

UNA APROXIMACIÓN A LA RELEVANCIA DE LAS PRÁCTICAS CREATIVAS EN LA EDUCACIÓN

AN APPROACH TO THE RELEVANCE OF CREATIVE PRACTICES IN EDUCATION¹

ANDREA JÖSCH KROTKI

Directora Escuela de Arte UDP
desde marzo 2022.

¹ Texto leído en la mesa sobre ecosistemas, 2 de mayo de 2022 en la FAAD de la Universidad Diego Portales. Varias de estas ideas y citas fueron publicadas previamente en Jösch (2017).

RESUMEN

Este artículo propone la *creación* como una de las articulaciones necesarias para la transdisciplinariedad dentro del sistema universitario, tanto desde su aporte a la construcción de conocimiento como de saberes. Esto enfocado en las prácticas artísticas como metodologías que amplían la reflexión crítica, el autoaprendizaje y la búsqueda de otras narrativas y relatos situados, que permiten indagar de manera sensible el mundo que cohabitamos.

ABSTRACT

This article proposes creation as one of the necessary articulations for trans disciplinarity within the university system, both from its contribution to the construction of knowledge and knowledges. This focused on artistic practices as methodologies that expand critical reflection, self-learning and the search for other narratives and situated stories, which allow us to sensitively investigate the world we cohabit.

Las preguntas con las cuales nos invitaron a participar en el seminario “Rizomas” conllevan un tremendo desafío, sobre todo el de pensar juntos y juntas nuevos modelos de aprendizaje para innovar nuestras prácticas docentes, investigativas y creativas.

He estado en los últimos 20 años pensando las imágenes y la visualidad desde la práctica docente, editorial, curatorial y he dedicado gran parte de mi tiempo a la gestión académica en diferentes Escuelas de Artes Visuales, tanto en universidades chilenas como en la educación informal en Latinoamérica. En todos estos años de trabajo, hemos (hablo en plural, pues todo proyecto educativo es colectivo) podido proponer y poner en marcha diversas mallas curriculares, así como construir espacios de reflexión para debatir criterios que posibiliten que las prácticas artísticas sean valoradas dentro de las instituciones de educación superior como aportes significativos a la generación de conocimiento y saberes. Esto ha sido posible porque los nuevos estándares de los sistemas de acreditación y, por supuesto, las transformaciones sociales, culturales, políticas, medioambientales y feministas que estamos viviendo, entre otras, nos han exigido repensarnos; y en ese proceso nos hacen desaprender lo dado por cierto, lo cual nos abre la posibilidad de proponer otras formas para la convivencia que nos invitan a la construcción de un conocimiento situado y nos acercan a una diversidad de saberes que permiten complejizar la manera en que miramos, abordamos y aportamos a la sociedad.

Los sistemas de acreditación —en específico, me refiero a los nuevos criterios y estándares de calidad publicados el año recién pasado por el Consejo Nacional de Acreditación en Chile y, en particular, a la dimensión 5 sobre investigación, creación y/o innovación (Comisión Nacional de Acreditación [CNA-Chile], 2021)— nos plantean, desde hace muy poco, que una institución, por medio de la barra oblicua, podría eventualmente considerarse compleja si trabajara, por ejemplo, solo el área de creación. A esto hay que agregar que estos parámetros consideran que las instituciones desarrollen

actividades de generación de conocimiento, tales como investigación, creación artística, transferencia y difusión del conocimiento, tecnología o innovación, en distintas disciplinas [...] que tengan un impacto en el desarrollo disciplinario, docente, del sector público, de la actividad productiva, del medio cultural o en la sociedad.

— (Resolución Exenta, DJ 253-4, 2021).

Tomando en cuenta aquello, entendemos la *creación*, y las metodologías de las prácticas artísticas en particular, como un aporte significativo tanto para pensar y concretar la transdisciplinariedad en el contexto de la Educación Superior, como para contribuir a generar prácticas pedagógicas y de mediación que amplíen la capacidad reflexiva, crítica y sensible de las personas.

Por otro lado, el seminario “Rizomas” nos propuso al laboratorio como células y nodos, a los métodos como parámetros para la construcción de sistemas complejos y a los ecosistemas como ideas organizacionales orgánicas. Cuando pienso en cómo las prácticas artísticas pueden y deben colaborar en la

transdisciplinariedad, parto de la base que las prácticas artísticas contemporáneas son en sí mismas trans e indisciplinadas, y que justamente uno de sus mayores aportes es que estas se deben más a las preguntas que abren que a las soluciones que generan. En las prácticas artísticas no podemos predecir metodologías, no existen metodologías únicas, sino que son las propias preguntas o asuntos de interés los que llegan a validar la investigación, la cual se transita por medio de la experimentación y los procesos.

Para explicarlo a modo de un ecosistema, citaré a varias y varios autores, como un aporte para la reflexión. Empiezo por Borgdorff, quien dice que “cuando se expone la investigación en el ámbito científico, esta podría entenderse como: explicar, referir, plantear, describir, razonar, [mientras que] en el campo del arte podría ser: exhibir, representar o mostrar” (Borgdorff, citado en Blasco, 2013, p. 88). A aquello se le podría sumar que las imágenes fijas o en movimiento, los bocetos y proyecciones, las bitácoras de trabajo, los propios pensamientos que surgen desde la observación, las entrevistas, las vivencias y sus contextos, entre otros, son en sí mismos las fuentes que permiten la generación de saberes, vínculos y hallazgos. Pero, sin duda, citando a Lila Insúa Lindritis, “no se trata de validar los estudios de uno mismo, sino justamente de investigar a través de la subjetividad” (Insúa Lindritis, citada en Blasco, 2013, p. 59). Es decir, entendiendo que las indagaciones, las preguntas, el error, la intuición, la corporalidad, la experiencia conectada a los contextos y territorios, entre otros, son los que constituyen el aporte que estas realizan a la sociedad.

María José Contreras Lorenzini (2013) nos propone que

es necesario reivindicar que aquello que el cuerpo sabe no puede traducirse en discurso, no del todo por lo menos. Existe un residuo de la experiencia que habita en nuestro cuerpo individual y también en nuestros cuerpos sociales que es irreducible a la palabra. Los saberes del cuerpo son otros tipos de conocimientos que pueden ampliar, airear, expandir los horizontes epistémicos a los que la academia eurocéntrica nos ha acostumbrado

— (p. 85).

Mientras que Silvia Rivera Cusicanqui (2015), desde la *Sociología de las Imágenes*, nos dice que

todas las prácticas de representación (...) se dirigen a la totalidad del mundo visual, desde la publicidad, la fotografía de prensa, el archivo de imágenes, el arte pictórico, el dibujo y el textil, amén de otras representaciones más colectivas como la estructura del espacio urbano y las huellas históricas que se hacen visibles en él

— (pp. 21-22).

Entonces, continua:

La descolonización de la mirada consistiría en reactualizar la memoria de la experiencia como un todo indisoluble, en el que se funden los sentidos corporales y mentales. Sería una suerte de memoria del hacer (...) es ante todo un habitar. [Por ello] la integralidad de la experiencia del habitar sería una de las [ambiciosas] metas de la visualización

— (p. 23).

Siguiendo este planteamiento coral, Andrea Giunta (2014) se pregunta en *¿Cuándo empieza el arte contemporáneo?*, que esto podría ser

cuando el mundo real irrumpe en el mundo de la obra. La violenta penetración de los materiales de la vida misma, heterónomos respecto de la lógica autosuficiente del arte, establece un corte. Los objetos, los cuerpos reales, el sudor, los fluidos, la basura, los sonidos de la cotidianeidad, los restos de otros mundos bidimensionales (el diario, las fotografías, las imágenes reproducidas) ingresan en el formato de la obra y la exceden

— (p. 10).

Es decir, los materiales y sus formas permiten entrar en diálogo o en cuestionamiento sobre la vida misma y, así, en su dimensión política, social, cultural, territorial, estética.

El arte, al menos desde el siglo XX en adelante, nos induce a abrir, accionar y habitar lo trans; es decir, atraviesa de un lado a otro, participando de un ecosistema de transferencias, contaminaciones y diálogos fructíferos con otras disciplinas y saberes. Por ejemplo, a partir de procesos materiales, técnicas o dispositivos como la pintura, el dibujo, la fotografía, lo instalativo, los materiales reciclables, la tecnología digital, el bordado, los circuitos electrónicos o en relación con otros saberes como la literatura, la filosofía, la crítica, la historiografía, la educación, etc. Hoy en día muchos proyectos artísticos nacen de intereses cruzados o sobrepuestos tanto con las ciencias básicas o la ecología, la astronomía, los problemas geopolíticos o territoriales u otros proyectos que tratan problemáticas de género, de migración o se insertan dentro de prácticas ciudadanas y comunitarias.

Esto estaría dado, si seguimos a Boris Groys (2016), porque “el arte tradicional produce objetos de arte; (mientras que) el arte contemporáneo produce información sobre acontecimientos de arte” (p. 12). Para ello debemos reflexionar sobre la pertinencia de cómo activar en la academia, y más específicamente en las disciplinas creativas, cruces transdisciplinarios, que potencien el autoaprendizaje y que propongan tejer lazos en un mundo incierto, complejo y en constante proceso de transformación.

Entonces, ¿por qué sería una posibilidad real pensar en la relevancia de las prácticas artísticas como generadoras de conocimiento? Porque, según Silva y Vera (2010)

el quiebre que una investigación en práctica artística supondría con la tradición investigativa no es menos radical que el que han supuesto los cuestionamientos a los paradigmas tradicionales desde mediados del siglo XX, o el surgimiento de lo cualitativo en momentos en que lo cuantitativo avasallaba; entendiendo que el conocimiento científico no constituye una verdad natural, sino un modelo construido culturalmente, por lo cual aquello nos permitirá y autorizará a explorar otros modelos alternativos

— (p. 27).

Desde otro lugar, algunas teorías acerca de las prácticas pedagógicas nos hablan sobre la reactivación de los conocimientos olvidados o devaluados, como, por ejemplo, la teoría del pedagogo y filósofo brasileño Paulo Freire, la cual permitiría el empoderamiento y la reflexión crítica; o el planteamiento del educador Loris Malaguzzi, con su pedagogía de la incertidumbre, la cual propone poner en preguntas las divergencias o las formas de observación del mundo que nos rodea por medio de la coparticipación y el codiseño de los procesos de aprendizaje. En tanto Tommaso Venturini (2008) nos dice sobre Bruno Latour que

el uso del término “controversias” no sirve para definir un objeto de investigación, sino para sugerir una perspectiva de observación. Estudiar los fenómenos sociales como controversias significaría centrar la atención en la complejidad y el dinamismo de la vida colectiva, sobrevolar el acuerdo y buscar en cambio puntos de divergencia, disensión y conflicto

— (s. p.)¹.

Son esos conflictos los que nos permitirían salir del ocularcentrismo y el racionalismo extremo, para indagar nuevas interrelaciones y comprender el ecosistema como una red de redes.

En el centro la crisis que habitamos, también nos toca dar cuenta de lo medioambiental, como propone este seminario. Timothy Morton (2014), en su libro *Hiperobjetos. Filosofía y ecología después del fin del mundo* dice que

Cuanto más intentamos sacárnoslos de encima y mandarlos allá lejos², más nos damos cuenta de que no podemos sacárnoslos de encima y mandarlos “allá lejos”. Fuera de la vista, ya no es fuera de la percepción

— (p. 71).

Entonces nos preguntamos por las cosas más allá de las cosas mismas, acerca de innegables repercusiones sobre la vida de las cosas, pues estas nos hablan no solo sobre sí mismas, sino en torno al pasado proyectado en el futuro.

1 Para más antecedentes ver el proyecto de Bruno Latour, *Cartografías de las controversias* (González y Crespo, 2012).

2 Se refiere a los hiperobjetos, por ejemplo, el cambio climático, pero también el tiempo de las cosas, como los miles de años que tiene una piedra.

Entonces son varios los problemas que se relacionan con las formas de observación y percepción del mundo sensible y sus formas materiales. Para ello el arquitecto Eyal Weizman (2016), al hablar sobre la investigación del suelo como evidencia forense, comenta sobre la materia y el campo estético:

Tenía que pensar en una forma de traer el colonialismo de vuelta a la historia del cambio climático, porque tendemos a imaginar que el cambio climático es simplemente el daño colateral de la historia, simplemente el mal resultado de las buenas intenciones de producir, de vivir en ciudades, de urbanizar, del capitalismo, del comercio, del transporte, de la infraestructura, etc. Y luego algo falla y la cosa se pone cada vez peor (...). La materia es una especie de índice que nos permite entender la historia. (...) Así, la estética es un campo completo. No es algo externo, sino más bien el medio por el cual un material se vincula a otro material, y luego a la percepción, y luego se traduce en política. Así que efectivamente no es solo un aspecto de nuestro trabajo, es en realidad el campo en el que trabajamos

— (s. p.).

A eso le podemos sumar otra arista, y son justamente los espacios donde habitan y se interrelacionan los objetos y pensamientos artísticos. Hay una obra que me parece relevante de comentar cuando hablamos sobre arte y educación, la del artista uruguayo Luis Camnitzer (1937) —*El Museo es una Escuela: el artista aprende a comunicarse, el público a hacer conexiones*—. Esta obra *site-specific* nace como una manera de movilizar los espacios expositivos, tomando conciencia del rol articulador y activador que tienen dentro del territorio donde están emplazados, para abrir diálogos fructíferos en tanto facilitadores de experiencias sensibles. Al mismo tiempo, la frase inscrita de manera permanente en diversos museos y centros nos propone preguntas acerca del rol de las instituciones, las dinámicas de mediación, la coparticipación de los espacios culturales y la incidencia territorial de estos con los barrios circundantes y/o públicos visitantes. El nombrar el museo como una escuela es una forma de entender el espacio expositivo como un lugar donde acontece no solo la contemplación por defecto, sino la posibilidad de apertura hacia la inmensidad de los sentidos, donde eventualmente podemos aprender a mirar más allá de nuestras certezas.

Hay varios museos que trabajan con interesantes proyectos de programas públicos como, por ejemplo, el Museo de la Solidaridad Salvador Allende MSSA, nuestro vecino del barrio República, que incluye brigadas textiles y fotográficas, huertos comunitarios, a partir de una relación activa con las juntas de vecinos y vecinas y metodologías de mediación fundadas en la Pedagogía Crítica y la Educación Popular, que van en la línea de pensar la relevancia de las prácticas artísticas y las obras de arte para activar un pensamiento crítico-reflexivo y estético-sensible. En nuestro país aquella frase del artista uruguayo se instaló para la conmemoración de los 40 años del golpe cívico-militar de forma permanente a la entrada del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, haciendo hincapié en la urgencia de

atender al diálogo, la escucha y la participación activa en la construcción de una memoria colectiva sobre la historia reciente.

El propio Camnitzer comenta que

El arte, como forma de pensar, no es una actividad competitiva diseñada para ubicar productos en museos o galerías. Es una herramienta necesaria para sobrevivir en un mundo que requiere la habilidad de administrar información en lugar de, como nos quieren hacer creer, acumularla y consumirla. (...) La resistencia real para las y los artistas, aun si seguramente terminemos derrotados, es la de inmunizarnos contra esa pasividad y controlar no tanto los estímulos sino nuestras habilidades de discernirlos, de mantener nuestro pensamiento ético-crítico alerta y funcionando para administrar nuestra estimulación

— (L. Camnitzer, comunicación personal, 2019-2022)³.

El artista ecuatoriano Paul Rosero, invitado a abrir este seminario, nos habló en su ponencia sobre el jengibre como tallo rastrero para plantear preguntas sobre el rizoma; el tallo horizontal como metáfora de colaboración. Yo propongo como metáfora el micelio, tanto por su indispensable labor para el buen equilibrio del ecosistema, como la red de redes por excelencia: sensible, situada y enlazada. Hay varios estudios relevantes sobre la *Sensibilidad e inteligencia en el mundo vegetal*, como el nombre de la investigación realizada por Mancuso y Viola (2015), donde proponen que es importante comprender y observar al mundo vegetal por su capacidad de trabajo colaborativo, la generación de interrelaciones para la existencia y la compleja capacidad de sentires (según ese estudio, las plantas tendrían 15 sentidos desarrollados). En ese aspecto, si pudiéramos comprender la complejidad del mundo que habitamos, nuestra indisoluble relación con todo lo que habita y existe en nuestra tierra y el universo, y la cada vez más urgente formación en ámbitos de habilidades emocionales y sensibles, deberíamos apostar, entre otras cosas, en las prácticas artísticas y los procesos creativos como metodologías abiertas que posibilitan un pensamiento complejo.

Estamos muy mal acostumbrados en nuestro sistema educativo a entablar relaciones de poder, jerarquizadas y de construcción de una memoria selectiva; por ejemplo, lo que sucede aún desde la prebásica, donde uno de los aspectos más relevantes para evaluar a las niñas y niños son sus capacidades motrices, dejando de lado la creatividad como lugar de autoaprendizaje, de apertura a lo desconocido y reflexión frente al mundo que los rodea. Muchos de nosotros tuvimos que dibujar en nuestra infancia dentro de contornos de casas, frutas o prendas de vestir; libros para colorear o hojas fotocopiadas para establecer cosas concretas de la vida cotidiana y con colores que representaran lo más fiel aquello que observamos. Manzana roja, casa con techo triangular, faldas y pantalones, nubes blancas y cielo azul. Si uno se salía del borde o dibujaba un

mundo imaginado, lo más probable es que se levantara una alerta pedagógica o psicológica a la capacidad de seguir órdenes, a la necesidad de tener un nivel de concentración que no interrumpa al cometido de entregar información o una motricidad que no se condice con la norma. Esa primera aproximación a la representación de un tipo de sociedad homogenizada es, a mi entender, un ejemplo de cómo hemos ido jibarizando en nuestras comunidades educativas los procesos creativos. Aquel ejemplo de los contornos de la manzana sigue su curso en la enseñanza básica y media, y también en muchos ámbitos disciplinares en la educación superior, que se ha desarrollado en las últimas décadas más bien dentro de objetivos profesionalizantes disciplinares, que en espacios donde se abran posibilidades de discernir, crear e interconectar saberes, conocimientos, prácticas.

Camnitzer propone la ecuación *pensar + hacer = crear y aprender + sociabilizar = escuela*, podríamos proponer entonces que **pensar + hacer + aprender + sociabilizar** sería algo así como una **escuela creativa**.

Hay muchos desafíos por delante, sobre todo en el momento político histórico que estamos atravesando. En el contexto local, estos cambios nos invitan a poner en valor los conocimientos indígenas, a habitar otra forma de relacionarnos con las transformaciones culturales que han movilizad los movimientos feministas y disidentes, a transformar nuestros hábitos para tener una relación de cuidado y entendimiento con la naturaleza, a desaprender ciertas verdades instaladas para dar cabida a otras formas de construcción de conocimiento y saberes, entre otros, lo que sin duda implica enfocar los esfuerzos en una educación que potencie la reflexión crítica y los procesos creativos. Esto, para pensarnos desde otros paradigmas, pues si la modernidad ante la naturaleza simplificaba, clasificaba, predecía, controlaba, modificaba, donde era casi imposible ver *el todo*, la *creación*, entendida desde su dimensión compleja de generación de conocimiento y saberes, propone un ecosistema donde cabe lo impredecible, las interconexiones, para ver más allá de la mirada, lo que implicaría repensar las categorías disciplinares para pensarnos como seres complejos e interconectados. Un tremendo desafío que sin duda llegó para quedarse.

Mientras tanto dejo algunas preguntas en torno a la visualidad —pensar en las imágenes— que emanaron de esta reflexión, con el único propósito de compartir mis propias incertezas que son el motor de la búsqueda permanente que nos hace movilizarnos y, espero, transformarnos.

¿Cómo podemos acceder a otras imágenes que nos hablen de otros mundos?
 ¿Cómo pensamos las imágenes que oscilan entre la ficción y la realidad cada vez que narramos algo del pasado? ¿Cómo proyectamos un futuro que no hemos corporalizado? ¿Acaso las imágenes que nos imaginamos hacen realidad nuestros anhelos? ¿Son capaces de construir una realidad que no es más que nuestra propia existencia? ¿A dónde viajan las imágenes que hemos construido para nosotros y con los otros? ¿Arriban a algún lugar para recordarlas? ¿Son las capaces de entablar relaciones horizontales? ¿Imaginamos o construimos imágenes posibles? ¿Cómo desaprender lo que han establecido como verdad? ¿Cómo imaginar lo inimaginable?

- B** Blasco, S. (Ed.) (2013). *Investigación artística y universidad: materiales para un debate*. Ediciones Asimétricas.
- C** Comisión Nacional de Acreditación de Chile. (2021). *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario*. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf>
- Contreras Lorenzini, M. J. (2013). La práctica como investigación: nuevas metodologías para la academia latinoamericana. *Poiesis*, 14(21-22), 71-86. <https://doi.org/10.22409/poiesis.1421-22.71-86>
- G** Giunta, A. (2014) *¿Cuándo empieza el arte contemporáneo?* Fundación ArteBa.
- Groys, B. (2016). *Arte en flujo: ensayo sobre la evanescencia del presente*. Caja Negra Editorial.
- J** Jösch, A. (2017). Investigación-artística en la academia: ineludible y muchas veces incomprendida. *Revista Diagrama*. <https://repositorio.uff.br/xmlui/bitstream/handle/20.500.12254/1534/Investigacion%20artistica%20en%20la%20academia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- G** González, I. y Crespo, R. (27 de abril de 2012). *Cartografía de las Controversias. Bruno Latour*. Cisolog. Ciencia sociológica. <https://cisolog.com/sociologia/cartografia-de-las-controversias-bruno-latour/>
- M** Mancuso, S. y Viola, A. (2015). *Sensibilidad e inteligencia en el mundo vegetal*. Galaxia Gutenberg.
- Morton, T. (2014). *Hiperobjetos. Filosofía y ecología después del fin del mundo*. Adriana Hidalgo Editora.
- S** Silva, M. I. y Vera, A. (2010). *Proyectos en artes y cultura. Criterios y estrategias para su formulación*. Ediciones UC.
- R** Resolución Exenta, N.° DJ 253-4, Aprueba criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario, de la Comisión Nacional de Acreditación. 16 de septiembre de 2021.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015) *Sociología de la imagen: miradas chi'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón Ediciones.
- V** Venturini Tommaso (2008). Pequeña introducción a la cartografía de las controversias. <https://www.hbaecurriculum.com/pequena-introduccion-a-la-cartografia-de-las-controversias/>
- W** Weizman, E. (2016). *El suelo como evidencia forense*. *ARQ (Santiago)*, (93), 14-23. <https://doi.org/10.4067/s0717-69962016000200003>