural. Así, más que verdaderos o falsos los enunciados en torno al arte y sus sistemas de organización, las distintas definiciones son más bien posiciones desde donde se movilizan relaciones de poder y dinámicas sociales y políticas.

Es por ello que en el segundo encuentro Creación, Pedagogía y Políticas del Conocimiento gran parte de la discusión versó sobre la urgencia de centrar la mirada en cada “término” que se utiliza en los debates, en develar la historicidad, los intereses, las posturas y las orientaciones que conllevan y que no deben ser obviados a la hora de reflexionar sobre el lugar de la creación artística en el ámbito académico universitario y particularmente en su posicionamiento como forma de conocimiento.

Por consiguiente, el segundo (II) aspecto a destacar fue el propósito de hacer la exégesis del concepto mismo de “políticas del conocimiento” e identificar los retos que plantea al pensamiento sensible. Dado que si bien la expresión puede tener un sentido pragmático de establecer las directrices que reglamentan el campo de la producción académica —y artística— en el ámbito de las universidades, se cuestiona que dicha expresión pueda presentar una dimensión problemática al privilegiar un conocimiento resultado de los procedimientos racionales propios del conocer científico.

Esta situación reclamó entonces una deliberación sobre cómo el arte produce un tipo de apropiación sensible y diferente, pero, al mismo tiempo, de la misma trascendencia que el de este tipo de conocimiento, y cómo construir un modelo en el que diferentes formas culturales de producción de conocimientos puedan convivir sin quedar sometidos a la hegemonía única de la *episteme* de la ciencia occidental. Esta hegemonía plantea la separación entre sustancias, determinando la corporeidad a lo mecánico y el discernimiento a la mente o alma, y, por tanto, niega las otras formas de conocimiento como bien pueden ser la *techné* y la *phronesis* del pensamiento occidental o la cosmovisión de “otros” pueblos que conciben las relaciones alma-cuerpo como inseparables y vínculos estrechos entre la tierra (como madre) y sus habitantes, lo cual no cabe dentro de la tradicional noción de conocimiento que busca captar la totalidad y la verdad de las cosas, y menos dentro de los sistemas de medición e indexación del conocimiento.

Estas reflexiones, que llamaron la atención sobre la noción de conocimiento que circula, condujo a asuntos relacionados con la construcción institucional, y los usos, espacios de poder y las tramas discursivas que la soportan hoy en día. Se afirmó además de manera enfática que en la sociedad del conocimiento crece la importancia de este como recurso económico, vector de cambio y base de procesos en diversos ámbitos funcionales.

En Europa, y en Colombia también, a partir de la Declaración de Bolonia y los lineamientos de organismos multilaterales como el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los objetivos y las funciones de las universidades se han desplazado hacia la formación para la industria que requiere habilidades y competencias asociadas a una ciencia y una técnica al servicio de la productividad económica y al conocimiento almacenable, distribuable y comercializable por medios técnicos.

Es decir, la formación se orienta hacia un conocimiento entendido como un producto capaz de producir riqueza y al servicio del despliegue financiero-neoliberal, en el que cada vez más se demanda y presiona el ámbito académico con un “deber ser” que desplaza su centro de gravedad hacia el mercado, subordinando la actividad académica, investigativa y creativa a las demandas de este. En dicho desplazamiento y en un entorno de mercado, las instituciones educativas se conciben como empresas que ofrecen un producto o servicio en competencia, son gestionadas empresarialmente y compiten entre ellas para poner

sus productos —los programas académicos e investigativos— en el mercado para obtener las máximas oportunidades de ganancias al menor costo.

Esta lógica que coloniza el gobierno de las universidades —empresa— trae cambios profundos tanto en los métodos de administración, infraestructura, recursos financieros y dotacionales, como en los tiempos, saberes, relaciones y procesos que la constituyen. El sociólogo venezolano Edgardo Lander (2000) señaló hace unos años los vínculos entre la universidad latinoamericana y la colonialidad del saber¹³ y cuestionó la manera como esta ha contribuido a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de Occidente.

Ahora bien, esta idea del conocimiento como un “activo del país” que debe generar productividad económica y riqueza es también un legado del siglo XVII cuando el Estado con sus urgencias estatizó la educación superior y estimuló la enseñanza de conocimientos “útiles” a la economía estatal, desplazando su finalidad de la “contemplación” del mundo a su “transformación”. Dicho desplazamiento es el que marca hoy en día la noción de conocimiento como recurso y producto, y los lugares y formas de producirlo, como lo señala José Joaquín Brunner (2005) cuando afirma que las universidades, lugares legitimados para producir conocimiento, están avocadas a convertirse en un pilar de la competitividad, en tanto que la producción de conocimiento y la cualificación del capital humano se constituyen en los factores clave para la inserción de los países en el sistema económico global.

Estas posturas que impulsan la adscripción del conocimiento al sistema productivo han tanto propiciado el cierre de programas de ciencias humanas y sociales —y artes—, como privilegiado carreras más acordes con los requerimientos del modelo neoliberal de universidad. Al respecto, la filósofa norteamericana Martha Nussbaum ha denunciado categóricamente la crisis que atraviesan las humanidades en el marco de los modelos económicos que priorizan un solo tipo de formación:

Las humanidades y las artes están siendo eliminadas, tanto en la educación primaria/secundaria como en la técnica/universitaria, en prácticamente todas las naciones del mundo, vistas por los responsables políticos como adornos inútiles, en momentos en que las naciones deben cortar todas las cosas inútiles

13 En el contexto del proyecto modernidad/colonialidad se entiende como la deslegitimación y el sometimiento de saberes mediante la propagación de grandes narrativas que posicionan la cultura moderno-occidental como polo de civilización y progreso.

con el fin de mantener su competitividad en el mercado global, éstas están perdiendo rápidamente su lugar en los planes de estudio y también en las mentes y corazones de padres y niños. De hecho, lo que podríamos llamar aspectos humanísticos de la ciencia y las ciencias sociales —el aspecto creativo imaginativo y el aspecto del pensamiento crítico riguroso— también están perdiendo terreno, debido a que las naciones prefieren perseguir beneficios a corto plazo cultivando habilidades útiles y altamente aplicables, adaptadas a fines lucrativos. (“El duro discurso”, 2015)

Para finalizar la síntesis sobre los aspectos tratados en el segundo encuentro Creación, Pedagogía y Políticas del Conocimiento, se destacan en tercer lugar (III) las propuestas por avanzar en equivalencias entre el arte o pensamiento sensible y el conocimiento resultado de los procedimientos racionales propios del conocer científico, al igual que la reflexión tanto sobre las analogías entre el uno y el otro, como sobre los procesos relacionales y diferenciales que definen, a la vez que vinculan, el arte y la ciencia.

Sobresalió también en las propuestas el interés por posicionar la producción artística en procesos independientes de la lógica de la ciencia y la tecnología que se privilegian en los lineamientos del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología en Colombia; se buscó también la creación de espacios para antagonismos democráticos que, más que apuntar a una homología y homogenización, generaran diálogos creativos entre las diferentes ciencias y las artes, y promovieran visiones, nociones y formas de conocer el mundo diversamente.

En este mismo orden de ideas, surgieron también reflexiones sobre si era posible romper o desplazar nociones que estructuran una universidad arbórea y disciplinar del conocimiento, y sobre las implicaciones que tiene la creación y la producción de conocimiento en una sociedad multiétnica y pluricultural como la que reconoce y plantea la Constitución Política colombiana de 1991. Así pues, surgió el interrogante acerca de si era probable descolonizar la idea de arte y de conocimiento para desplegar el sentimiento, el saber y el conocer en diversas formas, y, por tanto, dar cuenta de manera concreta de la diversidad que proclama la carta política de 1991 bajo los parámetros de los modelos internacionales de valoración de la producción de conocimiento.

Corolario

Los encuentros Creación, Pedagogía y Políticas del Conocimiento realizados entre el 2011 y el 2014 permitieron la confluencia de diversos actores del campo artístico vinculados a contextos universitarios que, mediante un proceso de construcción social, lograron un posicionamiento frente a Colciencias y su Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de Colombia (SNCTI), el cual relegaba las “artes”, y en convergencia la creación artística. Dichos espacios de encuentro y debate sirvieron para promover, en palabras de Oscar Hernández, “una reivindicación asociativa de orden político” (Bonilla et ál., 2017, p. 281) que hasta entonces no se había dado en este campo.

Las reflexiones derivadas de estos encuentros apoyaron la consolidación del concepto de *investigación creación* y los puntos de vista para el trabajo que asumió después la Mesa de Artes, Arquitectura y Diseño en la construcción del modelo propio que midiera la producción de docentes investigadores creadores vinculados a grupos de investigación en estas áreas dentro del SNCTI.

El camino recorrido desde entonces ha permitido que la noción de investigación creación que pone “[...] en evidencia estas dinámicas de convergencia entre disciplinas de tradición científica y aquellas de tradición creativa, y fortalece el posicionamiento de la creación en escenarios de generación de conocimiento” (Bonilla et ál., 2017, p. 288) ocupe un lugar dentro de las convocatorias de Colciencias que clasifican y valoran la producción de conocimiento de los grupos de investigación. Además, se ha logrado que dentro de los contextos particulares de las universidades que alojan programas de artes en el país se abran espacios para el apoyo a procesos que involucran esta noción relacional diferencial propia de la producción artística.

Si bien hay un avance significativo en esta discusión, el asunto aún contempla muchas aristas que todavía no se resuelven. Por una parte, el posicionamiento de la investigación creación trae como consecuencia su sedimentación no solo en los programas de artes en el entorno universitario, sino en otros ámbitos donde se considera puede aportar a ampliar fronteras, lo cual es importante, pero también llama la atención sobre la necesidad de precisar su alcance y especificidad para las artes a partir de los resultados de los procesos que en su nombre se han implementado.

En otras palabras, es tiempo para que los proyectos de investigación creación que docentes investigadores y estudiantes de los programas de arte —tanto de pregrado como de posgrado— realizan en su nombre empiecen a ser sistematizados y aporten a la comprensión y ampliación de esta categoría que hoy en día hace parte del lenguaje artístico académico. Se esperan entonces aportes que sirvan no solo para detallar productos en el sistema de clasificación de Colciencias y puntajes para la acreditación, sino sobre todo para comprender mejor cómo operan los modos de experiencia y pensamiento propios del arte, y para indagar sobre el lugar de las artes en estas cartografías del conocimiento y las posibilidades decoloniales¹⁴ que se pueden agenciar desde allí.

Como acertadamente ha señalado en su reflexión Yuri Gómez (2018) sobre las políticas y los modelos de medición y validación del conocimiento implementadas por Colciencias y los debates que desde las ciencias sociales y humanas se les hacen, la comunidad académica ha apropiado y validado dicho sistema y ha sido usufructuaria de él, y también es responsable de lo que este modelo está produciendo en términos del empobrecimiento, despojo y devastación de la diversidad epistémica al responder exclusivamente a una lógica de competitividad y desarrollo tecnológico para el aparato productivo.

Las artes ingresaron al SNCTI y desde allí deben cuestionar la idea de que el conocimiento válido es solo aquel que es susceptible de generar rendimientos económicos y que puede ser implementado por el empresario y la industria. Los practicantes de las artes en las universidades no deben olvidar, en este marco institucional de valoración del conocimiento, que aunque algunas de sus prácticas tienen relación directa con el sector productivo, no todo conocimiento que se produce desde las artes —y desde las prácticas culturales— es equivalente a rentabilidad y producción, y, por tanto, deben dentro del SNCTI asumir el reto de expandir los espacios de emergencia del saber y las ideas de sujeto cognoscente y sensible, es decir evitar que se reduzcan aún más los modos de conocer el mundo.

14 Entendemos lo decolonial como un proyecto y una aptitud que asume el tiempo, el espacio, la subjetividad y la otredad de tal forma que cuestiona el régimen de deshumanización, y explora otras formas de vivir y revivir del colonizado. Es una forma de reorientarse, reconcebir y reconceptualizarse en el tiempo, el espacio, frente a uno mismo y con otros y otras. Es decir, es una estrategia/proyecto que permite a las colectividades desanclarse de los patrones (de poder, saber, ser) establecidos en la colonia que aún perduran.



Las artes y otras formas culturales de producción de conocimientos son modos de hacer que involucran la experiencia personal, y proponen metodologías que requieren la presencia de las emociones, los deseos y los criterios sensibles que implican el cuerpo sin la dicotomía sujeto/objeto y el concurso no solamente de la inteligencia racional sino de las afecciones, percepciones, emociones, intuiciones, imaginación, entre otros aspectos.

Por ende, se requiere que quienes forman parte del sistema educativo universitario en el país y de las facultades de arte hagan un esfuerzo por construir en nuestros contextos espacios de convergencia, cruce y conflicto de diferentes conocimientos y saberes en torno a las prácticas artísticas, estéticas y prosaicas. En estos se puede animar a la existencia de múltiples enfoques teóricos, epistémicos, éticos y políticos que reconozcan lo sensible como campo de conocimiento pertinente, y que dialoguen con las otras comunidades científicas y académicas que hoy en día también cuestionan los intereses económicos y políticos que —en la sociedad neoliberal del rendimiento y la productividad— orientan el trabajo de la investigación y creación en el contexto universitario.

Es decir, es necesario que trabajemos por descolonizar el saber que, en palabras de Catherine Walsh, significa desanclar “[...] el eurocentrismo como único criterio válido de conocimiento, [que] desecha los saberes otros, las epistemes y racionalidades distintas a las producidas por el hombre blanco occidental y por los centros del capital económico [que] también son centros del capital intelectual” (Walsh, 2006, p. 137).

Referencias

- Bonilla Estévez, H. A., Cabanzo, F. Delgado, T. C., Hernández Salgar, O. A., Niño Soto, A. S. y Salamanca, J. (2017). Apuntes sobre el debate académico en Colombia en el proceso de reconocimiento gubernamental de la creación como práctica de generación de nuevo conocimiento, desarrollo tecnológico e innovación. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 13(1), 281-294. DOI: <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae13-1.asda>
- Brunner, J. J. (2005). *Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional: marco para la discusión sobre procesos de aseguramiento de la calidad*. Ponencia presentada en el Panel de la Evaluación y Acreditación en la relación universidad-estado. Seminario Regional las Nuevas Tendencias de la Evaluación y la Acreditación en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: CONEAU, Unesco, IESALC.
- Castro-Gómez, S. (2014). *Descolonizar las artes. Una genealogía del modelo de la universidad empresa*. Ponencia presentada en el auditorio Fabio Lozano de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Clifford, J. (1995). *Dilemas de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Vol I. Barcelona: Gedisa.

El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial (13 de diciembre del 2015). *El Heraldo*. Recuperado de <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416>

Gómez Morales, Y. J. (2017). El baile de los que sobran: cambio cultural y evaluación académica. *Revista Colombiana de Antropología*, 53(2), 15-25.

Gómez Morales, Y. J. (2018). Abuso de las medidas y medidas abusivas. Crítica al pensamiento bibliométrico hegemónico. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 269-290.

Grupo de Estudios sobre Colonialidad (2019). Modernidad/Colonialidad/Descolonialidad: aclaraciones y réplicas desde un proyecto epistémico en el horizonte del bicentenario. *Pacarina del Sur*, 11(41). Recuperado de <http://pacarinadelsur.com/home/abordajes-y-contiendas/108-modernidad-colonialidad-descolonialidad-aclaraciones-y-replicas-desde-un-proyecto-epistémico-en-el-horizonte-del-bicentenario>

Helg, A. (1989). La educación en Colombia, 1958-1980. En Á. Tirado Mejía (Dir.), *Nueva historia de Colombia* (pp. 135-158). Vol. IV. Bogotá: Editorial Planeta.

Huertas, M. (2016). Notas para una historia de la educación artística en Colombia en el siglo xx. Recuperado de <http://www.revistacredencial.com/credencial/historia-temas/notas-para-una-historia-de-la-educacion-artistica-en-colombia-en-el-siglo-xx>

Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones para la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. En S. C. Gómez (Ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (pp. 49-70). Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.

Ley 1286 del 2009 (23 de enero), por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* n.º 47.241.

Miraña Blasco, C. (2000). *Formación artística elementos para un debate. Memorias del seminario formación artística y cultura*. Bogotá: Ministerio de cultura.

Navarro Cordón, J. M. y Pardo, J. L. (2009). *Historia de la filosofía*. Madrid: Anaya.

Ranciere, J. (2007). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona/Servei de publicacions de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Rodríguez G., R. y Burbano, G. (2012). *Historia de la universidad e historia de la educación superior en América Latina*. Ponencia presentada en Educación Superior: Debates y Desafíos, Cátedra Manuel Ancizar 2012-1. Universidad Nacional de Colombia.

Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh, Á. García Linera y W. Mignolo (Auts.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 21-70). Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Para citar este artículo

Bustos Gómez, M. L. (2019). Reflexiones sobre las artes y las políticas del conocimiento en Colombia. *(pensamiento), (palabra)... Y Obra*, (23). <https://doi.org/10.17227/ppo.num23-11031>

