

Diálogos a propósito de los Estudios Artísticos

Marta Bustos Gómez, editora

*Marta Bustos Gómez, Santiago Castro-Gómez,
Sonia Castillo, María Teresa García, Ivonne Mendoza,
María Teresa Garzón, Víctor Manuel Rodríguez*

PROYECTO CURRICULAR MAESTRÍA EN ESTUDIOS ARTÍSTICOS



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



Facultad
de Artes-ASAB

DIÁLOGOS A PROPÓSITO DE LOS ESTUDIOS ARTÍSTICOS

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas

© Facultad de Artes ASAB

© Marta Bustos Gómez, Santiago Castro-Gómez, Sonia Castillo, María Teresa García,
Ivonne Mendoza, María Teresa Garzón, Víctor Manuel Rodríguez

Primera edición, Bogotá, D.C.,

ISBN: 978-958-5434-70-7

FRANCISCO DÍAZ-GRANADOS M.

Coordinación editorial - corrección de estilo

GLORIA DÍAZ-GRANADOS

Concepto gráfico, diseño y diagramación

SECCIÓN DE PUBLICACIONES

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Miembro de la Asociación de Editoriales Universitarias

FONDO DE PUBLICACIONES

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Dirección: Carrera 24 No. 34-37

Teléfono: 323-9300 ext. 6202

Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

Impresión:

IMPRESO Y HECHO EN COLOMBIA

PRINTED AND MADE IN COLOMBIA

Todos los derechos reservados. Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo del Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital.

Bustos Gómez, Marta, 1964-

Diálogos a propósito de los Estudios Artísticos / Marta Lucía Bustos, Santiago Castro-Gómez, Sonia Castillo, María Teresa García, María Teresa Garzón, Víctor Manuel Rodríguez. - Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017.

110 páginas; 24 cm

ISBN 978-958-5434-70-7

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Índice

PRESENTACIÓN	7
TRAYECTORIAS	13
Antecedentes	
<i>Marta Bustos Gómez, Sonia Castillo Ballén, María Teresa García</i>	15
Contexto de creación de la maestría en estudios artísticos. Tendencias de la formación artística de posgrado	
<i>Ivonne Mendoza</i>	23
Los debates	
<i>Marta Bustos Gómez, María Teresa Garzón</i>	47
OTRAS VOCES	65
Desafíos y tendencias de la universidad en Colombia: los retos de una Maestría en Estudios Artísticos	
<i>Santiago Castro-Gómez</i>	67
La colonialidad del ver: Estudios Culturales/Visuales/Artísticos	
<i>Víctor Manuel Rodríguez Sarmiento</i>	77

PERSPECTIVAS Y RETOS	93
Maestría en Estudios Artísticos	95
LAS Y LOS AUTORES	107

Presentación

BAJO LOS IMPERATIVOS DE CONSOLIDAR EL PERFIL ACADÉMICO, ABRIR NUEVOS espacios para la cualificación, respaldar procesos de creación-investigación y reconocer las tradiciones emergentes en prácticas y saberes artísticos, desde el año 2006 se trabajó en la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el diseño de un proyecto curricular de formación posgradual en artes. La iniciativa surgió como expresión de las necesidades de la comunidad académica de la Facultad, en el proceso de formulación del Plan de Desarrollo Institucional, que nos enfrentó a un nuevo reto cuando se buscó desarrollar, desde un espacio posgradual, el conocimiento en artes, su investigación y creación y las prácticas críticas en la Universidad, pero también fuera de ella.

En este propósito confluyó un grupo de docentes con trayectorias académicas, investigativas y profesionales diversas. Poco a poco y a lo largo del proceso, ellos comprendieron que cuando algo se crea no se trata simplemente de acomodar y unir lo que ya está, sino que este acto compromete la emergencia de otras formas y solidaridades-diferencias entre los componentes ya existentes. Por ello, para la creación de la Maestría, el grupo de trabajo se apoyó en la trayectoria académica e investigativa de la Facultad y en los tres proyectos curriculares de pregrado que en ese momento ofrecían. Pero no se circunscribió a reproducir las formas ya establecidas, a sumar intereses académicos de cada uno de los pregrados o a formular consecuencias que de estos se derivan, sino más bien a crear a partir de las condiciones que ellos brindan.

Como todo proceso académico, este no estuvo exento de disputas y debates, entre otros, sobre el arte como campo, el artista como gestor cultural, la investigación como creación y la creación como investigación, la transdisciplinariedad, el diálogo de saberes, los contenidos de la estructura curricular, la definición del campo de los estudios artísticos. Sin embargo, el debate no fue un elemento negativo en este proceso, sino, todo lo contrario, fue un as-

pecto positivo, porque dio cuenta del espíritu crítico que ha acompañado a este proyecto.

Puesto que no se trataba de consensuar porcentajes de espacios académicos para cada lenguaje ni de diseñar unos cursos donde cada docente se ocupara de una parte, el grupo se preguntó cómo sumar o multiplicar sin que el proyecto curricular posgradual se volviera un simple ejercicio retórico de anexión. La pregunta que movilizó al grupo y que se refleja en este volumen apuntaba a los intersticios y las fronteras porosas que definen aquello que denominamos arte y lo constituyen como un campo, con sus problemas comunes, que favorecen la construcción de una propuesta fincada, más que en la agregación de intereses, en alianzas fraguadas en la emergencia de preocupaciones comunes.

Como una huella del proceso de investigación colectiva que implicó el diseño y formulación de la Maestría en Estudios Artísticos, presentamos el siguiente volumen y lo ponemos a consideración del lector. Aquí se recopilan las contribuciones investigativas, las discusiones y los puntos de encuentro y desencuentro del equipo de docentes –maestros en artes plásticas y visuales, pedagogos musicales, bailarines, comunicadores, psicólogos y filósofos– que participaron en la formulación del Proyecto de Maestría en Estudios Artísticos como respuesta de la Facultad de Artes ASAB a la alta demanda por construir conocimientos y saberes de las prácticas del arte, sus instituciones, sus profesionales, sus ámbitos de desempeño y su roles en la sociedad.

Este libro es entonces fruto del proceso de investigación que se adelantó para formular el Proyecto Curricular de la Maestría en Estudios Artísticos y, en particular, de la labor realizada entre los años 2009 y 2010, cuando se me asigna la tarea de coordinar el grupo y liderar el proceso a fin de contar con un proyecto maduro y de alta calidad para transitar los conductos institucionales y académicos. Transcurridos siete años desde que este proceso investigativo se consolidó como Proyecto Curricular –que se ofreció por primera vez en el período académico 2011-III, en la modalidad presencial y con duración de dos años–, y cuando por sus espacios han transitado cientos de estudiantes, retomamos las reflexiones y debates que lo hicieron posible, con el propósito de hacer memoria del proceso que se adelantó, pero también para abrir una línea de reflexión dentro de la Maestría en Estudios Artísticos que nos permita ir construyendo una visión común sobre el proceso vivido, sus aciertos y errores, sus límites y posibilidades. De esta forma, queremos contribuir a que ella sea el epicentro de una generación de crítica y conocimiento propio que dé cuenta de sus realidades y de los procesos locales en los que inscribe su labor académica, investigativa y de extensión. En este

sentido, aquí tratamos de dar cuenta del trabajo que se realizó y que sustenta el proyecto de Maestría y de compartir el valioso aporte que voces externas a la Universidad nos brindaron a la hora de pensar las prácticas artísticas de creación-investigación en un contexto global y de diversidad cultural.

Intentando cumplir con lo propuesto, la primera parte, TRAYECTORIAS, se compone de tres textos que narran cómo fue el proceso de diseño de la Maestría en Estudios Artísticos que inaugura los estudios del nivel posgradual en la Facultad de Artes ASAB. Se exponen así las trayectorias, antecedentes, consensos y disensos que han convertido este proceso en un proyecto que piensa el quehacer artístico y su campo de manera amplia, concienzuda y, sobre todo, crítica. Por esto ha devenido en una propuesta de pensamiento que va más allá de los paradigmas tradicionales de pensamiento sobre el arte y el artista, para transformarse en una visión relacional, política, reflexiva, creativa e intercultural, en la cual lo que importa no es el arte por sí mismo, sino su relación con la cultura, los mundos simbólicos y las prácticas sensibles. Así, Marta Bustos, Sonia Castillo, María Teresa García en su escrito transitan por la historia de la Facultad de Artes ASAB y su relación con la Universidad Distrital y dan cuenta del proceso que permitió construir colectivamente el primer programa de formación posgradual de esta Facultad. Posteriormente, Marta Bustos y María Teresa Garzón narran los consensos y disensos que conciben la Maestría como un proyecto que piensa críticamente el quehacer artístico y su relación con la cultura, los mundos simbólicos, las prácticas sensibles y la sociedad, y abordan las discusiones sobre el campo artístico y el artista, el nombre del programa, la interculturalidad y lo transdisciplinar como aspectos que permearon el proceso de construcción de este proyecto posgradual. Finaliza esta parte con un texto elaborado a partir de los análisis que fueron contratados por la Facultad en el año 2009 sobre la situación del campo de las artes y la cultura a nivel nacional y distrital, así como sobre las tendencias en formación artística en la educación superior, para determinar la pertinencia de la creación de la Maestría en Estudios Artísticos. Para esta publicación, solicitamos a la autora recoger las premisas más relevantes en lo relativo a la formación posgradual, ya que, si bien el campo educativo de la educación superior se caracteriza por su complejidad y dinamismo, algunas reflexiones que quedaron allí plasmadas siguen estando vigentes y pueden ser útiles en la construcción de líneas de base y como insumos de futuros proyectos de investigación.

En la segunda parte, OTRAS VOCES, se reúnen los textos de pares académicos que acompañaron el proceso de construcción del proyecto de Maestría pero que también discutieron los aspectos conceptuales y éticos que le dan

sustento y nos alertaron sobre los desafíos a los que nos enfrentábamos en ese momento. En “Desafíos y tendencias de la universidad en Colombia. Los retos de una Maestría en Estudios Artísticos”, Santiago Castro-Gómez caracteriza el proyecto de una Maestría en estudios artísticos como un intento por asumir las otras “caras” de la globalización, que no necesariamente beben de imperativos económicos, y como un gesto de resistencia en tanto corroe las jerarquías epistémicas que han colocado en un nivel inferior a las artes y en uno superior a otros saberes y ciencias. Castro-Gómez, al constatar que la universidad colombiana hace énfasis en una forma de investigación enmarcada en una política que quiere convertir el conocimiento en una mercancía rentable, apuesta por contraponerle unas humanidades críticas como agentes de interculturalidad, transdisciplinariedad y diálogo de saberes. En consecuencia, Castro-Gómez invita a rizomatizar la universidad con el ánimo de entablar conexiones entre las disciplinas y para transformar la mirada dualista moderna sobre el mundo social y así habitar un mundo distinto, tal vez más equitativo y sostenible.

Posteriormente, Víctor Manuel Rodríguez en su texto “La colonialidad del ver”, discute con los aspectos conceptuales y éticos que dan sustento al Documento de Registro Calificado, en el que se apoya el proyecto de Maestría en Estudios Artísticos, bajo una óptica que conjuga: las propuestas en torno a la colonialidad defendidas desde el Proyecto Moderno/Colonial, los Estudios Culturales y Visuales y la colonialidad del ver, la cual es pensada como uno de los posibles horizontes de reflexión de la Maestría. Además, el artículo hace énfasis en la denominación de “Estudios Artísticos”, porque ella permite vincular a este campo con las discusiones éticas y prácticas de los campos de los Estudios Culturales y Visuales, los cuales se encuentran pensando la relación entre cultura, economía y poder colonial. Más que precisar un significado único del campo de indagación, el autor expone las implicaciones que tiene pensar un campo en constante debate y autorreflexión, a través del despliegue de diferentes referentes políticos, éticos y de investigación.

En la tercera parte, RETOS Y PERSPECTIVAS, se presenta el resultado de este proceso y el proyecto curricular de Maestría en Estudios Artísticos, hablando de sus objetivos, modalidad y sus ejes a partir de lo plasmado en el Documento de Registro Calificado aprobado en el año 2010, y de lo propuesto en el 2016 cuando se presentó su renovación ante el Ministerio de Educación. Aquí registramos sus planteamientos y apuestas y damos cuenta de cómo los 152 profesionales que hacen parte de la comunidad académica del programa, bien como estudiantes activos o como egresados, han participado de procesos de formación de maestros investigadores-creadores con capacidades para

agenciar las prácticas artísticas y culturales como una forma de pensamiento e incidencia social, competentes para discernir críticamente las condiciones de posibilidad de la creación simbólica, el conocimiento artístico y su devenir histórico, en unas coordenadas geopolíticamente situadas y específicas.

Marta Bustos Gómez

Editora académica

Trayectorias

Antecedentes

*Marta Bustos Gómez
Sonia Castillo Ballén
María Teresa García*

LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS Y LAS ESCUELAS DE arte que posteriormente se transformaron en la Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB) tienen una historia de medio siglo, con muchos puntos de convergencia. Esta historia se remonta a los años cuarenta y cincuenta, décadas en las cuales Bogotá se ve afectada por cambios a todo nivel. La vida en la ciudad, entonces, demandaba de la administración pública satisfacer necesidades que iban de lo técnico hasta lo cultural. Con respecto al primer punto, específicamente en 1948 se funda el Colegio Municipal de Bogotá, que en 1957 terminará siendo la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Esta universidad abogaba por la formación de técnicos capaces de impactar la ciudad con un saber práctico. No obstante, al mismo tiempo, con respecto al segundo punto, varias instancias administrativas distritales empezaban a ofrecer cursos de música, artes plásticas y teatro, dando la posibilidad de encauzar las inquietudes artísticas de los habitantes de la capital, especialmente de aquellos vinculados a instituciones públicas. Este proceso termina por dar vía libre a proyectos de educación no formal y a la fundación de la Escuela de Bellas Artes de Distrito, la Academia Luis A. Calvo y la Escuela de Teatro del Distrito, las cuales abren sus puertas a la música popular, el teatro y otras prácticas artísticas ausentes del entorno universitario.

Habrá que esperar casi tres décadas para que los campos de la pedagogía, las ciencias humanas y el arte empiecen a formar parte de la Universidad Distrital. Ciertamente, desde la década del setenta la Universidad Distrital sufre una transformación que le permite ponerse en sintonía directa con la vida cultural del país. La música, el teatro y las artes plásticas empiezan a hacerse presentes a través de varios espacios, que incluyen cine-clubes, colectivos de

narración oral y grupos de teatro de estudiantes. No obstante, las prácticas artísticas se integran definitivamente a los proyectos curriculares que ofrece la Universidad una década después, cuando se funda el coro, se ofrecen asignaturas en la licenciatura en Educación Básica Primaria y se funda el Instituto de Artes y Extensión Cultural, en 1988. Por su parte, las escuelas de arte del distrito se afianzan como espacios de formación legítimos y fuertes. A este proceso de afianzamiento ayudaba el apoyo brindado por el Instituto Distrital de Cultura y Turismo (IDCT), fundado en 1978, el cual desarrolló la misión de velar por el campo cultural y artístico de la ciudad. Para esa misma época se fundan, además, la Escuela de Danzas Folklóricas, la Escuela de Ballet, la Escuela de Música Emilio Murillo y la Escuela de Títeres, que amplían la oferta en el campo artístico del distrito y congregan sectores sociales heterogéneos.

La diversidad y particularidad de las prácticas artísticas patrocinadas por las diferentes escuelas, las demandas de cupos y planes de estudio sistemáticos y cualificados, los resultados y niveles alcanzados llevan a que en el ambiente capitalino se sienta la necesidad de transformar esta educación no formal en artes en programas de educación superior. Dicha inquietud es acogida por el IDCT, el cual se interesa por generar convenios con instituciones de educación superior con el ánimo de abrir espacios formales para el arte y la cultura en la ciudad. Por allí pasan la ESAP, la Universidad a Distancia UNISUR y, finalmente, la Universidad Distrital. Esta, gracias al convenio firmado el 10 de marzo de 1989, logra transformar las seis escuelas del distrito en programas de educación superior de música, artes plásticas y artes escénicas. Dos años después, en 1991, con el apoyo del Consejo Superior de la Universidad Distrital, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) otorga las licencias de funcionamiento a dos programas de formación artística: Artes Plásticas y Artes Escénicas, las cuales empiezan a funcionar en 1992 en el Palacio la Merced. Un año después, abre sus puertas el programa en Artes Musicales.

En diciembre de 2005, la ASAB deja de ser una dependencia del IDCT y se transforma en la Facultad de Artes de la Universidad Distrital. El efecto directo de este proceso es que la identidad de la Universidad se amplía y deja de estar orientada únicamente al campo de la ciencia y la tecnología. Aquí se puede afirmar que la Facultad de Artes enriqueció el espectro de campos del conocimiento, esenciales a la hora de pensar un proyecto de universidad. De esta manera, la Universidad plasmó los ejes de desarrollo de su Proyecto Universitario Institucional y las políticas enunciadas en el Plan de Desarrollo 2001-2005, pues recreó y se constituyó como un centro cultural donde hablar del arte y la cultura en la ciudad, al jugar un rol de peso no solo a la hora de formular planes de estudio, sino al aportar en el diseño de políticas públicas

culturales destinadas a establecer vías de comunicación entre la sociedad y el campo del arte y la cultura, pensado de manera amplia¹.

En este sentido, hoy la Facultad de Artes ASAB se mueve en dos direcciones. Por un lado, vela por la institucionalización de la formación artística, por su reconocimiento social como práctica profesional, por su incorporación plena en las estructuras universitarias y por su regulación en el ámbito de las políticas estatales. Su condición de Facultad propicia la validación del arte como conocimiento, la cualificación del artista y la transformación de la educación superior del distrito, bajo principios como la interculturalidad, la creación, la investigación, la crítica y la transdisciplinariedad, en la búsqueda de la excelencia, la pertinencia y la competitividad. Por otro lado, propende por la construcción, contextualización y apropiación de saberes, prácticas y espacios artísticos, con la participación de diferentes sectores socioculturales, en pro de la transformación de sujetos y colectividades. Así pues, la ASAB se transforma en una animadora de procesos que impactan los saberes éticos y estéticos de los habitantes del distrito, apoyando sus procesos de arraigo y cohesión con la ciudad. A partir de estos puntos, en la ASAB las actividades académicas se tornan múltiples, plurales, flexibles e integrales, lo que da a los saberes y prácticas artísticas un carácter crítico, propositivo y creativo frente al conocimiento, la academia, el arte, la cultura y, en general, la realidad social.

La Facultad de Artes ASAB, cuando se diseñó la Maestría en Estudios Artísticos, contaba con tres proyectos curriculares: Artes Escénicas, Artes Musicales, y Artes Plásticas y Visuales, los cuales daban respuesta a la cada vez más creciente demanda de cupos en el área artística en el distrito. El proyecto curricular de Artes Escénicas, con énfasis en Actuación, Dirección y Danza Contemporánea, es el primero en recibir aprobación como programa de educación superior en Bogotá. Este proyecto, que recoge la tradición de la Escuela Distrital de Teatro Luis Enrique Osorio, tiene como objeto de estudio el teatro dramático, para los énfasis de Actuación y Dirección, y la danza tradicional, clásica y contemporánea, para el énfasis en Danza Contemporánea, pionero en su género y sustento del nuevo proyecto Arte Danzario² que se gestó al tiempo con la Maestría. El proyecto curricular de Artes Musicales, opción única en el país, inició sus labores con un énfasis en Músicas Caribe-Iberoamericanas, y

¹ Texto tomado del Documento Proyecto Facultad de Artes – ASAB – de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 4-11-2005.

² Proyecto Curricular que fue aprobado por el Ministerio de Educación en el año 2011 y el cual busca formar profesionales en un arte cuyo objeto central es el cuerpo, inmerso en la cultura. Para ello se propone un currículo en construcciones permanentes y dinámicas que respondan a las tensiones constantes entre conservación y cambio, identidad y globalización, creación, innovación y desarrollo. Facultad de Artes ASAB. Pregrado Arte Danzario. En línea: <http://fasab.udistrital.edu.co:8080/programas/pregrado/arte-danzario>.

se ha transformado para dar lugar a las músicas regionales, tradicionales y populares de Colombia y el continente. El objeto de este proyecto es la música, que se aborda a través del estudio de la teoría musical, la composición, la interpretación instrumental y el área humanística. El proyecto curricular de Artes Plásticas y Visuales inició sus labores en 1992 y ha sufrido varios cambios que lo orientan hoy en día hacia la formación en artes plásticas y visuales, su reflexión y el ejercicio de las prácticas que le son propias.

Quienes egresan de estos proyectos están en capacidad de vincularse a los diversos procesos de producción artística e interlocutar críticamente con los códigos y símbolos de su tiempo y contexto. En efecto, en un momento en el cual es prioritario establecer relaciones entre la ciudad y sus habitantes, no interesa formar a un artista que crea en torres de marfil, sino a una persona activa y crítica de su entorno. Así, se sobrepasan los límites del arte y se penetra en el campo general de la sociedad y la cultura. En este horizonte se ubica la visión de abrir un espacio posgradual capaz de reorientar el proyecto educativo institucional, acorde con los nuevos retos políticos, sociales y culturales que implica pensar la relación arte-sociedad, en el contexto local, nacional y global.

TRAVESÍAS

En concordancia con el Plan Estratégico de Desarrollo 2008-2016 “Saberes, conocimientos e investigación de alto impacto para el desarrollo humano y social”, de la Universidad Distrital, y en avance de la política de “Gestión académica para el desarrollo social y cultural”, del Plan trienal 2008-2010, la Facultad de Artes ASAB trabajó en la creación de un nuevo proyecto curricular de formación posgradual: la Maestría en Estudios Artísticos. Este proyecto nació de un doble compromiso. Respondió, por una parte, a las necesidades del contexto social, artístico y cultural, local y nacional; y por otra parte, a la responsabilidad de reconocer la dimensión política del conocimiento, ampliando las concepciones que sobre este circulan en la Universidad. Con miras a cumplir este doble compromiso, el grupo de docentes encargados de formular el proyecto curricular de la Maestría retomó principios de la Facultad de Artes como la autonomía, la autorregulación, la democracia, la profesionalización, entre otros, y a partir de allí propuso una serie de principios epistémicos, éticos, estéticos y políticos, los cuales se constituyeron en el horizonte para construir la Maestría. Para efectos de la formulación del proyecto de Maestría, se adelantaron varias actividades que permitieron no solo contrastar el proyecto con otros programas de posgrado en estudios artísticos, sino también

entender en dónde residía la originalidad de este proyecto, cuáles eran sus puntos fuertes y cuáles sus proyecciones.

En un primer momento, la Facultad de Artes realizó dos estudios: uno sobre “La situación del campo de las artes y la cultura a nivel nacional y distrital”, y otro sobre “Tendencias de la formación artística a nivel nacional e internacional”, con el objetivo de dar cuenta de la diversa oferta educativa posgradual en artes, estudios culturales y gestión cultural, en los ámbitos nacional e internacional. La razón era que, como señala el Plan Nacional de Artes, uno de los factores más críticos a la hora de identificar necesidades y prioridades del sector cultural y artístico es la escasa información existente. El estudio señaló que, aunque en el Distrito Capital y en el panorama de la educación artística –categoría que incluye artes visuales y plásticas, música, artes representativas, diseño, publicidad y otros programas afines a bellas artes– existía una amplia oferta de educación profesional para las artes, no pasaba lo mismo en lo que respecta a la formación posgradual, pues del total de la oferta solo el 2% correspondía a maestrías, distribuidas geográficamente de la siguiente manera: 19 en la ciudad de Bogotá, 4 en Medellín, 2 en Pereira y 5 programas ofrecidos en las ciudades de Manizales, Popayán, Cali, Pasto. Las conclusiones y resultados de este estudio se pueden ver más en detalle en el siguiente capítulo.

Además de este estudio, se efectuaron una serie de actividades académicas para intercambiar perspectivas de trabajo y enriquecer así esta iniciativa. De estas acciones se destacan, entre otras, los encuentros realizados con: el maestro Cristian Gómez, del Centro de Investigaciones Visuales de la Universidad de Chile; la maestra Cristina Larrea, de la Universidad de Barcelona, y el maestro Fabio Shifres, de la Universidad Nacional de la Plata; además de conversatorios en los cuales participaron el filósofo Santiago Castro-Gómez, investigador del Instituto Pensar de Bogotá, y Catherine Walsh, directora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar. Estos trataron sobre los desafíos de la universidad y la interculturalidad, pensados desde la matriz moderno-colonial, y estimularon el debate en torno a preguntas sobre cómo se construye la estructura disciplinar dentro de una geopolítica del conocimiento –en la cual el campo del arte se sitúa de forma marginal– y acerca de la importancia de la dimensión política del conocimiento y sus posibles prácticas en un proyecto académico de posgrado. Así mismo, se realizó el encuentro internacional, junto al Colectivo Hogar, “Derivas y transgresiones estéticas y políticas de la calle”, de forma paralela al Salón Interuniversitario, que versó sobre el arte urbano y donde participaron invitados de México, Brasil, Perú y España, quienes apoyaron la

intención de enriquecer los procesos de construcción colectiva y la apertura de espacios que permitieran comprender y compartir experiencias y reflexionar sobre sus dimensiones éticas y estéticas y sus horizontes de sentido.

Durante este proceso se realizaron numerosas jornadas de trabajo con pares internos que tuvieron por objeto, en primer lugar, analizar el estado del arte nacional e internacional de las ofertas formativas posgraduales, a la luz de los modelos pedagógicos y los objetivos que los sustentan y, en segundo lugar, discutir conceptos y nociones, a fin de configurar un conjunto de herramientas epistémicas, críticas y relacionales, necesarias para el tratamiento de los intereses investigativos y creativos de los miembros de la comunidad académica involucrados en esta iniciativa. Igualmente, estos encuentros fueron el espacio para socializar la propuesta de Maestría y adelantar un ejercicio académico de revisión y análisis de las distintas versiones del documento de registro calificado de la Maestría en Estudios Artísticos. En estas jornadas participaron docentes de planta y ocasionales de tiempo completo de los tres proyectos curriculares, quienes elaboraron los documentos preliminares producidos, en los cuales se reflexionó sobre el conocimiento sensible, la corporeidad, la estética relacional, la creación y la investigación en el campo artístico y la interculturalidad.

Uno de los aspectos en los que se trabajó con la comunidad académica de la Facultad de Artes, a través de los eventos y encuentros arriba citados, fue la delimitación del núcleo problémico de estudio del Programa, el cual logró definirse como “las diversas interacciones y manifestaciones que se presentan entre el arte y la cultura como modos legítimos de conocer, crear y establecer vínculos sociales, para aportar en la transformación de las condiciones de vida de individuos y colectividades”. En efecto, en las discusiones se propuso una reflexión crítica que propiciara otros ordenamientos simbólicos y sociales, por entender que las prácticas artísticas son constructoras de significados que crean, regulan y organizan la vida social y el conocimiento, a nivel tanto local como global. De allí que la Maestría se haya propuesto formar creadores e investigadores con amplias capacidades para ser agentes activos en los campos del arte y la cultura, personas que, desde una perspectiva intercultural, transdisciplinar y relacional, puedan realizar aportes a la generación de conocimiento artístico y a la transformación de los ámbitos de lo sensible, del saber, del ser y del poder.

Otro aspecto en discusión fue la denominación del Programa, la cual se fue perfilando a partir de entender el creciente interés por ahondar en la reflexión sobre lo sensible como un campo de conocimiento importante y dada la permanente necesidad dentro de la comunidad académica de la Facultad

de pensar las dimensiones epistémicas y éticas que implican y conllevan las prácticas y saberes en este campo. En el campo de lo sensible, y reconociendo que existen distintos enfoques para estudiar el significado de las prácticas artísticas, sus horizontes de sentido, sus supuestos, sus valores y su ubicación en el mundo contemporáneo, la denominación de “estudios” dio cuenta de las diferentes tendencias en las que se enmarcaban los trabajos y desarrollos de los maestros de la Facultad y planteaba la Maestría como un campo de conflicto teórico, metodológico y ético para abordar estas preguntas. Más que adscribirse a un modo particular de abordar preguntas, los Estudios Artísticos se pensaron como espacio propicio para debatir, confrontar y enriquecer la reflexión profesional y académica, en estrecha relación con aquello que sucede en la ciudad, en la región y en el país, así como con otras áreas del conocimiento y el saber dentro y fuera de la academia. Por tanto, la propuesta de construir en el ámbito académico de la Universidad Distrital una Maestría que adoptase la denominación de estudios fue coherente con la idea de configurar un campo epistémico emergente, el cual se estructuró partiendo de una posición crítica al entramado de procesos y configuraciones discursivas que constituyen el arte como prácticas y resultados materializados, separados del resto de los objetos/procesos, promotores de comunicación y producción simbólica.

La estructura curricular del proyecto de Maestría también fue una creación colectiva, resultado de un trabajo conjunto y del juego complejo de interacciones entre el campo curricular propiamente dicho, el campo artístico y cultural, el campo social y el campo académico. Atendiendo a la proveniencia de las distintas voces convocadas en esta construcción curricular, en concordancia con los principios misionales y la visión de la institución, se propuso caracterizar el currículo en sí mismo como un *agenciamiento para el vínculo social entre la cultura y el arte, en tanto hace posibles sus praxis, su puesta en circulación, así como la emergencia de conexiones críticas, relacionales y diferenciales entre las prácticas teóricas, las prácticas investigativas y las prácticas de creación simbólicas de carácter artístico y cultural en contexto.*

Una vez finalizada la fase de formulación del proyecto de Maestría y la creación de su estructura curricular y su puesta en público para recibir anotaciones y críticas, la propuesta de Maestría fue sometida a los procesos de institucionalización y evaluación en los diferentes espacios de la Universidad Distrital. Al finalizar este proceso, la Facultad contó en 2010 con un proyecto de Maestría maduro, original y competente, listo para transitar tanto por los espacios de evaluación de la Universidad como por los de legalización en las instancias del Ministerio de Educación.

Contexto de creación de la Maestría en Estudios Artísticos. Tendencias de la formación artística de posgrado

Ivonne Mendoza

LA FORMACIÓN ES UNA DE LAS DIMENSIONES DEL CAMPO DEL ARTE QUE PUEDE considerarse más visceral, en la medida en que de ella dependen los procesos de sensibilidad y apreciación del arte en etapas tempranas, así como los acercamientos al campo de orden profesionalizante y de profundidad. El sociólogo Pierre Bourdieu señalaba la educación como el más grande capital simbólico que puede o no garantizar una mejor posición de los agentes en el campo social, y Paulo Freire la señala como una vía transformadora de las estructuras sociales, siempre y cuando se supere una estructura jerárquica y se dé paso a procesos educativos problematizadores y dialógicos (Mendoza, 2007). Desde el punto de vista histórico, hay autores que señalan como hito fundacional de la educación artística actual el paso de un modelo de formación gremial, con una base integral de educación, aunque con prioridad en la práctica, a nuestros sistemas universitarios y a las escuelas técnico-profesionales, que “superan legalmente a los gremios iniciales, pero son víctimas de una escisión fundamental que no pueden superar: teoría-práctica” (Pacheco y Díaz, 1997).

Esta escisión entre una academia rígida y teórica y la añoranza de unos gremios basados en la práctica fue una de las causas de las crisis de las academias en el siglo XX. A eso se sumaron los cambios políticos y sociales derivados de la Revolución Francesa, la diversificación de la demanda artística debido al ascenso de la burguesía y, sobre todo, la difusión de las ideas románticas sobre la creación y la libertad del artista. Estos hechos desencadenaron un inconformismo por parte de muchos artistas, que luego se situaron al margen del sistema y fueron catalogados como “bohemios desarraigados”. Pero, a pesar de la crisis, las academias no se acabaron, sino, al contrario, tomaron nuevas formas y se consolidaron (Furió, 2000).

Bourdieu señalaba la constante relación y tensión entre formas institucionalizadas de formación y otras que no lo son. Para el sociólogo, la cultura libre, ilegítima, trata “de los conocimientos acumulados por el autodidacta o de la experiencia adquirida en la práctica y mediante la práctica, pero fuera del control de la institución específicamente encargada de inculcar esos conocimientos y sancionar oficialmente su adquisición”, y agregaba que “no tienen otro valor que el de la medida estricta de su eficacia técnica, sin ningún valor social añadido y [que] está expuesta a la sanción jurídica cuando, saliéndose del universo privado, llega a concurrir con las competencias autorizadas”. Por otra parte afirmó respecto de la titulación académica que “lo que se designa [con ella] son ciertas condiciones de existencia, aquellas que constituyen la condición de adquisición del título y también de la disposición estética, siendo el título el más rigurosamente exigido de entre todos los derechos de entrada que impone, siempre de manera tácita, el universo de la cultura legítima” (Bourdieu, 2000).

Es así como en la academia recae la autoridad de otorgar o no el valor social necesario a una actividad. Es esta la que da legitimidad a determinada práctica y la que puede permitir el acceso a la cultura legítima. Pero esto no quiere decir que las formas menos institucionalizadas de educación no busquen mecanismos para legitimar sus prácticas; al contrario, y más en el caso específico del arte, la legitimidad es un objetivo muchas veces implícito en las prácticas de formación artística. Escuelas informales, maestros que abren talleres de formación, entre otros, encuentran en el estatus y el reconocimiento la legitimidad y el prestigio del artista que dirige el taller o en el ofrecimiento que hacen a los aprendices de técnicas, métodos o instrumentos innovadores, que son también formas de ganar reconocimiento y legitimidad en el campo. Hasta el mismo hecho del aprendizaje de artista a artista, cosa común en algunas prácticas, genera hechos legitimadores. Estos casos muestran la valoración existente en el medio de las formas tradicionales de formación y su importancia en el campo del arte (Mendoza y Díaz, 2007).

Esta tensión, que se puede presentar en cualquier campo del aprendizaje, se evidencia con más fuerza en los procesos de formación artística, principalmente en aquellos subcampos que no han tenido desarrollos académicos tan grandes, como la danza y, en algún momento, el teatro. En el arte, las prácticas autónomas tienen un valor importante en su consolidación como profesiones y deben ser tomadas en cuenta al detener el análisis en los procesos formativos. Sin embargo, es objeto del presente documento centrarnos en las prácticas educativas formales, que obedecen a los sistemas regulados de enseñanza.

El tema de la educación artística ha dejado de ser marginal para ser prioritario en las políticas culturales de varios países. A principios del año 2006, se llevó a cabo el Congreso Mundial sobre Educación Artística en Portugal y a finales del 2005 se realizó en Colombia la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino “Hacia una educación artística de calidad: retos y oportunidades”, que desembocaron en algunos compromisos de los países participantes. Entre estos, se destacan el reconocimiento de la educación artística como herramienta fundamental para la inclusión social y como forma de construcción política y ciudadana, la promoción de la educación artística y la creatividad en la escuela y la tarea de pensar la interdisciplinariedad dentro de programas curriculares que abran cauces estéticos y expresivos a las restantes áreas del conocimiento (“Declaración de Bogotá sobre Educación Artística”, noviembre de 2005). Eventos de esta naturaleza son un claro indicador de la importancia del tema en la consolidación del campo del arte y son una respuesta a la preocupación que algunos sectores e instituciones han manifestado por entablar un diálogo sobre la diversidad de acciones, estrategias y enfoques de la educación artística.

La dimensión de la formación en artes hace parte fundamental del campo del arte y la cultura y muchas veces ha sido considerada el constituyente primario de la propia composición del campo. La formación tiene diferentes componentes y niveles, siendo la posgradual una parte, quizá la más especializada, dentro de la formación formal. Los objetivos de la formación de posgrado en Colombia fueron definidos por la Ley 30 de 1992, donde se señaló:

Las maestrías buscan ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales y dotar a la persona de los instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes [...]. // Los programas de doctorado se concentran en la formación de investigadores a nivel avanzado tomando como base la disposición, capacidad y conocimientos adquiridos por la persona en los niveles anteriores de formación (arts. 12 y 13).

Como vemos, los estudios de maestría y doctorado son garantes del debate y generación de conocimientos alrededor de algunas disciplinas o campos del saber y, por ende, se constituyen en espacios idóneos para generar cuestionamientos y debates en torno al propio quehacer del campo. Se diría que estos programas forman o deberían formar la “masa crítica” entre los agentes del campo.

Ahora bien, en el proceso de identificar las tendencias de los programas nacionales e internacionales, es importante señalar la dificultad de encontrar información organizada y sistematizada sobre la oferta posgradual de formación artística en Colombia y en algunos países. Algunos documentos oficiales aportan un balance, pero, al confrontar la información con las páginas electrónicas (donde se supone que está la más actualizada), se identificaron algunas inconsistencias. Como lo mencionamos anteriormente, quizá esta es una tarea inicial y primordial que debería emprenderse para el conocimiento real del campo de la formación posgradual en artes.

Para organizar dicha información, en su momento se elaboraron matrices analíticas que permitieran identificar las principales características de los programas, tanto en su índole operativa-administrativa como en lo que toca a los contenidos curriculares y perfiles profesionales, además de información, por ejemplo, cuantitativa de número de programas por territorios a nivel nacional, por departamentos, y a nivel internacional, por países seleccionados, o del nivel de formación (maestría, doctorado). Ello arrojó importante información estadística sobre las características básicas de los programas, lo cual sirvió de guía para un posterior y más profundo análisis de los mismos.

De igual manera, es importante señalar que el estudio partió de la revisión de la información encontrada en los Ministerios de Educación y Cultura de algunos países europeos y estadounidenses, pero especialmente latinoamericanos y de Colombia. Cumplida la primera etapa de identificación, selección y sistematización de la información, se priorizaron unos programas para ser analizados en profundidad, lo cual obedeció a programas y universidades con las cuales la Universidad Distrital tenía o proyectaba tener convenios o vínculos académicos y a la necesidad de tener una muestra de los diferentes énfasis de la oferta posgradual en artes: programas de formación en artes, programas de formación interdisciplinar en artes, programas relacionados con los estudios culturales y la gestión cultural. Esto con el objetivo de tener una aproximación a la diversidad de enfoques que constituían en su momento el campo del arte y la cultura.

Por tanto, metodológicamente se decidió, entre los programas internacionales, priorizar a los países de América Latina y el Caribe por las similitudes de orden cultural, económico, político y sociodemográfico presentes en la región, además del interés de la propuesta académica de la Maestría, que buscaba tener una perspectiva latinoamericana enfocada en el ámbito ético y epistémico. Esta perspectiva se integraba a la necesidad de construir una mirada que partiera de lo local, pero inscrita en un contexto global; por ende, también se tomaron en cuenta programas europeos y estadounidenses con el fin de ampliar el espectro de análisis.

Esa así como el análisis de las tendencias de formación posgradual en artes y estudios culturales de orden nacional e internacional partió de la búsqueda de información secundaria que dio cuenta de las principales características de este tipo de educación, para ubicar en ese marco la situación de Colombia. El documento que se produjo al final de ese proceso presentó primero las tendencias internacionales y luego las nacionales, y para cada uno de esos apartados se expuso la oferta de estudios de posgrado en artes y cultura, se hizo una breve descripción de las principales características de los programas y se establecieron tendencias de la formación posgradual.

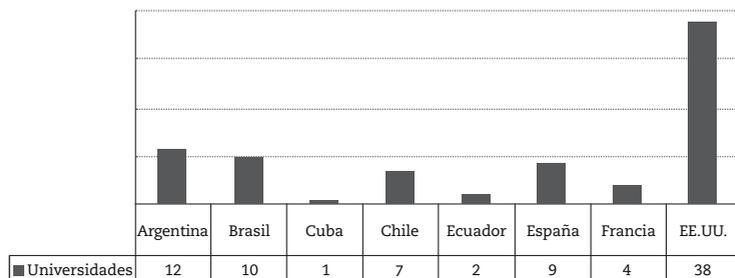
PROGRAMAS INTERNACIONALES

La oferta de programas internacionales de posgrado en artes es tan amplia como diversa, y no hay una única fuente que tenga recopilada toda la información al respecto. Para este ejercicio se seleccionaron ocho países (Brasil, Cuba, Chile, Ecuador, Argentina, Francia, España, Estados Unidos), dentro de los cuales se hizo una búsqueda por medios electrónicos para identificar la mayor parte de programas que existían en cada uno de ellos. Luego de esta exploración, se escogieron los que dieron cuenta de procesos de formación en arte y cultura, bien por su cercanía con la Universidad Distrital o por lo sugestivo que resultó ser su enfoque formativo para los fines de este documento.

Realizada la revisión de la oferta posgradual internacional en maestrías y doctorados, encontramos que en los ocho países existen alrededor de 88 universidades y escuelas superiores que ofrecen posgrados en artes y afines, dentro de las cuales hay aproximadamente 184 programas, la mayoría en Estados Unidos (Figura 1), país que recoge el 50% de las universidades, al que le sigue Argentina con el 14%, Brasil con el 11%, España con el 10%, Chile con el 7%, Francia con el 5%, Ecuador con el 2% y Cuba el 1% (Figura 2). Sin embargo, la proporción en la distribución presenta algunas diferencias. Así, por ejemplo, Estados Unidos recoge 37% del total de programas, Brasil 15%, Argentina 14%, España 12%, Francia 11%, Chile 7 %, y Ecuador y Cuba 2% cada uno (Figura 3).

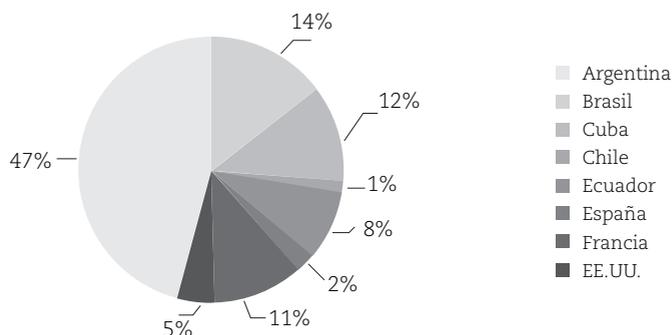
El análisis señaló una importante presencia de programas de posgrado en arte y cultura, aunque escasa, comparada con otras áreas de conocimiento. Ellos se remiten a 129 maestrías y 55 doctorados, de los cuales la mayoría se encuentran en Estados Unidos. Sin embargo, es importante advertir que, después de EE.UU., España era el país que más doctorados ofrecía, seguida por Brasil y Argentina. No obstante, se debe tener en cuenta que el modelo

FIGURA 1.
UNIVERSIDADES QUE OFRECEN POSGRADOS EN ARTES



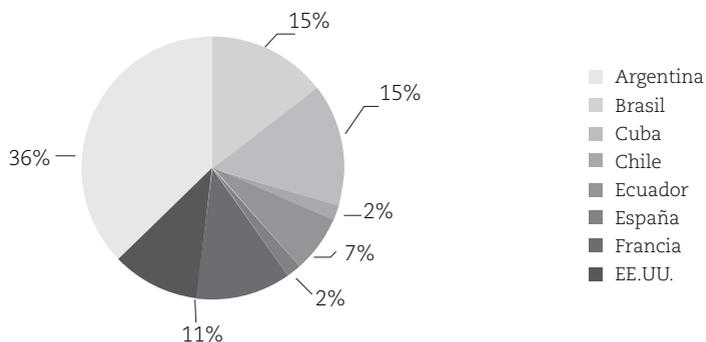
Fuente: Elaboración propia a partir de información electrónica de las universidades.

FIGURA 2.
UNIVERSIDADES QUE OFRECEN ESTUDIOS DE POSGRADO, POR PAÍSES



Fuente: Elaboración propia a partir de información electrónica de las universidades.

FIGURA 3.
PROGRAMAS DE POSGRADO POR PAÍSES



Fuente: Elaboración propia a partir de información electrónica de las universidades.

educativo europeo está pensando para que los estudios de maestría tengan continuidad en el doctorado; por tanto, la gran mayoría de programas de posgrado españoles y franceses podrían ser contabilizados a la vez como maestrías y como doctorados.

Vale la pena destacar que en América Latina sobresale la presencia de programas en Brasil, principalmente de doctorado, Argentina y Chile. De igual manera, es importante decir que la oferta académica internacional ha sido diseñada e implementada principalmente en las facultades de artes, varias de las cuales contemplan más de un programa de posgrado. Sin embargo, es muy significativa la presencia de buen número de programas adscritos a facultades de ciencias sociales y humanas, lo cual es un claro indicador de la afinidad y relaciones teóricas y metodológicas que existe entre el campo artístico y cultural con el de las ciencias sociales. Como se verá más adelante, la búsqueda de una mirada interdisciplinar en el campo artístico y cultural casi siempre se relaciona con aproximaciones a las ciencias humanas y sociales.

Por último, llama la atención que, de los 184 programas, 145 estaban dirigidos principalmente a estudios relacionados directamente con las artes, 23 a asuntos de carácter interdisciplinar y 16 a temas de estudios culturales y gestión cultural¹¹. Esto indicaba una clara tendencia hacia los programas disciplinares, que contemplan aquellos orientados a una sola disciplina artística y aquellos que hablan de “las artes” en su conjunto. Así mismo, es importante resaltar que la menor presencia de estudios relacionados con la cultura y la gestión cultural señala dos cosas importantes: la primera, que es un área emergente en cuanto a formación posgradual y, la segunda, producto de lo anterior, que se estaba dando una apertura a lo que significa el campo del arte y la cultura, desarrollando dimensiones diferentes de la propia creación artística.

El documento presentó la descripción más detallada de 11 programas académicos seleccionados: dos de la Universidad Federal de Río de Janeiro –Maestría en Música y Artes escénicas–; dos chilenos, de la Universidad Católica de Chile –Magister en Artes– y de la Universidad de Santiago de Chile –Magister en Gestión Cultural–; uno de la Universidad de Buenos Aires –Maestría en Administración Cultural–; uno de la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador –Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos–; dos del Instituto Superior de Artes de Cuba –Maestría en Arte, Mención en Música y Maestría en Arte, Mención en Artes Plásticas–; la Maestría y Doctorado en Es-

¹¹ Vale la pena señalar que esta clasificación y la de las facultades se basa en un análisis hecho a partir de la nomenclatura de los programas y sus facultades y que esto puede llevar a que haya errores de apreciación, por ende, su fiabilidad estadística no es óptima. Sin embargo, esta información sirvió para identificar tendencias de la formación posgradual y es útil esa medida.

tudios del Performance de la Universidad de Nueva York; el Master en Música de la Universidad Politécnica de Valencia, y el Doctorado en Estéticas, Ciencias y Tecnologías de las Artes de la Universidad París VIII.

Si bien estos rasgos generales fueron delineando algunas características comunes de los programas analizados, antes de identificar tendencias más claras se presentó un análisis de la formación posgradual en artes y cultura, que parte de ubicar los principales énfasis epistemológicos, metodológicos, de investigación y de relación con el contexto de los programas. Esos énfasis pueden considerarse como el eje de cualquier proceso formativo de posgrado y, por ende, su análisis permite contar con elementos de juicio sobre las tendencias formativas. Así mismo, se realizó una segunda clasificación de los programas, vistos desde el punto de vista de su énfasis formativo y tomando como base algunas dimensiones del campo del arte y la cultura que plantea el documento de políticas culturales del distrito (IDCT, 2005): de creación, de gestión, de investigación (crítica) y de formación.

Esta clasificación permitió desagregar la oferta en formación posgradual según los principales énfasis e intereses que tienen los centros de formación (universidades) y que puede tomarse como una respuesta a las demandas del sector, así como también un reflejo de las concepciones que sobre arte y “profesionalización” del arte tienen los agentes del campo.

El análisis de la información de segundo nivel y la clasificación realizada permitió identificar algunas tendencias clave a la hora de pensar un proyecto curricular en la Facultad de Artes de la Universidad Distrital, entre las que se destacaron:

- La investigación es el eje de la propuesta formativa de buena parte de los programas analizados (cerca del 90%) y, por ende, es en torno a las líneas y grupos de investigación donde se desarrolla la estructura curricular. En algunos casos (verbigracia, los programas de Francia, Brasil y Ecuador), esa relación directa entre currículo y líneas de investigación es más evidente, pues se enfatiza de manera explícita la tensión entre la necesidad de particularizar el proceso de investigación propio de los procesos artísticos y la tendencia a asociarla a conceptos y metodologías de las ciencias sociales y humanas, mientras que en otros programas, como los de Gestión Cultural de Chile y Administración Cultural de Argentina, la investigación no se presenta como prioridad. Los programas con carácter investigativo privilegian la relación tutor-alumno como eje del proceso formativo y el uso de los seminarios como base del proceso formativo, más que las prácticas y los talleres.

- En términos de los énfasis de investigación, se resalta el interés por las reflexiones históricas y estéticas y sobre la relación del arte con otras áreas del conocimiento, como es el caso de los programas de Brasil y Ecuador, y las que buscan integrar varias áreas artísticas, que giran, sin embargo, en torno a una “especialidad”, a fin de delimitar su campo de acción en una única disciplina, como en el caso del programa de Chile de Maestría en Artes o el doctorado de Francia. En este sentido, muchos de los programas internacionales plantean el ya tradicional debate en torno a un arte único canónico y nuevas formas expresivas, más flexibles y multidisciplinarias. Lo anterior contrasta con la casi ausencia de líneas de investigación relacionadas con la gestión cultural.
- El concepto de interculturalidad es mencionado directamente por varios programas (cuatro de los 11 estudiados en profundidad: los dos brasileros, el de Estados Unidos y el de Ecuador), lo cual indica un interés por incorporar conceptos diferentes a los involucrados en los programas “clásicos” de formación en el campo del arte y la cultura. Sin embargo, es preciso profundizar en lo que se entiende por este concepto en cada uno de los programas, porque, a partir de la información secundaria analizada, cuesta mucho identificar cuál enfoque es el utilizado. Esa mirada de lo “ínter” puede señalar la intención de comprender el campo del arte y la cultura con una mirada más compleja e integradora de los diferentes agentes, instituciones y procesos que se desarrollan en él.
- Un solo programa mencionó las publicaciones como parte de su estrategia metodológica (Música en la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro - Unirío) y la pasantía como un beneficio adicional para los estudiantes (Performance Studies). Se puede afirmar, a partir de la revisión realizada, que muy pocos programas señalan sus vínculos interinstitucionales (Música en Unirío y Artes en París VIII) y prácticamente ninguno habla de una política de vinculación laboral o de seguimiento de sus egresados, excepto el caso francés, que hace mención explícita de los beneficios que ofrece en ese sentido.
- Metodológicamente, se resalta la falta de información sobre la relación teoría-práctica en los programas. Si bien se privilegian los seminarios y las tutorías, no queda claro si estas estrategias corresponden más al ámbito de la praxis o al de la disertación teórica. De igual manera, casi ningún programa de los vistos indica sus mecanismos y formas de evaluación a los estudiantes.

- Así mismo, se vio una carencia de programas orientados a la propia tarea de la formación, lo cual pudo obedecer a un sesgo no identificado en el momento de selección de los programas, pero que también responde a que, en términos generales, si se revisa el listado de la oferta de los países seleccionados, los posgrados que se centran en trabajar en la formación artística son muy escasos: cinco de 183, aproximadamente en este caso.
- En el plano internacional, es importante decir que los programas son ofrecidos principalmente por facultades de artes, pero también es muy significativa la presencia de programas adscritos a facultades de ciencias sociales y humanas, lo cual es un claro indicador de la afinidad y relaciones teóricas y metodológicas que existe entre su campo y el artístico y cultural.
- Igualmente se identificó una tendencia hacia los programas disciplinares y aquellos que hablan de “las artes” en su conjunto y también una menor presencia de estudios relacionados con la cultura y la gestión cultural, lo cual puede indicar que es un área emergente en cuanto a formación posgradual y, por ende, señala la apertura que se está dando respecto a lo que significa el campo del arte y la cultura, desarrollando dimensiones diferentes a la creación artística.
- Se puede identificar en la información analizada el peso que tienen las nuevas tecnologías y su relación con el campo del arte y tres dimensiones o, mejor, actores importantes: los creadores, los docentes y los expertos o gestores culturales. Los dos últimos amplían la perspectiva del papel de diferentes agentes dentro del campo, más allá de los ya reconocidos creadores. Es así como vemos una creciente tendencia a ampliar las concepciones del campo del arte y la cultura buscando el estudio de agentes y dimensiones diferentes a las canónicas.
- En cuanto a las políticas de extensión y el vínculo “externo” de los programas, es significativa la casi ausencia de información al respecto. Solo un programa señala programas de movilidad docente o de vinculación laboral para sus egresados. Esta cuestión, aunque puede que exista y no sea señalada en los lugares de donde se extrajo la información, indica que las universidades y específicamente los programas no ven este ámbito como importante a la hora de dar a conocer este tipo de información a la comunidad académica en general y a sus posibles estudiantes en particular. Cuestión que contradice la intención de algunos modelos educativos (principalmente el europeo y el estadounidense) que buscan generar vínculos con el

mercado laboral y, por ende, deberían incentivar a sus estudiantes con la publicidad de sus estrategias de movilidad y vinculación a las redes y mercados laborales. En este sentido, sobresalen los casos analizados dentro del contexto europeo, donde se busca potenciar las capacidades humanas frente a los retos y dinámicas propias del mercado.

- La apuesta por currículos flexibles aún no es muy clara y hasta ahora se está dando el debate sobre si esta característica debe ser propia de los pregrados o de los posgrados, pero ya se puede afirmar que no hay una unidad al respecto. Lo que sí se puede observar es la tendencia a que los programas de posgrado sean menos flexibles que los de pregrado y tiendan a especializar a los estudiantes en una única área, temática o dimensión.

Ahora bien, en la búsqueda por identificar las tendencias de la formación artística en educación superior y dar cuenta de la ubicación de la Maestría en Estudios Artísticos en este contexto, se hizo un análisis detallado de algunas tendencias europeas, teniendo como principal fuente de información los Libros Blancos² en las áreas de bellas artes, música y artes escénicas elaborados en España, como productos de procesos de investigación llevados a cabo por una red de universidades españolas, apoyadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004)³, con el objetivo explícito de realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de un título de grado adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y generar lineamientos para las políticas educativas en cada uno de los países miembros de la Unión Europea y de España, en este caso particular.

Estos documentos, que fueron analizados cuidadosamente, recogen numerosos aspectos fundamentales en el diseño de un modelo de título de grado: análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa, características de la titulación europea seleccionada, estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio y perfiles y competencias profesionales, entre otros aspectos.

Los Libros Blancos de artes presentan un balance de la formación de pregrado (primer y segundo ciclo) y dan luces sobre la situación de la formación posgradual (tercer ciclo), ya que las tendencias que señalan en términos

² Libro Blanco: bellas artes, diseño y restauración y Libro Blanco: título de grado en historia y ciencias de la música, diseño y restauración (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004 y 2005); Libro blanco de las ferias de artes escénicas del Estado Español (Universidad de Deusto, 2006)

³ Esta es una fundación estatal que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones.

de pregrado son un buen indicador de los procesos formativos y de las prioridades y necesidades que Europa y específicamente España tienen en términos de formación artística profesional.

En Artes Plásticas (Bellas Artes), el balance recogido en el Libro Blanco arrojó situaciones contradictorias para el caso europeo: por una parte, se observó una tendencia a multiplicar la oferta de cursos y programas de pregrado especializándolos al máximo en función de los perfiles profesionales aceptados socialmente y, en algunos casos, a mantener los perfiles académicos tradicionales. Este aumento, diversificación y especialización de la oferta lo justifican por las tradiciones formativas de los países (principalmente Inglaterra) y por la necesidad de satisfacer las demandas de formación derivadas de la especialización industrial y productiva de las distintas regiones, pero también puede ser un factor dirigido a la captación de estudiantes extracomunitarios, quienes cada vez hacen mayor presencia en las universidades europeas en todos los ciclos de formación.

La otra tendencia consiste en reducir al máximo el peso y los contenidos de los programas de pregrado en un curso general o común que sirva como acceso obligatorio a los cursos de maestría, que sí están especializados según perfiles profesionales claramente identificados. A su vez, el documento señala también una “tercera vía” que consiste en una diversificación de las titulaciones no tan marcada como las inglesas, pero bien definidas profesionalmente por campos de estudio y del saber. Ante esta dinámica, las titulaciones europeas definen tres titulaciones de grado (pregrado, maestría y doctorado) atendiendo a esa tercera vía y a la identidad del perfil en el mercado laboral, la cual sigue siendo fundamental en la formulación de los programas. Quizá esto se vea reflejado de una manera contundente en la cada vez mayor presencia de las artes visuales, con cursos especializados dedicados a la enseñanza específica de ese campo en sus múltiples facetas, pero principalmente a la relación entre tecnología y creación.

De esta misma manera, en el documento, la tendencia en la formación de pregrado indica los perfiles de ingreso a las maestrías, donde se puede identificar nuevamente el peso que tienen las nuevas tecnologías y su relación con el campo del arte y tres dimensiones importantes: la creación, la docencia y la gestión cultural, tal y como se ve en las áreas señaladas en el Libro Blanco de las bellas artes:

- Creación artística (artista plástico en todas las técnicas y medios creativos).
- Creativo en el ámbito audiovisual y de las nuevas tecnologías.

- Experto cultural, asesor artístico y dirección artística.
- Profesor (docencia y educación artística).
- Otros profesionales especialistas artísticos.

Por su parte, en el libro blanco de música se plantean tendencias de la formación, principalmente en los estudios de pregrado: una de sistemas educativos con estructuras rígidas, como España, donde el plan de estudios a través de la troncalidad y obligatoriedad (ampliamente compartida por todas las universidades) viene presentando un elevado grado de homogeneidad. Este sistema rígido, único en toda Europa, emana de un modelo fuertemente centralista que, prescribiendo una normativa común, condiciona un alto porcentaje del título.

Otra tendencia hace referencia a sistemas educativos con estructuras adaptables. Es el caso de Italia, donde se parte de una legislación ministerial común que establece grandes bloques (clases de *laurea*) donde se inscriben las distintas titulaciones. Una tercera tendencia corresponde a sistemas educativos con estructuras flexibles, cuyos mejores exponentes son el Reino Unido y Alemania. En el primer caso, el italiano, las opciones del estudiante son muchas, por cuanto se le permite, por un lado, elegir entre los distintos itinerarios posibles dentro del grado⁴ de música y, por otro, combinar materias específicamente musicológicas con materias de otros grados. El grado de flexibilidad es aún mayor en el caso alemán, en donde el estudiante tiene la libertad de elegir sus asignaturas sin ningún mínimo ni máximo de troncalidad, variando además las asignaturas cada semestre.

En cuanto a las propuestas curriculares, en el conjunto de los modelos europeos existe un grupo de materias comunes compartidas prácticamente con todos frente a otro grupo particular de alguno de ellos. Por ejemplo, las materias relacionadas con la historia de la música, la teoría y análisis musical y la etnomusicología son comunes en todos los sistemas. También es muy frecuente encontrar materias sobre metodología de la investigación (en ocasiones, a través de casos de estudio concretos). En cambio, otras materias parecen pertenecer a algunos países o universidades concretos. Por ejemplo, en Italia abundan materias relacionadas con la demanda laboral del país, como son el patrimonio, la dramaturgia y la gestión musical (que no hay en el Reino Unido, por ejemplo), fruto de un itinerario relacionado más con el espectáculo.

Por su parte, en el Libro Blanco de las Ferias de Artes Escénicas se identifica un claro interés por fomentar en este campo su desarrollo como industria cultural, la cual está compuesta por “un conjunto de ramas, segmentos

⁴ La palabra “grado” en España también hace referencia a la palabra “título”.

y actividades auxiliares productoras y distribuidoras de mercancías con contenidos simbólicos, concebidas por un trabajo creativo, organizadas por un capital que se valoriza y destinadas finalmente a los mercados de consumo con una función de reproducción ideológica y social”. Por tanto, los procesos formativos, se propone, deben incidir en los procesos “productivos” y de producción de los espectáculos escénicos (Universidad de Deusto, 2006). Nuevamente se identifica una estrecha relación entre mercado, productividad y creación y promoción de actividades y productos artísticos, lo cual señala una concepción de las actividades artísticas y quizá también una necesidad, que busca involucrar artes como la danza y el teatro en circuitos productivos.

Se concluye de todo lo anterior que existe una oferta formativa tan diversa como los propios contextos de cada país y sobre todo acorde con los propios desarrollos del campo artístico y las concepciones ampliadas o restringidas sobre lo que significa y se valora socialmente como una producción artística. Pero esto trae consigo una reflexión sobre la flexibilidad o no de la formación artística. Seguir cánones establecidos o dejar la libertad al estudiante de elegir su ruta formativa, plantea dos esquemas pedagógicos diferentes que, a su vez, desencadenan perfiles profesionales diferentes y desempeños diversos.

Este ejercicio, realizado con los Libros Blancos y en el marco del Acuerdo de Bolonia de la Unión Europea, dejó varios aprendizajes: en primera medida, mostró la importancia de este tipo de experiencias para sintetizar y reflexionar acerca de la estructura del campo de la formación en determinadas áreas del conocimiento, lo cual posibilita recopilar información, pensar el sistema educativo y proyectarlo, con una visión de las tendencias y nichos o espacios que deben ser atendidos para responder a las demandas del campo. Quizá para el caso de América Latina un ejercicio de esta envergadura –se han hecho algunos avances a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)– permitiría tener una mejor y más cualificada información sobre la formación artística para definir líneas de base en la construcción de políticas y planes de fomento a las artes y para los procesos de internacionalización de los programas académicos que se demandan a las universidades actualmente.

Por otra parte, los Libros Blancos nos descubren el contexto artístico europeo reflejado en sus perfiles formativos. Dan cuenta de la variedad de opciones formativas según los contextos sociales y culturales de cada país y señalan la transformación que el campo del arte ha tenido y, quizá, reflejan la pugna entre una estructura clásica y canónica de los estudios del arte y

nuevas tendencias vinculadas a las nuevas tecnologías y a una postura más interdisciplinar que ubica la producción artística ante nuevos campos y retos.

PROGRAMAS NACIONALES

En el ámbito nacional, el panorama de la educación artística universitaria que se presentó en el análisis realizado hizo referencia a los niveles de formación de pregrado y posgrado, y su revisión se inscribe dentro de las limitaciones que señala el Plan Nacional de Artes⁵ respecto de las “dificultades del levantamiento, consolidación y análisis de información como uno de los factores más críticos para identificar en Colombia y Latinoamérica las necesidades y prioridades del sector cultural en general, y del subsector artístico en particular”⁶. De acuerdo con el documento *Orientaciones pedagógicas para el campo de la educación artística y cultural*⁷, esta característica del estado de la información sobre el campo del arte desdibuja su potencial entre los gobiernos y, a la vez, muestra una necesidad urgente de consolidar una plataforma informativa e investigativa del estado de la educación artística y cultural. Consecuentemente con esta condición, el desarrollo de la propuesta de Maestría de la Facultad de Artes ASAB implicó el levantamiento de información y el desarrollo del estudio comparativo referido a información de contexto pertinente, para su formulación

En Colombia, el Ministerio de Cultura produjo un *Análisis prospectivo de la educación artística colombiana al horizonte del año 2019*. Este documento parte del estado del arte sobre el tema de formación artística en Colombia realizado en el 2005, para formular propuestas en prospectiva que contribuyan a la toma de decisiones en términos de políticas públicas. En la primera parte, el estudio señala que, si bien la educación artística en Colombia es obligatoria en la educación primaria y secundaria, no se cuenta con información que dé cuenta de cómo, quiénes y con qué medios imparten dicha formación. En el caso de la educación superior, según datos del Ministerio de Educación, en el 2005 existían 315 programas inscritos, pero de ellos solo funcionaban 101

⁵ (PNA, 2006, p. 8) El Plan Nacional para las Artes 2006-2010 responde a iniciativas del sector y a procesos promovidos por la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura para impulsar su formulación como un proceso con amplia participación de diversos agentes del campo artístico.

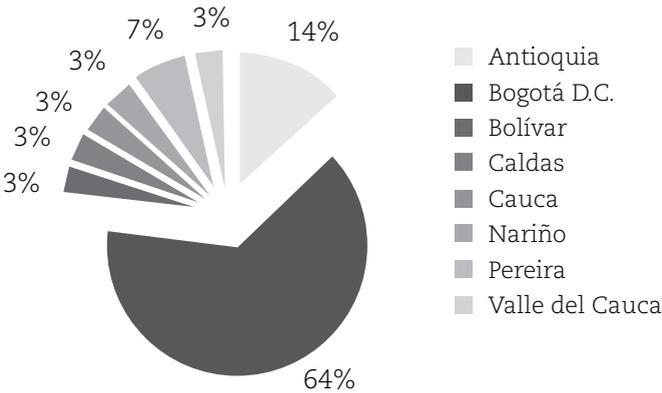
⁶ El Plan Nacional señala que “los vacíos estadísticos, las deficiencias en los sistemas de recolección y sistematización de datos, así como los altos costos financieros y de recurso humano para obtener información confiable y suficiente para la evaluación y diseño de una política pública para el sector cultural y el sector artístico no es un panorama ajeno a los demás países latinoamericanos” (2006, p. 8, n. 2).

⁷ Elaborado en el marco del proyecto Ministerio de Educación Nacional (MEN), prana, incubadora de empresas e industrias creativas y culturales, en alianza con ámbra, Corporación Cultural para la Investigación y el Desarrollo del Arte, la Cultura y la Educación Artística, diciembre 2007.

(32%). De estos no hay ninguno de formación doctoral y el 70% correspondían a estudios de pregrado universitario. Para 2009, se registraban en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIIES) 13 universidades que ofrecían diferentes programas de posgrado en artes y cultura, de las cuales cinco estaban en Bogotá, lo que permite ver el grado de concentración territorial de la oferta en esta área del conocimiento.

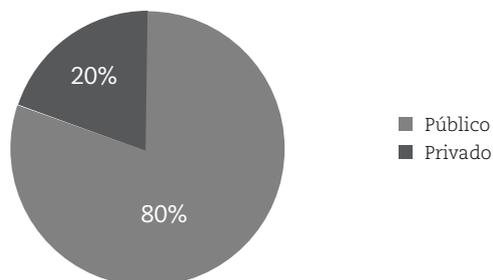
En estas 13 instituciones existían 30 programas, 29 maestrías y solo un doctorado, de los cuales 19 están en la ciudad de Bogotá, cuatro en Medellín, dos en Pereira, y los cinco programas restantes los ofrecían en las ciudades de Manizales, Popayán, Cali, Pasto, Cartagena. La distribución porcentual se puede observar en la Figura 4. Dentro de este grupo de universidades, encontramos que el 80% corresponden a instituciones públicas (Figura 5). Es importante mencionar que, dentro de la oferta posgradual en estas áreas del conocimiento, existía un buen número de programas de especialización. El panorama para 2016 no había variado considerablemente en cuanto a la distribución geográfica de la oferta de programas de formación de Maestría, pues el estudio de actualización en este año indicó que, del total de programas existentes (31), el 51,6% está en Bogotá, el 22,6% en Antioquia y el 9,6% en Caldas y, en relación con la oferta, siguen siendo las universidades públicas las que representan el porcentaje más alto.

Figura 4.
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA OFERTA NACIONAL DE POSGRADOS EN ARTE Y CULTURA, POR DEPARTAMENTO



Fuente: Elaboración propia a partir de información electrónica de las universidades.

Figura 5.
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA OFERTA PÚBLICA Y PRIVADA
DE POSGRADOS EN ARTE Y CULTURA



Fuente: Elaboración propia a partir de información electrónica de las universidades.

Ahora bien, es importante resaltar que buena parte de los programas ofrecidos eran maestrías y solo uno era de doctorado, lo cual puede ser un indicador de la carencia de investigaciones e investigadores en el campo del arte y la cultura del país. Igualmente, buena parte de los programas nacionales existentes en esta área eran ofrecidos por facultades de ciencias sociales y humanidades, cuestión que puede obedecer a la importante presencia del área de literatura, programas que muchas veces están en las facultades de humanidades, y no de artes, o a la presencia de programas interdisciplinarios de esas mismas facultades.

Por último, es importante indicar que, si bien la oferta nacional de posgrados en arte y cultura parece escasa, pues Colombia cuenta con solo 30 programas, distribuidos en 13 instituciones, es el país latinoamericano con el mayor número de universidades con programas de posgrado en arte y cultura, por lo menos en lo que respecta a la información obtenida en los países estudiados.

Así mismo, y al igual que en el caso de los programas internacionales, se privilegiaron aquellos programas donde se tenía o se pensaba tener algún tipo de vínculo académico o convenio por parte de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, especialmente de la Facultad de Artes ASAB y su cuerpo docente. Es así como se seleccionaron ocho programas para la realización de una descripción más detallada. De la Universidad Nacional de Colombia, Maestría Interdisciplinaria en Teatro y Artes Vivas, Maestría en Escrituras Creativas, Maestría en Estudios Culturales, Maestría en Estudios de género; de la Universidad de Nariño, la Maestría en Etnoliteratura; de la Pontificia Universidad Javeriana, la Maestría en Estudios Culturales; de la Universidad

Tecnológica de Pereira, la Maestría en Estética y Creación, y de la Universidad del Valle, la Maestría en Literaturas Colombiana y Latinoamericana.

Para el caso nacional, también se usaron las matrices internacionales ya mencionadas. La primera ubicó los principales énfasis epistemológicos, metodológicos, de investigación y de relación con el contexto de los programas analizados en profundidad, y la segunda hizo una clasificación de los programas, desde el punto de vista de su énfasis formativo y tomando como base algunas dimensiones del campo del arte y la cultura que plantea el documento de políticas culturales del distrito: creación, gestión, investigación (crítica) y formación. Esta clasificación permitió desagregar la oferta existente en formación posgradual según los principales énfasis e intereses de los centros de formación, lo que puede tomarse como una respuesta a las demandas que el sector hace y también como un reflejo de las concepciones que sobre arte y “profesionalización” del arte tienen los agentes del campo. El análisis de la información permitió identificar algunas tendencias para pensar el proyecto curricular en la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital, entre las que se destacaron las siguientes.

Si bien el análisis de la información se hizo teniendo en cuenta su utilidad para el contexto de la formación en artes de Bogotá, y lo que se presenta hace parte de las características de algunos programas de posgrado y no de la totalidad del universo posible, fue significativo que tanto este estudio como otros ya referenciados revelaron una alta concentración de oferta educativa en artes en las ciudades capitales, esto en contraste con la riqueza de prácticas de producción artística y cultural que se lleva a cabo en pequeñas ciudades, no necesariamente en relación con las grandes urbes del país y con la tendencia del campo de las artes a establecer vínculos sociales y culturales. En este sentido, el *Plan Nacional para las Artes* del Ministerio de Cultura señaló, por ejemplo:

La Danza, expresión de fuerte arraigo en las diversas regiones colombianas, cuenta hoy con apenas cuatro programas ofrecidos en el territorio nacional. Regiones de tradición dancística, de gran reconocimiento nacional como la costa Caribe, la región Pacífica o el suroccidente colombiano no cuentan con programas conducentes a la formación superior en esta expresión. Producto de esta situación, una generación de artistas de trayectoria, activos y productivos, por su formación empírica se encuentran en desventaja ante la posibilidad de encontrar empleos en el sector educativo (2006, p. 35).

Los datos indicaron que un alto porcentaje de los programas inactivos eran licenciaturas con énfasis en pedagogía. Lo cual señaló la pertinencia de preguntarse: si existe una sobreoferta en este campo y una limitada capa-

cidad del sector educativo para incorporar profesionales en esta área; si la oferta de programas en esta área no constituye una respuesta adecuada a las necesidades y preguntas de los agentes del campo sobre la formación artística; o si, por el contrario, los egresados de programas de formación universitaria en artes están ocupando las plazas de los pedagogos en las instituciones educativas⁸. En este mismo sentido, vale la pena señalar que, frente a la amplia oferta de programas de pregrado en artes, que requieren profesionales del arte con competencias para la docencia, no se cuenta con programas de posgrado de formación en educación universitaria para las artes ni con desarrollos investigativos en esta área.

Es interesante evidenciar que la oferta de programas posgraduales en artes tenía un alto énfasis disciplinar, solo uno de los 24 se planteaba en su denominación como interdisciplinario y solo uno proponía la articulación y el diálogo entre áreas artísticas canónicas y otras expresiones culturales, como es el caso del programa de etnolingüística que se da en Nariño. En este mismo sentido, se resaltó que el 99% se centraba en áreas tradicionales, mientras que menos del 1% se centraba o expresaba la emergencia de nuevas áreas temáticas y de desempeño laboral (patrimonio, museología, musicoterapia).

Para el caso de Bogotá, en 2009, cinco universidades –dos públicas (14 programas, uno de los cuales estaba en proceso de creación en la Universidad Pedagógica) y tres privadas (cinco programas)– ofrecían programas en las áreas de nuestro interés. Se observa que la oferta se concentraba prácticamente en la Universidad Nacional de Colombia, con 13 programas, lo cual puede indicar el poco interés que la formación posgradual en artes despertaba en el mercado educativo y, por ende, que es la universidad pública la que vela por dar cobertura a la evidente y existente demanda por la población de programas de esta índole.

De un balance en la formulación de la maestría⁹ realizado sobre cinco programas de este nivel de la Universidad Nacional de Colombia –Interdisciplinar en Teatro y Artes Vivas, en Escrituras Creativas, en Artes Plásticas y Visuales y en Pedagogía del Piano y en Dirección Sinfónica–, los tres primeros tenían como propósito la investigación-creación y le dedicaban a esta entre 58% y 75% del total de créditos y al aspecto teórico, entre 42% y 25%. En estos programas se privilegian los espacios abiertos a la participación del estudian-

⁸ En el Acuerdo 034 de 2009, mediante el cual se convoca a concurso abierto de méritos para promover empleos vacantes de docentes y directivos docentes de instituciones educativas oficiales del Distrito Capital, se determina que los profesionales con título diferentes a las licenciaturas podrán ejercer la función docente en los niveles, ciclos y áreas afines a su formación. Es decir que, para el caso de las artes, los profesionales titulados como maestros o artistas pueden cubrir las plazas que se ofrecen dentro del sector educativo oficial, sin que cuenten con una formación específica en pedagogía.

⁹ Balance realizado por la maestra María Teresa García, de la Facultad de Artes ASAB, en el año 2008.

te, en el taller y el seminario. Las dos maestrías de música están más relacionadas con la profundización o especialización y dedican entre 53,5% y 62% a las materias teórico-prácticas. La tesis en el caso de interpretación se lleva 46,4% y, en el caso de dirección, 26%; en este tipo de programas se privilegian las asignaturas. Este hecho permite deducir que, en el caso de Bogotá, al igual que en el contexto internacional, también se encuentran dos tendencias en la formación en artes: una dirigida a procesos de investigación y otra a procesos más ligados a la creación propiamente dicha.

En cuanto a la investigación, es de resaltar el claro interés por preguntarse sobre la relación creación-investigación y por las formas en que el poder se manifiesta y se representa en el campo. También sobresalía la buena cantidad de procesos formativos que plantean discursos críticos del campo, con un interés más ligado a la crítica y la investigación del campo para generar alternativas de ver y organizar el espacio artístico de una manera no tradicional.

Es de resaltar también de los programas analizados su escasa vinculación con el contexto (programas de movilidad de docente y/o estudiantes, convenios con otros programas académicos, programas de extensión o vinculación social, pertenencia a redes, políticas de egresados), por lo menos en la letra. Mientras que programas de otras carreras o disciplinas, como las ingenierías, la administración, las ciencias sociales, entre otras, sí cuentan con una política clara frente al tema y los ofrecen como ventajas para lograr llamar la atención de sus futuros estudiantes, los programas de arte y cultura desconocen casi por completo la potencialidad que hay en este tipo de acciones. Es preciso ligar el arte a los contextos donde se desarrolla, en términos de extensión y movilidad, para promover un mayor enriquecimiento no solo de los procesos formativos sino del propio campo artístico y cultural.

Para el caso colombiano, se identificó que buena parte de los programas de formación en artes y cultura de posgrado son ofrecidos por facultades de ciencias sociales y humanidades, lo cual señala un fuerte vínculo entre el campo de las artes y otros campos del conocimiento, cuestión que también se refleja en los currículos, que buscan abordajes interdisciplinarios.

Una característica de los programas colombianos que vale la pena destacar, ya que en el plano internacional no es tan notoria, es la preocupación por generar espacios de reflexión sobre el contexto colombiano y latinoamericano. Espacios dirigidos a comprender la creación, la circulación y la investigación de las artes y la cultura, entre otros, a partir de reflexiones propias, asumiendo distancia con las propuestas eurocéntricas o norteamericanas.

Todo lo anterior señala una tendencia a la comprensión del campo del arte y la cultura no como un campo aislado, sino como un interlocutor con

otros campos del conocimiento, y, sobre todo, indica la urgencia de un diálogo sobre la realidad nacional y latinoamericana.

En cuanto a la investigación, además de la tendencia señalada en los programas internacionales, donde se resalta el interés por preguntarse sobre la relación creación-investigación, en el caso colombiano otro de los temas recurrentes es el del poder y la manera como este se manifiesta en el campo del arte y la cultura.

Otro elemento a resaltar es la ausencia de programas de posgrado que busquen acercarse a las problemáticas propias de lo pedagógico o de la formación artística. Como lo mencionábamos más arriba, la pregunta por cómo se enseña o por qué se enseña arte no hace parte de la agenda de los agentes del campo encargados de la formación posgradual. Este vacío puede verse reflejado en la carencia de una visión crítica sobre el campo de la formación en todos sus niveles, cuestión que es urgente tratar, dada la poca información y reflexión que al respecto hay en el campo en Colombia, pero también a nivel internacional.

También vale la pena resaltar la buena cantidad de procesos formativos que plantean discursos críticos del campo, lo cual compensa el interés por la creación con un interés más ligado a la crítica y la investigación del campo que permita generar alternativas para ver y organizar el espacio artístico de una manera no tradicional.

Por último, es de resaltar que, si bien en el caso internacional también es muy escasa la información sobre la vinculación de los programas analizados con el contexto, acá es aún mayor esa carencia. En el país, los programas de otras áreas del conocimiento “atraen” a sus estudiantes con una política de extensión y vinculación laboral explícita, que no es contemplada en los programas de artes y cultura. Cuestión que es preciso revisar, ya que de los procesos de formación posgradual hacen parte: el vínculo con otros agentes e instituciones del campo de estudio, las publicaciones, la movilidad y la participación en eventos nacionales o internacionales, los cuales, además de ser llamativos para los estudiantes, deben ser parte de una política clara y evidente de los programas de posgrado.

Como se puede observar, en términos de tendencias, la formación posgradual en el campo del arte y la cultura es diversa y compleja. Pero quizá la principal “alarma” que nos deja el presente documento es la pregunta sobre el porqué y el para qué de la formación posgradual en artes, lo cual no debe tener una sola respuesta, pero sí generar un debate acerca de la concentración geográfica de este tipo de programas y pensar en las necesidades que el país tiene al respecto y que quizá no se estén atendiendo. Por último, es inminente adelantar procesos que organicen y sistematicen la información

sobre este tipo de formación, para garantizar un conocimiento más próximo a la realidad de la dimensión de la formación en el campo del arte y la cultura.

REFERENCIAS

- ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Libro Blanco: Bellas artes, diseño y restauración*. España: Ministerio de Educación.
- ___ (2005). *Libro Blanco: título de grado en historia y ciencias de la música, diseño y restauración*. España: Ministerio de Educación.
- Balance realizado por la maestra María Teresa García, de la Facultad de Artes ASAB, en el año 2008
- Beltrán, Ángela y Jorge Salcedo (2004). *Estado del arte del área de Danza en Bogotá*. Informe final al IDCT, Bogotá.
- Bourdieu Pierre (2000). *La distinción*. Bogotá: Taurus.
- Buitrago, Claudia (2005). Consistencia y calidad técnica de los proyectos locales de cultura. En *Formar para la democracia. Políticas Culturales en el Distrito Capital y sus localidades*. Bogotá: IDCT.
- CEDE - Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (2006). *Estudio de impacto económico de los espectáculos públicos de las artes escénicas en Bogotá: teatro, danza, música y circo*. Bogotá: CEDE.
- Contreras, Fray (2005). Inversión cultural en las localidades del Distrito Capital 2001-2003. En *Formar para la democracia. Políticas culturales en el Distrito Capital y sus localidades*. Bogotá: IDCT.
- Declaración de Bogotá sobre Educación Artística (2005). Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura de Colombia, Oficina Regional de Cultura de América Latina y el Caribe (ORCALC). En línea: <http://portal.unesco.org/culture/en/files/29876/12651903953813BA79A.pdf/813BA79A.pdf>
- Freire, Paulo (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI
- Furió, Vícenç (2000). *Sociología del arte*. Barcelona: Cátedra.
- IDCT - Instituto Distrital de Cultura y Turismo (2005). *Documento de políticas públicas distritales*, 2 ed. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- MEN – Ministerio de Educación Nacional (2007). *Orientaciones pedagógicas para el campo de la educación artística y cultural*. En línea: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-172594_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Cultura (2006). Análisis prospectivo de la educación artística colombiana al horizonte del año 2019. Enero. En línea: <http://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/documentos/migracion/DocNewsNo49DocumentNo137.PDF>

- Mendoza Niño, Ivonne Paola (2007). *Arte y trabajo, una aproximación conceptual a las trayectorias educativas y laborales de los actores y actrices de Bogotá, Colombia*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Pacheco, Teresa y Ángel Díaz (coords.) (1997). *La profesión. Su condición social e institucional*. México: Porrúa.
- Plan Nacional para las Artes 2006-2010 (2006). Ministerio de Cultura. En línea: <http://www.min-cultura.gov.co/SiteAssets/Artes/PLAN%20NACIONAL%20PARA%20LAS%20ARTES.pdf>
- Universidad de Deusto (2006). *Libro blanco de las ferias de artes escénicas del Estado español*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sudarsky, Jhon (2003). *Densidad y Articulación de la sociedad civil en Bogotá, localidades y sectores 1997-2001*. Alcaldía Mayor de Bogotá, IDCT.

Los debates

Marta Bustos
María Teresa Garzón

COMO SE SEÑALÓ AL INICIO DE ESTA PUBLICACIÓN, DESDE 2006 SE VENÍA TRABAJANDO en la Facultad de Artes ASAB en el proyecto Curricular de Maestría en Estudios Artísticos, el cual nacía de la inquietud por inaugurar nuevos espacios para la cualificación posgradual en el campo del arte, con el fin de respaldar procesos de investigación-creación surgidos en los proyectos curriculares de la Facultad y de reconocer otras prácticas y saberes artísticos inscritos en el contexto de la ciudad-región. Tiempo después, en 2010, se convocó a un grupo de maestros y maestras, quienes, en virtud de su trayectoria e inquietudes propias, formaron un colectivo que se denominó Laboratorio, con el objetivo de proponer discusiones y otras prácticas del saber, el conocer, el aprender y el sentir, las cuales dan sustento al proyecto de Maestría.

Así, entonces, el Laboratorio, poco a poco, se fue convirtiendo en un lugar de debate y diálogo por excelencia y de intercambio de sentidos por antonomasia. En efecto, cada ocho días el Laboratorio, conformado por los maestros: Marta Bustos, Sonia Castillo, Andrés Corredor, María Teresa García, Pedro Pablo Gómez, Santiago Niño, Jorge Peñuela, Genoveva Salazar, Gloria Patricia Zapata y María Teresa Garzón se reunía con miras a realizar cierto grupo de tareas cardinales para la Maestría, como la preparación de la visita de pares académicos, los *syllabus* de los espacios académicos, el diseño de procesos de investigación, la conversación sobre el uso de nociones útiles para el proyecto de Maestría, la discusión en torno a los discursos contemporáneos del arte, etcétera. Valga la pena anotar que este proceso, como todo proceso grupal, implicó disputas y negociaciones, pues no se trataba simplemente de sumar, como si la Maestría demandara en su constitución un ejercicio de anexión a secas. No, aquí de lo que se trató fue de multiplicar esfuerzos sin perder el ánimo crítico y el sentido de sospecha que, desde su constitución, ha caracterizado al Laboratorio.

Por ello, fueron muchas las discusiones que se debieron dar y muchas las apuestas por el consenso frente a inquietudes comunes, no en pro de un fin común coherente y estable, sino buscando siempre las preguntas por los hábitos de pensamiento y por las relaciones de poder que cruzan, configurándolo, el campo del arte y nuestro papel allí, bien como artistas, bien como docentes, bien como gestores, bien como estudiantes, dando cuenta del espíritu crítico que acompaña este proyecto. Entonces, se problematizó un grupo de propuestas que bien vale la pena seguir considerando: el arte como un campo, el artista como un gestor cultural, la investigación como creación y la creación como investigación, la transdisciplinariedad, la interculturalidad, el diálogo de saberes, los contenidos de la estructura curricular, la definición del campo de los estudios artísticos, entre otras.

A continuación se presenta el producto de dichas reuniones de los viernes en la mañana. Aquí se reseñan las discusiones cardinales que marcaron el devenir del laboratorio, siendo contribuciones importantes para la comunidad académica y artística que constituyen una especie de bitácora, en medio de las aguas del campo del arte y los estudios artísticos. Más que investir de sentido y memoria de una vez y para siempre al navegante, ellas pretenden extenderle una invitación al diálogo, a la crítica, al cuestionamiento, a la creación epistemológica, política, estética y ontológica, en pro de nuevas formas de habitar el mundo, transformando las prácticas occidentales del ser, el conocer, el estar, el sentir y el crear. En este sentido, a continuación daremos cuenta de nuestras discusiones con respecto a la denominación “estudios artísticos” y cómo de esta se desprende, aunque no necesariamente, una discusión por la interculturalidad y otra por la transdisciplinariedad, aspirando a que sea útil a la hora del intercambio horizontal de saberes, debates críticos y creación artística.

EL ARTE Y EL ARTISTA

El arte es pensado, en consonancia con el documento “Políticas culturales distritales 2004-2016”, no como un objeto de exhibición y consumo, sino como un campo. En este sentido, se entiende el arte como la articulación de instituciones, profesiones, disciplinas, circuitos de distribución y públicos, en torno a un conjunto de prácticas de formación, investigación y apropiación. Así mismo, pensar el arte como un campo permite indagar por las relaciones de tensión y conflicto entre arte y no arte, cultura y no cultura, las cuales son definidas por conjuntos de relaciones sociales y políticas en momentos y espacios específicos y situados.

Si hacemos memoria, es evidente que la configuración del campo artístico no ha ocurrido de la misma manera ni al mismo tiempo que la consolidación del campo en Europa. Sin embargo, es innegable que a través de los procesos de colonización se instala en nuestro continente la perspectiva hegemónica de lo que debe ser dicho campo. Pero también es innegable que nuestro campo, y es lo que más valoramos, ha estado fuertemente determinado por tres cosas: la primera, las culturas ancestrales, populares y tradicionales; la segunda, la educación que determina el desarrollo del pensamiento y la formación artística; la tercera, la interacción del arte con otras formas culturales y elaboraciones sensibles y simbólicas, como las culturas urbanas, las culturas juveniles, las culturas tecnológicas, entre otras. Atendiendo a estas condiciones, es más pertinente hablar de campo, siguiendo de cerca la definición que proponen las políticas culturales del Distrito Capital, cuya idea

... apunta no sólo a mostrar el proceso continuo de resignificación a que están sometidos sus objetos, discursos e instituciones, sino también a establecer cómo diversas definiciones movilizan prácticas sociales, culturales y políticas dando lugar a dinámicas de exclusión/inclusión de productos y procesos culturales, así como de conflicto y negociación en torno a la economía política de la cultura (IDCT, 2005, p. 38 del Documento Marco de la Maestría en Estudios Artísticos).

Por ello, la Maestría se inscribe en esta visión interactuante y ampliada del campo artístico y cultural que se ha planteado. Por otra parte, siguiendo en diagnóstico del Plan Nacional de Cultura (2006), es evidente que todavía existen tendencias e imaginarios que nos llevan a pensar al artista como un ser aislado, cuya genialidad es producto de un trabajo individual, lo cual invisibiliza el hecho de que, en la práctica, una vez hecha la obra individual, se requiere del campo del arte, es decir, un contexto y unas interrelaciones para que esta sea reconocida, valorada y entregada al público. Ciertamente, la idea de un artista en una torre de marfil impide indagar por el complejo espectro de contextos y formas de organización que permiten que la creatividad prospere, pero, más aún, limita las posibles proyecciones de lo que puede ser el campo del arte en general.

Ahora bien, que todavía se piense al artista como un ser aislado se debe, en parte, al tipo de oferta formativa que se da en el país, tanto a nivel de pregrado como de posgrado, puesto que el énfasis que predomina en la oferta es el de creación, lo cual produce un desbalance frente a otras dimensiones del campo, como la investigación o la docencia. No obstante lo anterior, es preciso tener en cuenta los procesos de transformación social, económica y política que impactan en la valoración social del arte y el lugar en la sociedad de la

producción artística; es decir, el espacio que ocupa el arte y la cultura como un campo activo no solo en la vida académica, sino en la vida cotidiana, social y cultural. Por ello, para la Maestría es importante patrocinar una discusión que aporte a la visión que se tiene del artista y del arte, teniendo en cuenta las siguientes aristas, las cuales están cambiando las dinámicas propias del campo y de su valoración en la sociedad:

- El nacimiento de las industrias culturales y la lógica del capitalismo tardío, las cuales, por un lado, permiten la alfabetización de un importante número de población y, por otro, definen la posición del artista, que ya no es el mero ilustrador de la vida burguesa, sino un actor activo en la sociedad de consumo, imbuido de imaginarios y deseo.
- La democratización y diversificación de los procesos de recepción, apreciación y reproducción de los procesos artísticos, los cuales inciden en los procesos de apropiación.
- La transformación de las instituciones responsables de la actividad artística. Por ejemplo, el museo ya no es ese espacio cerrado de difícil acceso, sino lo contrario: un espacio abierto que patrocina la interacción de las actividades propias del campo artístico con otro tipo de actividades, sean estas culturales o no.
- La ampliación y diversificación de las instituciones formadoras en arte, sean estas de educación formal o no, lo cual amplía el acceso al conocimiento artístico.
- El reconocimiento y valoración de los diversos universos simbólicos y la multiplicación de las formas como circulan sus manifestaciones artísticas.
- La consolidación de grupos especializados de artistas-docentes, quienes proponen una lectura crítica del campo y sus procesos de formación, mientras teorizan y reformulan las maneras de la creación, socialización y circulación de prácticas artísticas.

Así pues, este es el contexto en el cual se plantean los retos actuales y futuros de los profesionales del campo de las artes. Por las aristas aludidas arriba y por la doble dimensión ética y política que adquiere la producción simbólica hoy, desde la Maestría se considera ineludible la responsabilidad de la universidad pública para cualificar cada vez más profesionales con capacidad investigativa, pensamiento crítico y comprometido con los procesos socioculturales de su contexto.

LA DENOMINACIÓN: ESTUDIOS ARTÍSTICOS

Hacia mediados de los años cincuenta, gracias a la creciente profesionalización y complejización de la vida social, varios académicos metropolitanos rompieron con los límites de las disciplinas y permitieron la emergencia de nuevos campos de investigación, con carácter interdisciplinario, como las ciencias de la comunicación, los estudios de área, los estudios del desarrollo, los estudios de género, entre otros. Para los años ochenta, esta tendencia se agudizó hasta abordar temas que por su naturaleza no permitían ser estudiados de modo disciplinar, como el género, lo urbano, lo visual, lo performativo y lo colonial. A este grupo de diferentes campos del saber se les llamó “estudios”. Como se observa, la denominación “estudios” da cuenta del carácter interdisciplinario de la investigación, la cual propende por un acercamiento epistemológico, metodológico y político plural. En este sentido, estos nuevos programas académicos se encargan de asuntos que no se adscriben a una disciplina en particular, como se dijo, y se definen como proyectos de investigación que avanzan al ritmo de las transformaciones sociales y de las condiciones de producción de saber en el mundo contemporáneo.

En efecto, los campos denominados “estudios” han abogado por democratizar el conocimiento y pluralizar las fronteras de la autoridad académica, para impactar en el mundo contemporáneo, como lo afirma Nelly Richard (2005) para el caso de los estudios culturales. Además, los “estudios” han dado entrada a otros saberes que la academia suele descartar por considerarlos poco importantes e impuros, ya que se ubican fuera del corpus del conocimiento moderno y se rozan con bordes llamados “cultura popular”, “crítica feminista”, “movimientos sociales”, “grupos subalternos”. Por ello, los estudios culturales, los estudios de género, los estudios performativos son campos de donde bebe el proyecto de Maestría en Estudios Artísticos, no solo porque se ve influenciado por el carácter transdisciplinario e intercultural de estos estudios, sino igualmente por su propósito de ser un espacio, a la vez, académico y pragmático que aborda el arte y su relación con la cultura como un objeto de estudio, pero también como un espacio de intervención y acción política. Así, los “estudios”, desde una perspectiva intercultural y transdisciplinar, proponen la creación de espacios de diálogo con las ciencias y con los saberes. Por tal razón, se dan a la tarea de plantear problemas de conocimiento y situaciones epistémicas que desbordan los horizontes disciplinares y las prácticas de las artes particulares. En efecto, replantean la concepción misma del investigador, concebido como un sujeto trascendental que conoce objetivamente el mundo, debido a una posición epistémica privilegiada respecto de su objeto, y

consideran que el objeto y el sujeto se constituyen de manera simultánea en el acto mismo del conocimiento y la creación, el cual está determinado por contingencias espacio-temporales y políticas¹.

En ese sentido, la Maestría entiende los estudios artísticos como “un campo epistémico emergente, en las fronteras de las artes particulares, las disciplinas científicas y el conocimiento ancestral y popular, donde pueden agenciarse procesos de creación de conocimiento y de formas simbólicas que subviertan el orden actual de las cosas en la sociedad del capitalismo contemporáneo”². Por ello, los estudios artísticos en nuestro contexto constituyen un lugar de enunciación, acción y creación, crítico, desde el pensamiento latinoamericano, desde la experiencia moderno-colonial, para replantear nuestras maneras de relacionarnos, de aprender y enseñar, en un territorio cultural clave para las actuales geopolíticas del conocimiento. Es en este sentido que se da cuenta de las diferentes tendencias en las que se enmarcan los trabajos e investigaciones de los maestros de la Facultad de Artes ASAB, y se plantea la Maestría como un campo en conflicto teórico, metodológico y ético.

Ahora bien, y aunque la Maestría todavía no esboza un programa de educación a distancia, es importante construir un espacio donde sea posible la interacción entre prácticas artísticas de diversas regiones del país, con el ánimo de dar respuesta no solo a esta demanda, sino también a los movimientos sociales, colectividades y diversos agentes culturales que tienen inquietud por el reconocimiento, visibilidad y valoración de sus representaciones, pero no desde una visión jerarquizada con pretensiones universales, que ignora sus contextos y realidades. En consecuencia, desde los estudios artísticos se postula que el conocimiento, en sus diferentes manifestaciones (sensible, conceptual, categorial, intuitivo, ancestral, etcétera), es un medio para la transformación de las condiciones de vida de los individuos y las colectividades. En efecto, cuando los estudios artísticos reconocen la relación entre conocimiento y poder, emerge una conciencia que subraya la importancia de abrir los límites de la Universidad a otras comunidades epistémicas y movimientos sociales, lo cual apunta a una inversión de las relaciones de subordinación epistémica, ontológica, estética, ética y biosocial³.

A propósito, aquí es preciso enunciar la experiencia que se viene edificando a partir de la ejecución del programa de validación de conocimientos, reconocimiento de saberes y experiencia artística que adelanta la Facultad a partir del proyecto diseñado de manera concertada entre el Ministerio de

¹ Cfr. en esta obra, *infra*, de Víctor Manuel Rodríguez, “La colonialidad del ver: Estudios Culturales/Visuales/Artísticos”.

² Cfr. Rodríguez, “La colonialidad del ver: Estudios Culturales/Visuales/Artísticos”.

³ Cfr. Rodríguez, “La colonialidad del ver: Estudios Culturales/Visuales/Artísticos”.

Cultura, el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), el Ministerio de Educación y la Asociación Colombiana de Facultades de Artes (ACOFARTES), para promover la profesionalización de los agentes culturales y la consiguiente ampliación de sus posibilidades laborales y la proyección de su saber. Esta experiencia tonifica la vocación de la Facultad de reconocer, valorar y aportar a las prácticas, saberes y expresiones culturales de las diferentes regiones del país, y la vocación de la Universidad de ampliar el acceso a sectores que por diversas razones no acceden a la educación superior (Bustos, Castillo, García y Rueda, 2009).

En consecuencia, más que adscribirse a un modo particular y disciplinar de abordar las preguntas por el campo artístico, la Maestría deviene en un espacio propicio para debatir, confrontar, enriquecer la reflexión sobre este campo en estrecha relación con lo que sucede en el país y en el planeta. En suma, la propuesta de diseñar una Maestría en el ámbito de la Universidad Distrital, que adopta la denominación “estudios”, es congruente con la idea de construir un campo emergente, cuyos cimientos no se encuentran tanto en el sostenimiento implícito de los valores específicos del arte, visto como un conjunto de prácticas y resultados materializados, sino en su vocación de análisis –el cual, como señala José Luis Brea (2009), no es “cómplice” del conjunto de procesos en virtud de los cuales se efectúa socialmente la instalación de dichos valores–, y en su aspiración a romper los límites que tradicionalmente delimitan el campo del arte y que separan los objetos artísticos de los procesos de comunicación y producción de simbolicidad, entre los cuales se encuentran aquellos saberes nombrados como lo popular o lo folclórico.

En efecto, si bien los estudios artísticos nacen como una respuesta a ciertas demandas dentro del campo del arte, su desarrollo actual no se circunscribe solo a prácticas artísticas, como se ha dicho anteriormente. Aquí, nos importan las relaciones, manifestaciones e interacciones entre el arte, la cultura, la ciencia y otros modos de conocer y crear. Así, la denominación de “estudios artísticos” se asocia de manera efectiva al propósito de abrir un espacio para la construcción de pensamiento y saber a propósito de las prácticas del arte, sus relaciones con otros campos de producción de conocimiento y sentimiento, sus instituciones, sus profesionales, sus ámbitos de desempeño y su relación con la sociedad. Un espacio en el cual sea posible trabajar con la diversidad de manifestaciones y posibilidades que plantea la producción, circulación y apropiación de las imágenes verbales, sonoras, visuales y corporales, cinéticas, cenestésicas y táctiles realizadas desde lo más cotidiano hasta aquellas que se inscriben de manera directa en el sistema moderno del arte.

Ahora bien, es nuestra intención tender puentes entre el campo de los estudios artísticos y dos prácticas que, aunque tienen muchos puntos en común, a veces no se tiende a relacionarlas. Hablamos, entonces, de la interculturalidad y la transdisciplinariedad. Y nos interesa hacer esta triangulación entre estudios artísticos, interculturalidad y transdisciplinariedad, porque estamos convencidos de que la primera nos otorga un sentido ético y la segunda nos brinda claves metodológicas de suma importancia para abordar el arte en el mundo contemporáneo. También porque, como se ha venido insinuando, somos conscientes de que la vida hoy implica un acercamiento polifacético, una experiencia otra y anfibia, capaz de dar cuenta de la complejidad y riqueza que nos rodea y que, muchas veces, agotamos sin mayor conciencia.

UN HORIZONTE DESEABLE: LA INTERCULTURALIDAD

Actualmente, el concepto de interculturalidad parece estar de moda. No obstante, y atendiendo a la naturaleza polifónica del lenguaje, lo que significa interculturalidad no es una sola cosa, lo cual permite la emergencia de críticas que califican esta noción como poco específica. En efecto, para el caso colombiano, por ejemplo, y teniendo en cuenta que el concepto es muy nuevo aún, interculturalidad se utiliza para referir una variedad de asuntos: para hablar de etnoeducación y educación bilingüe, para hacer referencia a las demandas de ciertos grupos sociales, para mencionar algunas discusiones de las ciencias sociales contemporáneas y para reemplazar la palabra multicultural. La investigadora y activista Catherine Walsh, a propósito de esta polisemia, afirma que existen tres perspectivas distintas, inscritas dentro de discursos y propuestas de acción diferenciadas, desde las cuales se puede entender la interculturalidad⁴.

La primera perspectiva, considerada como la más simplista, es la relacional. Desde aquí se arguye que la interculturalidad siempre ha existido en el contexto regional americano, en tanto que desde tiempo inmemorial han existido relaciones y cruces entre grupos y prácticas culturales en la vida cotidiana que han dejado como consecuencia no solo el contacto entre personas distintas, sino también entre prácticas culturales, saberes, conocimientos, etcétera, sin mayor conflicto. Y aunque ello puede ser cierto, el problema que se vislumbra es que, con este tenor no se tiene en cuenta de manera profunda la forma como esa “relación” niega, oculta o deja pasar por alto las

⁴ C. Walsh. “¿Qué saber? ¿Qué hacer? En la formación posgradual para las artes”. Documento de trabajo para el Proyecto de Maestría en Estudios Artísticos.

desigualdades estructurales entre culturas, seres, saberes, estéticas, formas de vivir, etcétera. Así, entonces, esta perspectiva, que se limita a fusionar, hibridar y sincretizar, no aporta a la hora de pensar estrategias para resistir a tales formas de poder y los conflictos que de estas emanan.

La segunda perspectiva, muy afín a ciertos organismos multinacionales como la UNESCO, es la funcional. En esta mirada la intención que se moviliza es la de promover un diálogo, en contextos de respeto y tolerancia, entre diferentes culturas y experiencias vitales. No obstante, tal intención se ve opacada, al no albergar una pregunta fuerte por las causas y efectos de la asimetría social de las distintas culturas. Entonces, no se tiene una visión crítica de los regímenes de verdad que hacen que unas culturas, usualmente las blancas occidentales euronorteamericanas, ocupen mejores lugares para la movilización de relaciones de poder. Otro asunto también perturba de esta perspectiva: al promulgar el respeto por la diversidad y las políticas de inclusión de grupos, pueblos y comunidades tenidos como “distintos”, bien por su raza, bien por su etnia, bien por su orientación sexual, entre otras, esta interculturalidad, promovida por políticas estatales y ONG, coincide con las banderas del neoliberalismo contemporáneo, que busca incluir a “todos” en el mercado. Aquí interculturalidad deviene sinónimo de multiculturalidad, con lo que pierde potencial crítico y, en ese sentido, da pie a que las relaciones de poder subyugantes y subalternizantes sigan intactas.

La tercera perspectiva, en sintonía con la opción decolonial, es la interculturalidad crítica. Esta perspectiva entiende que en nuestra sociedad existe una estructura viva de poder de tipo moderno-colonial, con consecuencias para el “buen vivir”, la existencia y la comunión de las personas en sus diferencias. El buen vivir es un concepto que se desprende de diferentes vocabularios de comunidades indígenas andinas. En el quechua ecuatoriano, por ejemplo, se tiene la expresión *sumak kausay* y en el aymará boliviano se utiliza la expresión *suma qamaña*. Ambas hacen referencia a un buen convivir en comunidad, en un ambiente sano, ecológicamente equilibrado y respetuoso de las diferencias, en una sociedad plural. Hoy, estas expresiones han sido adoptadas por las constituciones de Ecuador y Bolivia, y fueron bandera de reflexión en la novena edición del Foro Social Mundial, celebrado en Brasil. También, el buen vivir se convierte en una alternativa al paradigma desarrollista que hace más de sesenta años es usado para planear la vida en el llamado Tercer Mundo. Autores como Edgardo Lander lo utilizan con el ánimo de exponer de qué manera se puede responder a los planes desarrollistas desde un pensamiento que, a partir de la Colonia, se ha considerado inferior, salvaje, marginal, incapaz de abstracción. Así pues, el buen vivir, en la coyuntura actual de crisis del sistema mundo moderno, significa vida en armonía

y equilibrio, entre hombres, mujeres, conocimientos, saberes, comunidades y naturaleza. La práctica de este concepto implica, entonces, saber vivir en comunidad, alcanzar condiciones mínimas de equidad, eliminar la explotación y respetar los saberes sensibles, corporales, ancestrales y la naturaleza.

El supuesto de partida aquí es que el proceso de colonización de las Américas coincide con la constitución de la economía capitalista mundial, en el siglo XVI. Dicho proceso, además de fundar la modernidad, tiene como consecuencia no solo una división internacional del trabajo diseñada por medio de las relaciones centro-periferia, sino también la conformación de una jerarquía étnica-racial, por la cual se explica dicha división del trabajo, donde unas personas (blancas europeas) son más humanas que las otras (de colores de las colonias) y, por tanto, tienen más privilegios. Aunque los procesos de descolonización territorial y jurídica de las naciones hayan acabado de cierta manera en el siglo XX, la colonialidad en todas sus variantes (del ser, del poder, de la naturaleza) pervive todavía hoy, y nos muestra su rostro global, pues, más que a una cuestión de “administración” de territorios, nos enfrentamos a una colonización epistémica, ética, estética, política y subjetiva transnacional. El campo del arte, en la actualidad, no está exento de dicha estructura de poder. Como lo expresa Santiago Castro-Gómez:

Nos referimos al contexto desde donde se construye su imaginario, significado y valoración: el contexto de las capitales de países centrales europeos (París, Londres) y más recientemente Estados Unidos (New York). Allí se forma un marco de belleza y estética arraigada al proyecto civilizatorio moderno-colonial y occidental que, por un lado, da una clara superioridad al blanco y, por el otro, enlaza el arte y la creación y producción artística con los centros de capital y poder. Tal marco racializado y geopolitizado de superioridad se encuentra claramente en la obra de Kant, particularmente en *Lo bello y lo sublime* y en sus trabajos de antropología y geografía física, pero también se puede observar en la reificación y deificación de ciertos maestros en la plástica, la música y otros géneros artísticos. En América Latina, este marco y proyecto se reproduce y además se aplica regionalmente de manera que las imágenes, símbolos y expresiones visuales, plásticas, de música, danza, etcétera, de los pueblos indígenas, afrodescendientes, campesinos y populares no tiene más cabida que en la artesanía y el folclor⁵.

Así las cosas, la interculturalidad puede ser una estrategia decolonial, un proyecto político, epistémico, ético y estético de transformación, orientado al diseño de condiciones de existencia distintas. Practicar de esta manera la

5 Cfr. en esta obra, *infra*, de Santiago Castro-Gómez, “Desafíos y tendencias de la universidad en Colombia: los retos de una Maestría en Estudios Artísticos”.

interculturalidad implica un desafío grande también para la formación en artes, al entender que, como se dijo, el arte, sus prácticas y sus instituciones participan de diversas maneras de esa estructura del poder moderno-colonial, reproduciéndolo, pero también retándolo, y resistiendo. En este sentido, la interculturalidad crítica pone en consideración más que una simple relación entre conocimientos, saberes y estéticas distintas. Su reto radica en develar cómo esas relaciones se insertan y valorizan en un campo –el arte, en nuestro caso– y en la educación: el currículo, en donde la diferencia, naturalizada y normalizada, solo se acepta si es funcional a un proyecto colonial más amplio. Por ello, la apuesta es por la transformación de estructuras, instituciones, relaciones sociales, subjetividades, estéticas, sensibilidades, con el ánimo de construir condiciones radicalmente distintas de estar, ser, pensar, conocer, sentir, mirar, vivir, apuntando hacia la descolonización. En palabras de Walsh, desde allí

... tenemos que empezar a abogar no solo por el reconocimiento de las diferencias y la superación de las desigualdades, sino también por la construcción de condiciones de ser, estar, saber, sentir, crear, mirar y vivir de otro modo, que implosionan, desde la diferencia, en las estructuras coloniales de poder y los regímenes hegemónicos de representación, como reto, propuesta, proceso y proyecto. Es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias, que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos –un “pluriverso” – de pensar, actuar y vivir. Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas, afro y rom, sino en todos los sectores de la sociedad con inclusión de los blancos-criollos occidentalizados⁶.

Como es obvio, asumir cualquiera de estas perspectivas frente a la interculturalidad implica una manera peculiar de entenderla, junto con sus relaciones con la sociedad, la política, la cultura y, en nuestro caso, la academia, el arte y el diseño de currículos. Como Maestría en Estudios Artísticos, nosotros apostamos por entender la interculturalidad desde su variante crítica, unida a las opciones de decolonialidad. Ciertamente, la Universidad Distrital y, en especial, la Maestría en Estudios Artísticos creen:

... en la interculturalidad como un proceso social y político capaz de respetar, influir y transformar de manera permanente las relaciones entre culturas, así como las estructuras, instituciones y prácticas que constituyen el marco de dichas relaciones, con el objetivo de transformar asimetrías, desequilibrios y discriminaciones que tienen lugar en

6 C. Walsh. “¿Qué saber? ¿Qué hacer? En la formación posgradual para las artes”.

la vida social. En efecto, para el contexto de la Maestría, se entiende la interculturalidad, más que como un concepto de interrelación, como un proceso y proyecto que marca y significa una práctica política alternativa, un conocimiento y poder social otro; una forma distinta de pensar sobre y actuar en relación con y en contra de aquellos órdenes que, por su efecto naturalizador y naturalizante, ameritan una indagación crítica⁷.

Así, entonces, localizamos la interculturalidad como parte de los principios éticos, políticos, epistémicos y estéticos del proyecto de la Maestría y ubicamos, a continuación, dos puntos de partida para abordar las relaciones con los escenarios de jerarquización del saber, problematizándolas hacia un diálogo de saberes en torno a lo artístico y lo cultural en el ámbito universitario:

1. En el ámbito académico universitario, es necesario considerar la geopolítica que atraviesa tanto la construcción disciplinar del conocimiento como a las comunidades académicas, teniendo como consecuencia el establecimiento de una hegemonía de un conocimiento, enmarcado en la modernidad occidental, que se supone objetivo y universal, y otros que son no solo excluidos o subalternizados, sino también tenidos como “míticos”, “premodernos” o “folclóricos”. Es aquí donde la Maestría piensa la articulación desde sus diferentes funciones, con una mirada crítica de este tipo de jerarquización y del conocimiento científico y técnico. Así, se asume el compromiso de construir nuevos ordenamientos sociales, epistémicos y estéticos que, basados en el establecimiento de relaciones horizontales, permitan la emergencia de una sociedad más justa y equitativa. Este compromiso implica, como primera medida, pensar críticamente el modelo epistémico que estructuró Occidente a través de la organización del conocimiento en una pirámide donde lo científico está en la cima, y lo cultural, mental y espiritual en la base. También implica pensar la “cultura” como un mecanismo de producción y reproducción del orden social a través de clasificaciones, límites y jerarquías simbólicas. En suma, la Maestría asume como proyecto político, ético y epistémico la creación de relaciones de carácter horizontal entre diversos grupos de personas y movimientos sociales, las cuales pueden abogar por la instauración de nuevos ordenamientos desde y para los saberes y prácticas artísticas y culturales tradicionales y emergentes. Apostar por la interculturalidad como proyecto político, ético y epistémico apunta más allá del reconocimiento de las minorías, ya que alude a la creación de relaciones de carácter horizontal que permitan la creación de nuevos ordenamientos sociales. Ello solo es posible en

⁷ M. Bustos. “La interculturalidad”. Documento de trabajo, Facultad de Artes ASAB, 2010.

tanto descolonizemos nuestras mentes y prácticas cotidianas, para proyectar dicho ejercicio en un proyecto de Universidad diferente.

2. Frente a esta situación, y como estrategia intercultural de descolonización de la Universidad, consideramos preciso adoptar dos supuestos de partida: la transdisciplinariedad y el diálogo de saberes. El primer supuesto es un modo de descentrar los regímenes de control que definen y producen el conocimiento por parte de las disciplinas canónicas. Aquí la apuesta es por superar los dualismos en los cuales se ha asentado el conocimiento moderno y poder ir, de manera imaginativa, un poco más allá, generando conversaciones entre artistas y científicos sociales, naturales, técnicos y otras formas de producción de conocimiento moderno. No implica lo anterior una especie de semántica del olvido, donde se niega el conocimiento disciplinar, sino más bien una invitación a la práctica “anfibia”, donde es posible “existir” en varios ámbitos⁸. El segundo supuesto es un camino para hacer visibles aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa epistémico de la modernidad, usualmente ligados a lo local, lo étnico, lo racial, a las poblaciones ancestrales y a los conocimientos vinculados a la corporalidad, a los sentidos y a la organicidad del mundo. Aquí se pretende entablar diálogos entre diferentes saberes ancestrales y emergentes, tenidos como no valederos por las instituciones académicas universitarias, que componen la diversidad, muchas veces confrontada entre sí, propia de la sociedad. A ello se le ha denominado: “diálogos de saberes”.

De este modo, la Maestría busca tener una perspectiva crítica y latinoamericana en el ámbito ético, estético y epistémico, en un contexto global que nos obliga a observar, cuestionar y transformar los rostros actuales del orden moderno colonial del mundo contemporáneo. Con ello, como se ha reiterado varias veces aquí, se busca tener la posibilidad de impactar las rígidas jerarquías en las cuales se formó la universidad. Un esfuerzo que encuentra sus bases en una concepción particular del currículo –entendido como dispositivo social de vínculo entre los campos de la cultura y el arte– en una perspectiva intercultural crítica, la cual es asumida como espacio de encuentro horizontal de saberes y conocimientos, pues entendemos que nuestras experiencias vitales, profesionales y estéticas están enmarcadas en formas de vida, memorias, lenguas, estéticas diversas, lo cual supone un desafío ético y político para las instituciones y la sociedad en general. En suma, es nuestro deseo proyectar desde la Maestría un escenario de vida, donde las fronteras

⁸ Cfr. en esta obra, *infra* Castro-Gómez, “Desafíos y tendencias de la universidad en Colombia: los retos de una Maestría en Estudios Artísticos”.

de lo inteligible se amplíen y podamos reconocernos no en la unívoca mirada de Occidente, sino en aquellas visiones que tienen la potencialidad de ver lo que usualmente no se quiere ver, hacia una democracia intercultural.

TRANSDISCIPLINARIEDAD O QUEHACER ANFIBIO

Pero la interculturalidad demanda una forma de “hacer” que dé cuenta, como se ha dicho, de la complejidad del mundo y las relaciones de poder jerarquizadas que se dan en este. Por ello, el proyecto de Maestría aquí reseñado le apuesta a la transdisciplinariedad, la cual habla más de relaciones recíprocas, cooperación, interpretación e intercambio, gracias a lo cual se produce una “fertilización” cruzada de métodos y conocimientos y, en consecuencia, una transformación recíproca. En efecto, la transdisciplina no deja intacta a las disciplinas y su pulsión disciplinante. No obstante, aquí no queremos decir que existe un necesario vínculo entre estudios artísticos, interculturalidad y transdisciplinariedad. Lo que deseamos afirmar es que, en nuestro caso particular, este vínculo nos ha permitido pensar, sentir, crear, cuestionar y proyectar nuestros saberes y conocimientos, siempre pensando en su aspecto coyuntural y fragmentario. Además, porque cada una de las partes de esta tríada tiene el potencial de “afectar” y “contaminar” a la otra, ampliando de este modo los límites de lo inteligible y poniendo a jugar nociones éticas, políticas, ideológicas y sensibles en un mismo lugar.

Una clave de interpretación de la transdisciplinariedad la da Nicolescu (1996), quien presenta una comparación entre pluridisciplina, interdisciplina y transdisciplina. Para este autor, las dos primeras enriquecen la investigación de dos modos diferentes. En el primer caso convergen diferentes disciplinas aportando a una disciplina en cuestión. En el segundo caso se transfieren métodos de una disciplina a la otra, sin que ello conlleve mayor transformación. La cuestión en estos dos casos es que el quehacer investigativo queda adscrito a las disciplinas. Con la transdisciplinariedad sucede otra cosa, ya que esta concierne a lo que simultáneamente está entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina.

Ciertamente, en la transdisciplinariedad los elementos implicados dejan de ser una cosa, como eran en su origen, y se transforman en otra cosa, es decir: devienen. En efecto, siguiendo a Santiago Castro-Gómez⁹, si hacemos caso a la raíz etimológica de *trans*- podemos deducir que esta tiene la misma

⁹ Véase *infra*, Castro-Gómez, “Desafíos y tendencias de la universidad en Colombia: los retos de una Maestría en Estudios Artísticos”.

raíz que la palabra tres; por lo tanto, trans significa la trasgresión del dos, de las dualidades modernas-coloniales con las que solemos pensar el mundo, de los conceptos binarios cartesianos: naturaleza/cultura, mente/cuerpo, sujeto/objeto, razón/sensación. Así pues, la finalidad de lo trans no es el intercambio de datos entre dos o más disciplinas, como sucede con la interdisciplina o la pluridisciplina, sino la comprensión activa del mundo globalizado en toda su complejidad y transformación: sobre todo eso: transformación, cambio. Por ello, se afirma que la transdisciplina no es un método o un diálogo, sino un devenir: el llegar a ser en medio de un constante movimiento hacia otra cosa que no se limita a existir, sino que afecta, infectando como un virus.

En Colombia, la oferta de programas posgraduales en artes tiene un alto énfasis disciplinar. En efecto, solo uno de los 24 programas que existen se plantea desde su denominación como interdisciplinario y solo uno plantea la articulación y diálogo entre áreas artísticas canónicas y otras expresiones culturales, como es el caso del programa de etnolingüística del departamento de Nariño. Siguiendo con las cifras del estudio realizado para la formulación de la Maestría, del 99% de programas posgraduales en el país, únicamente el 1% se centra en la emergencia de nuevas áreas temáticas y de desempeño laboral como el patrimonio, la museología o la musicoterapia. Para el caso de Bogotá, existen cinco universidades, dos públicas y tres privadas, que ofrecen posgrados en el área de nuestro interés. No obstante, todas tienen una visión disciplinar. Y este panorama es preocupante, porque, si se quiere jugar en el campo de la interculturalidad global a través del arte, es necesario no solo ser especialistas en la creación e interpretación estética, sino entrar en diálogo con otros especialistas venidos tanto de las humanidades como de las ciencias y de los campos emergentes. Aquí, la idea de un investigador anfibio cobra sentido, pues de lo que se trata es de “moverse” con fluidez en dos o más ambientes, no necesariamente nacidos de la ciencia moderna, pero sí con la potencialidad de transformar el entorno, para procurar relaciones no jerárquicas sino multidireccionales entre humanos, saberes y sentires:

No le vamos a pedir a un artista que abandone su práctica y su experiencia como artista para entrar en intercambios transdisciplinarios con la sociología, con la antropología, con la filosofía. Es todo lo contrario. Sin esa práctica y sin esa experiencia, la transdisciplinaria es imposible porque no se puede llegar al “tres” sin haber pasado primero por el uno y por el dos. La metáfora del investigador anfibio quizás sea de utilidad para ilustrar este punto. El anfibio es aquel ser vivo capaz de vivir en ambientes completamente diferentes y de pasar de uno a otro sin problemas. El investigador anfibio debe ser capaz de nadar con profundidad en su disciplina, pero también debe ser capaz de salir de ella para aventurarse en otro medio ambiente que también le resulta familiar. Lo trans implica ir

más allá y a través de la disciplina. El investigador anfibio puede ser un músico, un artista plástico, que saben perfectamente su oficio. Pueden ir a la profundidad de su medio ambiente original, pueden sentirse cómodos allí, pero son capaces de salir de la seguridad ontológica de su propio ambiente para pasar a otro ambiente distinto. El músico o el artista pueden devenir antropólogos, filósofos, historiadores, pueden activar otras potencias y vivir otros ambientes¹⁰.

Ahora bien, la transdisciplinariedad no aboga por el desecho de las disciplinas. Nada más errado. La transdisciplinariedad se nutre de las disciplinas, las cuales, a su vez, también se alimentan de la transdisciplinariedad. En ese sentido, las investigaciones disciplinares y transdisciplinares no son antagónicas, sino complementarias. No es un trabalenguas ni un acertijo. Es una apuesta metodológica novedosa y retadora. En efecto, no se trata de abandonar una cosa o la otra. Se trata, más bien, de cambiar la mirada al mundo social. En la práctica, en el contexto de la Maestría, asumimos que cada estudiante y docente llegan con los elementos de una disciplina que serán puestos en relación con otros sistemas de conocimiento, con el fin de explicarse y comprender las dinámicas actuales del campo del arte y su papel en la sociedad. Es decir, no “solo para comprender el todo” sino a la vez acabar de explicarse su propia “parte”, porque, además, no se puede explicar el mundo sin hacer referencia a la propia experiencia “situada”. Aquí, un punto cero de observación no es lo deseable (Vilar, 1997, p. 4; en Bustos et al.). Entonces, nuestra aspiración es la de formar un quehacer anfibio, un estudiante que tenga la capacidad de pensar en el campo del arte, no solo desde el arte, sino desde otros saberes y prácticas, para que, en ese sentido, pueda enfrentar la incertidumbre del mundo, los retos de la interculturalidad y los desafíos de la globalización.

REFERENCIAS

- Brea, José Luis (2009). *Tercer umbral*. En línea: www.joseluisbrea.net/ediciones_cc/3rU.pdf
- Nicolescu, Basarab. *Transdisciplinarite*. En línea: www.quelcom.net/.../transdiscipl.Nicolescu.htm
- Bustos, M.; S. Castillo, M. García y S. Rueda (2009). *Documento de Registro Calificado del Proyecto de Maestría en Estudios Artísticos de la Facultad de Artes ASAB*. Bogotá: UDFJC.
- Comité de Formación Postgradual, Universidad Distrital (2009). *Jornadas de pares internos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Sin publicar.

¹⁰ Véase *infra*, Castro-Gómez, “Desafíos y tendencias de la universidad en Colombia: los retos de una Maestría en Estudios Artísticos”.

- Facultad de Artes ASAB (s.f.). *La Universidad Distrital Francisco José de Caldas como Proyecto cultural*. Bogotá. Sin publicar.
- Richard, N. (2005). Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana. En *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- M. Bustos (2010). "La interculturalidad". Documento de trabajo, Facultad de Artes ASAB.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2007). *Plan Estratégico de Desarrollo 2007-2016. Saberes, conocimientos e investigación de alto impacto para el desarrollo humano y social*. Bogotá: UDFJC.

Otras voces

Desafíos y tendencias de la universidad en Colombia: los retos de una Maestría en Estudios Artísticos¹

Santiago Castro-Gómez

QUISIERA INICIAR ESTA CONFERENCIA CON DOS COMENTARIOS. EL PRIMERO ES de orden personal y su historia está relacionada con la Universidad Distrital. En algún momento de mi vida, y seguramente por presiones familiares, quise comenzar a estudiar ingeniería en esta universidad. La Universidad Distrital era en esa época básicamente una universidad de ingenierías. No existían carreras de humanidades y yo en realidad quería estudiar algo que tuviera que ver con la literatura, las artes o la filosofía. La vida, finalmente, me llevó por este último camino y desistí (para mi fortuna) de emprender una trayectoria como ingeniero. Hoy, después de tantos años, regreso a la Universidad Distrital y encuentro que se está diseñando una Maestría en Estudios Artísticos, lo cual significa que la Universidad adopta la política de abandonar su identidad exclusivamente técnica para abrirse al campo de las humanidades. Y esta, por supuesto, es una noticia buena, aunque llegó muy tarde para mí.

El segundo comentario se relaciona con la situación actual de la universidad colombiana y, en especial, aquella que tiene que ver con la Universidad Distrital. En este momento la universidad colombiana hace énfasis en la investigación, lo cual se manifiesta en el fortalecimiento de los posgrados. Este acontecimiento tiene sus ventajas y sus desventajas. Tiene sus desventajas porque el pregrado se está empezando a desvalorizar, al punto de concebirse como un estudio menor. Esto es así porque la investigación está enmarcada en una política capitalista que quiere convertir el conocimiento en una mercancía rentable. Ciertamente, la investigación que favorece el Estado co-

¹ El presente ensayo fue escrito con ocasión de la formulación de la Maestría en Estudios Artísticos en el año 2009.

lombiano es aquella que puede convertirse en mercancía. No obstante, este hecho no es específico del contexto colombiano. Globalmente, la investigación también está vinculada al conocimiento que produce dinero. De manera que la posibilidad de investigar de otro modo, por ejemplo, fomentando una Maestría en Estudios Artísticos, es un hecho importante, pues se manifiesta (o tiene la potencia de hacerlo) como un gesto de resistencia frente a la política global. Por ello, considero este intento como políticamente válido y merecedor de todo el respaldo. No obstante, la incursión de la Distrital en el campo de las humanidades no debe entenderse como una simple adopción, anexión o incorporación de las humanidades tradicionales, sino que supone la producción de unas “humanidades-otras”. Permítanme explicar este punto.

En este contexto global, un proyecto como el de inaugurar una Maestría en Estudios Artísticos tiene sus ventajas, las cuales se manifiestan en un intento por asumir las otras “caras” de la globalización que no necesariamente beben de imperativos económicos. En efecto, aunque jalónada por la economía capitalista, la globalización tiene también una cara intercultural que expone toda una gama de intercambios simbólicos no economicistas. Así pues, la universidad contemporánea, me parece, tiene la posibilidad de romper las rígidas jerarquías epistémicas y culturales, bajo las cuales se formó la universidad colombiana. Por ello, la Universidad Distrital aboga por impulsar procesos de intercambio de conocimientos y saberes con carácter intercultural y transdisciplinario. Esto es positivo.

Lo anterior significa que disciplinas como las artes, la filosofía y, en general, las humanidades se ven abocadas a abandonar su estrategia tradicional. Cuando hablo de humanidades pienso básicamente en aquellas disciplinas que se enfocan en el tratamiento de textos, como por ejemplo la filosofía y la literatura, las que se encargan del análisis e interpretación de documentos escritos, pero también la historia, que se encarga de la revisión de archivos. Además tenemos las artes, que se ocupan ya no de documentos escritos, sino, más bien, de documentos estéticos. Puede decirse entonces que las disciplinas humanísticas se fundamentan en cuatro pilares: las artes, la filosofía, la literatura y la historia. La interculturalidad global, digo, coloca a estas disciplinas en la situación de tener que abandonar su aislamiento tradicional, si es que quieren abrirse a los nuevos desafíos que nos presenta la globalización. De ser especialistas en la interpretación de documentos escritos y documentos estéticos, las humanidades críticas deberán convertirse en verdaderos agentes de la interculturalidad y la transdisciplinariedad. Las humanidades, entonces, como puentes para establecer un verdadero “diálogo de saberes”.

Ese diálogo de saberes se da en dos niveles que no se organizan de manera jerárquica, sino más bien se yuxtaponen o se dirigen a diferentes direcciones. Un primer nivel es el de la cultura popular, en el cual es preciso preguntar qué hace la gente, qué tipo de conocimientos están produciendo. Este primer nivel propone el desafío de un diálogo de saberes entre la academia y lo popular, un diálogo que pudiéramos llamar “intercultural”. El otro nivel se da entre áreas del conocimiento propiamente académico: los artistas empiezan a dialogar con los sociólogos, preguntan qué hacen los psicólogos o que hacen los científicos, los filósofos, etc. Este segundo nivel conduce hacia la transdisciplinariedad, es diálogo que se mantiene continuamente con otras formas occidentales de producir conocimiento.

Lo que quiero presentar en esta charla tiene la intención de mostrar por qué se han dado esas jerarquías epistémicas que han colocado en un nivel inferior a las artes y en uno superior a las demás ciencias. Con este fin, en el primer punto se realizará una reflexión acerca del tipo de modelo de cientificidad que se convirtió en eje hegemónico en la universidad occidental; en particular, en la universidad colombiana. En el segundo punto se reflexionará sobre el modelo epistémico que ha adquirido la universidad como aparato de producción de conocimiento. Es el modelo cartesiano. En el tercer punto se analizará la relación entre lo *inter* y lo *trans*, adelantándoles que mi apuesta va por lo *trans* y no tanto por lo *inter*. Por último, se plantearán algunas reflexiones sobre modelos alternativos de universidad y de organización universitaria que favorecen los dos niveles de diálogos de saberes antes mencionados.

EL MODELO CARTESIANO

La caracterización de este modelo puede rastrearse mediante un análisis rápido de algunos temas planteados por René Descartes en su famoso *Discurso del método* (1637). Este modelo busca alcanzar la certeza del conocimiento. El conocimiento tiene que darnos evidencias ciertas acerca de cómo funciona el mundo real. Ese es el problema del método en Descartes. Aquello que buscaba Descartes era garantizar ese logro de la certeza del conocimiento. En esa vía, Descartes plantea que la certeza del conocimiento se obtiene mediante un distanciamiento del sujeto ante el objeto de conocimiento. Es decir que entre mayor sea la distancia frente al objeto, mayor será la certeza del conocimiento. Semejante postulado contiene una gran cantidad de implicaciones: por ejemplo, el que la persona que está conociendo el mundo tiene que desligarse necesariamente de todos sus conocimientos previos, tiene que limpiarse, para ser una especie de *tabula rasa*. El sujeto de conocimiento

debe desprenderse de todos aquellos conocimientos que tengan que ver con el mundo de los sentidos: los sonidos, los colores, los sabores, es decir, todos los conocimientos que tengan que ver con las experiencias cotidianas, porque éstas impiden la certeza del conocimiento. El conocimiento que busca Descartes es un conocimiento incorpóreo, pues la intervención del cuerpo en el acto de producir conocimiento es algo que obstaculiza e impide el logro de la certeza. De ahí que para Descartes el conocimiento válido tiene que ser formulado matemáticamente. Este sería el primer punto: separación de sujeto y objeto de conocimiento.

El segundo punto es consecuencia inmediata del primero: el sujeto que produce conocimientos “claros y distintos” tiene que situarse en una plataforma neutra de conocimiento que le permita juzgar sobre todas las demás formas de producir conocimiento. A esta plataforma la he llamado el *punto cero de observación*. Punto cero es el punto que está por encima de todo tipo de experiencia empírica, y por eso lo comparo con la mirada del ojo de Dios. Dios mira el mundo desde un punto de observación que nadie puede observar. Se asume entonces un punto de vista sobre el cual no es posible asumir ningún punto de vista. Aquellos que conocen el mundo están observando el mundo, pero en realidad no forman parte del mundo. Su existencia, en tanto que productores de conocimiento, tiene lugar en un campo abstracto, en un mundo que no es de este mundo. El experimentador no debe formar parte del mundo que quiere conocer con objetividad. Si no se garantiza una observación neutral, entonces el conocimiento producido no es un conocimiento válido. El conocimiento epistémicamente válido tiene que ser un conocimiento que prescindiera de todo elemento subjetivo. Segundo punto, entonces, ubicación del observador en una plataforma neutra de observación.

Tercer punto, descomposición del objeto de conocimiento. Descartes llama a este procedimiento *análisis*. Para que haya conocimiento válido el objeto de conocimiento tiene que ser dividido en partes pequeñas. No hay ciencia de la totalidad, solamente puede haber ciencia de parcelas pequeñas de la realidad. No puede haber conocimiento del todo, sino sólo de las partes. Como ya pueden ver, este punto tiene consecuencias trágicas: significa que los conocimientos holísticos no son conocimientos que pertenecen al ámbito de la ciencia. Para Descartes el conocimiento que habla del mundo a través de sabidurías ancestrales o de tradiciones religiosas no es otra cosa que superchería, superstición, precientificidad. Esas concepciones no son científicas, pues no se ajustan al método, por lo cual deben ser relegadas como residuos de un pasado del cual debemos separarnos. En el campo de la ciencia deben eliminarse los conocimientos holísticos.

Último punto, también consecuencia del anterior: al quedar desligado de las sabidurías ancestrales, el conocimiento científico se desliga también de la ética. Es decir que el conocimiento se convierte en la generación de un conjunto de proposiciones que nada tienen que ver con la VIDA de aquel que las produce. Si el propósito del conocimiento holístico era transformar la vida de las personas, sintonizándola con la sabiduría del cosmos (*philosophia peremnis*), los conocimientos parcelados de las ciencias ya no se interesan por la transformación espiritual de las personas. Esto lo muestra ejemplarmente Michel Foucault en sus lecciones de 1981 tituladas “Hermenéutica del sujeto”: la ciencia moderna genera un divorcio entre conocimiento y espiritualidad. De tal manera que una persona puede ser buen científico, buen físico, buen filósofo, aunque su vida personal sea una porquería. La “verdad” que produce la ciencia ya no es capaz de “salvar” al sujeto. Divorcio, pues, entre ciencia y ética que Foucault rastrea genealógicamente hasta Descartes.

A manera de conclusión: el modelo cartesiano de producción de conocimiento se caracteriza por generar divorcios todo el tiempo. En primer lugar se presenta un divorcio entre sujeto y objeto. En segundo lugar un divorcio entre las partes y el todo. En tercer lugar un divorcio entre vida y conocimiento. Predomina, entonces, un modelo de conocimiento puramente racional, desligado por entero de lo que Habermas llamó el “mundo de la vida”.

LA UNIVERSIDAD ARBÓREA

La universidad occidental moderna es la institución donde el modelo cartesiano encuentra su lugar. Básicamente, la universidad moderna ha funcionado gracias a la estructura arborescente y jerárquica que la caracteriza: el árbol tiene un tronco, una savia, unas distribuciones ramificadas. Las universidades tienen facultades, las facultades tienen departamentos, los departamentos tienen programas y estos tienen currículos. Así están distribuidas jerárquicamente las estructuras organizativas de las universidades. Esa estructura arborescente es el lugar donde se consolidan las disciplinas. Así, por ejemplo, una Facultad de Ciencias Sociales puede tener diversos departamentos: sociología, antropología, psicología, etc. Cada uno de estos departamentos funciona como el guardián de la especificidad epistémica de las disciplinas a su cargo. Y cada disciplina tiene sus propios métodos, sus propios objetos de conocimiento, sus propios cánones y autoridades, sus propios mitos fundacionales.

El problema de la estructura arbórea que tiene la universidad radica en que el modelo cartesiano encontró en esa estructura un lugar de refugio, un medio ambiente apropiado para desarrollarse, para implementarse. El conocimiento queda de este modo compartimentado, ramificado, dividido en parcelas, lo cual impide los diálogos interdisciplinarios y, más aún, los devenires transdisciplinarios. De otro lado, en la universidad son jerarquizados los distintos conocimientos conforme a lo que algunos autores han denominado las “tres culturas”. En el pináculo de esa jerarquía epistémica estarían las ciencias puras (química, física, matemáticas, ciencias básicas, ciencias aplicadas). En un escalón intermedio, más abajo, hacia la mitad de la pirámide, están las ciencias sociales, que son aquellas que no tienen ese estatuto epistemológico de las ciencias puras, ni tampoco la posibilidad de aplicaciones técnicas (como las ingenierías, por ejemplo), pero que tienen una utilidad práctica para el Estado, para las políticas del gobierno. En efecto, las ciencias sociales fueron elementos claves para la producción discursiva de la “identidad nacional” y por eso algunos Estados procuraron crear no solo universidades técnicas, sino también universidades para formar antropólogos, psicólogos y sociólogos. En el último lugar de la jerarquía, el más bajo de la pirámide, habitan las “humanidades” (filosofía, literatura, historia, artes). Viven en el cuarto de san Alejo porque no tienen una utilidad práctica inmediata, si bien los historiadores fueron importantes para relatar la historia de las naciones y la historia de los partidos. En efecto, en este país la historia estuvo ligada durante mucho tiempo a la legitimación de la historia del liberalismo y del conservatismo, los llamados partidos tradicionales, porque había historiadores liberales y conservadores.

INTERDISCIPLINARIEDAD Y TRANSDISCIPLINARIEDAD

A mediados de los años cincuenta, después de la Segunda Guerra Mundial, el mundo se vuelve más complejo y más interactivo, el capitalismo entra en una dinámica fuerte de industrialización que culmina con aquello que hoy llamamos globalización. En muchas universidades del mundo empezó a surgir cierta conciencia de ruptura con ese tipo de conocimientos fragmentados que producía la universidad. Se cuestiona la paralización del conocimiento, la compartimentación de los saberes. Aparecieron nuevos problemas sociales y ninguna de las ciencias particulares podía abordarlos. Uno de esos problemas fue el del “desarrollo” en las sociedades llamadas el “Tercer Mundo”. Durante los años cincuenta, sesenta y setenta del siglo pasado, el desarrollo era un problema importante, pero no había claridad acerca de cómo podrían

las ciencias sociales y humanas aportar para la comprensión de ese problema. ¿Acaso la antropología, la economía o la psicología? ¿Cuál era la “ciencia del desarrollo”? En sociedades como las latinoamericanas coexistían diversos modos de producción económica y social, estructuras de orden colonial convivían con estructuras industriales, latifundios con fábricas, peonaje con trabajo asalariado, etc. Parecía claro que ninguna de las ciencias sociales en particular podía abordar, por sí misma, el análisis del desarrollo en la región, por lo cual aparece la necesidad de generar un conocimiento interdisciplinario. La interdisciplinariedad prometía entablar puentes entre las distintas disciplinas para conformar grupos de investigación que tenían la misión de mirar el problema del desarrollo desde distintas perspectivas.

No obstante, aunque se generaron cosas interesantes, la interdisciplinariedad no cambió para nada el modelo cartesiano, los binarismos continuaron y la babelización de los saberes siguió intacta. ¿Por qué? Porque no se trataba solamente de entablar puentes, se trataba de cambiar la mirada sobre el mundo social. Mientras la mirada dualista no cambie, mientras los lenguajes cartesianos permanezcan intactos, la compartimentación de los saberes quedará intocada. Es por eso que en los años noventa empiezan a surgir una serie de campos nuevos que intentan romper el modelo cartesiano. No son simples extensiones de ninguna disciplina, son campos emergentes. Esos campos reciben el nombre general de *estudios*.

Los “estudios” (culturales, poscoloniales, de género, ambientales, de la ciencia, etc.) son campos de acción que empezaron a romper los dualismos y las jerarquías del modelo cartesiano. Así, por ejemplo, los estudios de género atacan el dualismo razón/sensibilidad, público/privado y empiezan a decir que lo personal es político. Es decir que la ubicación en el “punto cero” no es una aspiración de los estudios de género. Por el contrario, es necesario bajar del punto cero, es preciso ubicarse en un lugar de enunciación personal, pues solo desde ahí tendrá sentido la acción política. El mundo que veo y estudio es el mundo en el cual vivo, de tal modo que no puedo divorciar el conocimiento que produzco de mi vivencia cotidiana.

Igualmente para los estudios culturales es importante aclarar desde dónde se habla y por qué se habla. Un estudio cultural que se haga desde el punto cero no es un estudio cultural sino filosofía de la cultura. La cultura no es algo “objetivo”, no es un “objeto” que yo pueda conocer con independencia de mis formas de habitar el mundo. La cultura no es lo “otro” del poder; por tanto, un estudio cultural es también una forma de posicionarse en unas relaciones sociales de poder. No hay aquí división posible entre sujeto y objeto de conocimiento. De otro lado, los estudios poscoloniales dicen que hay muchas formas válidas de producción de conocimiento pero que algunas de ellas

han quedado invisibilizadas en el proceso de expansión colonial de Europa. Es en parte gracias a esta expansión colonial que unos conocimientos son vistos como legítimos y otros como “dóxicos”, como inválidos, como pertenecientes al pasado de la humanidad. Entonces los estudios poscoloniales cuestionan el dualismo episteme/doxa para afirmar la multiplicidad epistémica del planeta. Los conocimientos producidos por poblaciones indígenas o afrodescendientes no son “inferiores” al conocimiento moderno occidental, sino tan solo diferentes. “Funcionan” de otro modo, pues sus criterios de funcionamiento obedecen a universos culturales distintos. Los estudios sociales de la ciencia han mostrado que no existe un “sujeto” de la ciencia que produzca conocimiento con independencia de la red de personas, instituciones, paradigmas e instrumentos en las cuales este sujeto se halla envuelto. Rompen de este modo con el dualismo individuo/sociedad y también con el dualismo ciencia/tecnología. Y qué decir, por último, de los estudios ambientales. Ellos han tratado de mostrar la unidad orgánica de la sociedad humana con todas las demás formas de vida del planeta, rompiendo así el dualismo todo/partes instaurado por el modelo cartesiano.

A manera de conclusión, podemos decir que estos diferentes tipos de “estudios” que surgen en los años noventa, en realidad no son estudios interdisciplinarios, sino que son estudios transdisciplinarios. Y lo son porque rompen con el lenguaje binario que caracterizaba al modelo cartesiano. De hecho, la palabra *trans* viene de *tres* y el tres es la superación del dos. La superación del dos es la superación del binarismo, mientras que lo *inter* es simplemente seguir en uno y dos. Mientras que la interdisciplinariedad se limita a un diálogo en el cual cada uno de los dialogantes permanece afirmado en su “núcleo duro”, la transdisciplinariedad conlleva la superación del dos. En un intercambio transdisciplinario, los elementos en acción dejan de ser lo que eran antes de iniciar ese intercambio. Por eso la transdisciplinariedad no es un diálogo, es un *devenir*. El reto que tenemos es pasar de la universidad arbórea a la universidad rizomática, y para ello será necesario el avance hacia la transdisciplinariedad. El rizoma –nos dice Gilles Deleuze– es una figura distinta al árbol: el árbol opera con ciertas jerarquías, la savia circula por rutas específicas, y si se le corta el tronco el árbol entero se muere. En cambio el rizoma se expande por todos los lados; al rizoma se le cortan los lados y el rizoma sigue vivo, porque no funciona a través de jerarquías. Por eso digo que es necesario empezar a desarborizar la universidad para comenzar a rizomatizarla. Y rizomatizar la universidad conlleva una apuesta decidida por la transdisciplinariedad.

Debo aclarar algunas cosas para evitar malentendidos. Aunque la transdisciplinariedad es un devenir, ella no supone que las disciplinas deban

ser abandonadas. No se trata de ir más atrás, sino más adelante de las disciplinas, ir con ellas, pero más allá de ellas. No le vamos a pedir a un artista que abandone su práctica y su experiencia como artista para entrar en intercambios transdisciplinarios con la sociología, con la antropología, con la filosofía. Es todo lo contrario. Sin esa práctica y sin esa experiencia, la transdisciplinariedad es imposible porque no se puede llegar al “tres” sin haber pasado primero por el uno y por el dos. La metáfora del investigador anfibio quizás sea de utilidad para ilustrar este punto. El anfibio es aquel ser vivo capaz de vivir en ambientes completamente diferentes y de pasar de uno a otro sin problemas. El investigador anfibio debe ser capaz de nadar con profundidad en su disciplina, pero también debe ser capaz de salir de ella para aventurarse en otro medio ambiente que también le resulta familiar. Lo trans implica ir más allá y a través de la disciplina. El investigador anfibio puede ser un músico, un artista plástico, que saben perfectamente su oficio. Pueden ir a la profundidad de su medio ambiente original, pueden sentirse cómodos allí, pero son capaces de salir de la seguridad ontológica de su propio ambiente para pasar a otro ambiente distinto. El músico o el artista pueden devenir antropólogos, filósofos, historiadores, pueden activar otras potencias y vivir otros ambientes.

Ustedes albergan el proyecto de una Maestría en Artes que sea transdisciplinaria. Excelente propósito. Pero deben saber que, en este mundo globalizado, un artista debe tener la capacidad de pensar el arte y la práctica artística, no solo desde el arte mismo, sino en un intercambio permanente con otros saberes y otras prácticas. Ese es el tipo de egresado que yo visualizo. No es una Maestría para formar y graduar artistas, porque entonces estaríamos en lo mismo. Se trata, más bien, de una Maestría capaz de formar gente que desde el arte y más allá del arte sea capaz de vivir en ambientes cognitivos distintos. De ahí que esta potencial Maestría en Estudios Artísticos pueda y deba servir como un motor para desarborizar las estructuras de la Universidad Distrital y para quitar los árboles que tenemos sembrados en nuestras propias cabezas.

La colonialidad del ver: Estudios Culturales/Visuales/Artísticos¹

Víctor Manuel Rodríguez Sarmiento

EL PRESENTE ENSAYO PROPONE UN ANÁLISIS DEL DOCUMENTO DE REGISTRO calificado, el cual constituye la base para la formulación de la Maestría en Estudios Artísticos, presentado por el Comité de Formación Posgradual de la Facultad de Artes ASAB. El análisis se concentrará en los aspectos conceptuales y éticos que dan forma a la propuesta, proponiendo la colonialidad del ver como uno de los posibles horizontes de reflexión de la Maestría y algunos aspectos que deben tenerse en cuenta al formular líneas y procesos de investigación en ese sentido. Se espera que este análisis aporte al debate fructífero que el Comité y el cuerpo profesoral han adelantado para su elaboración.

El ensayo hace énfasis en el análisis de la denominación “Estudios Artísticos”. Se considera pertinente vincular dicha denominación con debates similares en el campo de los Estudios Visuales y Culturales y, a su vez, enmarcar dicho debate en el contexto de la colonialidad. Primero se contextualiza las referencias del documento a los procesos de la geopolítica del poder, del saber y del ser. Se ponen, entonces, a consideración del grupo de profesores los aspectos más importantes del debate sobre cultura y poder colonial propuestos por el Proyecto Modernidad/Colonialidad –en adelante PMC– que tiene como uno de sus ejes el debate sobre la economía política de la cultura, en tanto explora las relaciones de poder implícitas en la producción y circulación de las prácticas culturales. Esta contextualización es importante, pues ubica la reflexión sobre los Estudios Artísticos –y Culturales y Visuales– en una situación histórica y cultural particular, esto es, en los contextos y prácti-

¹ El presente ensayo fue escrito con ocasión de la formulación de la Maestría en Estudios Artísticos en el año 2009.

cas coloniales que dieron origen a América Latina y continúan determinando sus circunstancias políticas, sociales y culturales.

Una vez sistematizada esta reflexión, el ensayo propone una discusión en torno al concepto y la práctica de la propuesta de Estudios Artísticos en relación con los debates sobre la ética y práctica de los Estudios Visuales y Culturales. Para ello tiene en cuenta las formulaciones y debates propuestos por Lawrence Grossberg, Cary Nelson y Paula Treichler (1992), así como las formulaciones de Douglas Crimp (1999), Mieke Bal (2003) y otros respecto de los Estudios Visuales. Más que precisar un significado único de un campo de indagación, se examinan las implicaciones éticas de una denominación con tales características y se plantean recomendaciones sobre la inscripción del concepto en los debates más amplios de Estudios Visuales y Culturales. Por último, se precisa la articulación de las prácticas de ver a la colonialidad y se proponen algunos referentes éticos y de investigación en este campo. Se espera que esta revisión aporte para definir el lugar de enunciación ético, académico y político que ubica los discursos/prácticas de la Maestría con relación a otros programas, con los procesos artísticos y culturales de los cuales se ocupa y con los que interactúa y con su papel como una propuesta académica que surge de una institución pública y se ocupa de lo que el cuerpo profesoral considera como “lo público”.

LA MODERNIDAD/COLONIALIDAD

A juzgar por el material bibliográfico referenciado y por las anotaciones generales con respecto a la colonialidad que ha dominado las prácticas del campo artístico, la propuesta de definir la Maestría como un conjunto de actividades académicas que se denomina Estudios Artísticos tiene su correlato en el surgimiento y posterior desarrollo de nuevos campos de indagación que parten de una mirada crítica de los enfoques y métodos de las ciencias sociales –y de las prácticas artísticas– y, en general, de la divisiones disciplinarias heredadas de la modernidad. La mirada crítica en referencia no solo recoge debates epistemológicos sobre las formas de entender las relaciones de poder implícitas en la comprensión de las dinámicas entre sujeto y objeto de la investigación artística y social, sino también subraya el carácter colonial del proyecto moderno del conocimiento y el arte, al vincularlo con las ocupaciones militares y las formas de dominación social, política y económica a las que han estado sujetas nuestras sociedades.

Al recoger estos debates, la Maestría, saludablemente, parece hacer eco de los horizontes éticos y académicos del proyecto de los Estudios Visuales y

Culturales y de los debates que han dado forma a estos proyectos en el contexto latinoamericano. En particular, el proyecto de Maestría recoge significativos avances del PMC que ha propuesto generar un “campo de indagación interdisciplinario que cruce las fronteras tradicionales de las ciencias sociales y reúna otras prácticas y saberes que provienen de los grupos sociales” excluidos tanto social como culturalmente, las cuales han sido sistemáticamente etiquetadas como “primitivas”, precientíficas o populares. Se entiende que para el PMC, las ciencias sociales –y las prácticas artísticas, para este caso– definidas dentro de los enfoques y modos de hacer de la modernidad, y para el caso del arte del modernismo, no solo tienden a olvidar la política implícita en su propio quehacer, sino también las formas como sus relatos de progreso y supremacía cultural fueron la contrapartida simbólica de la expansión colonial europea y de las distintas formas de colonialismo que le sucedieron.

El PMC reúne un importante número de académicos e investigadores latinoamericanos que se desempeñan en centros académicos tanto latinoamericanos como estadounidenses y que intenta responder a la pregunta sobre las relaciones entre procesos culturales y prácticas de poder en contextos coloniales. El PMC adopta críticamente las conclusiones de la Comisión Gulbenkian que considera las ciencias sociales como resultado de la división internacional del trabajo intelectual², produciendo lo que el mismo PMC denomina una geopolítica colonial del saber. Este orden mundial en la producción de saber y de formas de hacer ha convertido sistemáticamente a las sociedades colonizadas en objeto de las investigaciones de los grandes centros académicos americanos y europeos, excluyendo “otras” formas de ser, hacer y significar propias de las comunidades coloniales. Se ha negado violentamente la posibilidad de que grupos sociales ejerzan su derecho a la producción de “otro” saber y se ha relegado el papel de las prácticas académicas de las sociedades coloniales a consumir los saberes producidas en los centros de poder académico. Junto con la sugerencia de la Comisión de abrir las ciencias sociales a la interdisciplinariedad y a los Estudios Culturales, el PMC insiste en la necesidad de descolonizar las relaciones jerárquicas entre los académicos y los grupos sociales en cuanto a los contextos, métodos y perspectivas para producir conocimiento (Walsh, 2003, p. 15). El PMC, por tanto, entiende que su ubicación en el campo crítico de los Estudios Culturales facilita dicha descolonización a través de una epistemología que “articule críticamente el diseño colonial y sus legados en el

² La Calouste Gulbenkian Foundation, con residencia en Lisboa, creó en 1993 la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. Para ello conformó un grupo de académicos internacionales provenientes de una amplia variedad de disciplinas. La Comisión exploró el desarrollo de las ciencias sociales y llamó la atención sobre la necesidad de reestructurarlas, teniendo en cuenta el enfoque interdisciplinario de los estudios culturales. Véase Wallerstein (1996).

presente, tomando como eje contextual historias locales y recientes de los países andinos y las relaciones entre estas historias locales y los diseños globales” (Walsh, 2002, p. 11). Para llevar a cabo esta descolonización, el PMC ha desarrollado tres ejes de investigación y acción política. El primero se conoce como la colonialidad del poder, formulado por vez primera por Aníbal Quijano con el ánimo de explorar el papel de la raza en la dimensión colonial de la expansión europea. Él afirma:

La globalización actual es, por encima de todo, la culminación de un proceso que comenzó con la creación de América y del capitalismo colonial moderno, convirtiéndose en un patrón de poder global. Uno de los ejes fundamentales de este patrón es la clasificación social de las poblaciones del mundo en términos de *raza*, una configuración mental que caracteriza la experiencia de la dominación colonial y ha permeado las dimensiones más importantes del poder global desde entonces, incluyendo su racionalidad específica: el Eurocentrismo. Este eje tiene entonces un origen y carácter colonial, pero ha probado ser más duradero que la matriz que lo estableció. Implica, consecuentemente, un elemento de colonialidad en el patrón de poder que es hoy por completo hegemónicamente global (Quijano, 2000).

Quijano sostiene además que la categoría de raza y la división capitalista del trabajo están históricamente asociadas y se han reforzado entre sí, hasta producir una división racial global del trabajo que ha caracterizado la organización del capitalismo en los últimos quinientos años. El colonialismo creó identidades raciales a partir del color de la piel y las articuló con la división capitalista del trabajo, ubicando las poblaciones blancas como superiores y las gentes de color como inferiores. A este respecto, Santiago Castro-Gómez sostiene que la colonialidad del poder enunciada por Quijano complementa el intento de los Estudios Subalternos por desarrollar la noción de poder disciplinario de Michel Foucault, al incluir en su análisis la inscripción de los discursos/prácticas que dieron forma a las sociedades modernas dentro de una estructura global que constituyó el mundo colonial europeo. Castro-Gómez señala que: “Los mecanismos disciplinarios de la modernidad están inscritos en una doble gobernabilidad. De una parte, el poder es ejercido dentro del estado nación como un intento de producir identidades homogéneas mediante la normalización. De otra, es ejercido por los poderes hegemónicos para asegurar el crecimiento económico y su supremacía cultural” (2000, p. 153).

La colonialidad del poder de Quijano ha dado lugar a un segundo eje: la colonialidad del saber. El poder global basado en divisiones raciales ha excluido el cuerpo de conocimientos y prácticas de los grupos sociales en razón a su posición social inferior. Esta geopolítica del conocimiento es una estrategia

central de la modernidad en tanto el poder global articuló todas las culturas a un modelo jerárquico eurocéntrico basado en distinciones como civilizado/primitivo, desarrollado/subdesarrollado, científico/primitivo, así como artístico/popular. En consecuencia, ha silenciado otras formas de saber y de hacer, forzando a los grupos sociales colonizados a aprender parcialmente la cultura dominante y a asumir que los legados de la cultura europea son el horizonte de sentido de todas. Quijano concluye: “como parte del patrón global de poder, Europa concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de subjetividad, cultura, saber y su producción” (p. 209).

Recientemente, Catherine Walsh y Nelson Maldonado Torres han introducido el concepto de la colonialidad del ser como tercer eje del PMC. Hacen referencia a las formas como la modernidad eurocéntrica ha negado a ciertos grupos el derecho a ser considerados “gente” (Walsh, 2002, p. 22). Explorando la noción de Franz Fanon que afirma que la existencia humana está constituida por iniciativas de acción y tienen una dimensión humana y subjetiva, la colonialidad del ser investiga cómo los procesos coloniales de producción de diferencia han negado a los grupos colonizados la posibilidad de ser, hacer y actuar (p. 23). El sistema de diferencias que convirtió a América Latina en el otro occidental no funciona al revés. Como la cultura occidental excluyó y exterminó las formas latinoamericanas de significación y sus modos de producción cultural, impidió que Latinoamérica –que ya es un constructo occidental– considerara la cultura occidental como su otro. Mientras que la cultura latinoamericana se define como una cultura no –o casi– occidental, la cultura occidental no se define a sí misma como cultura no latinoamericana. Es decir, la cultura occidental opera como su yo y su otro al mismo tiempo. De acuerdo con Diana Fuss (1994), esta negación del derecho a la alteridad, propia de contextos coloniales, impide que el colonizado haga el recorrido hacia el otro que produce la subjetividad. La cultura occidental, al operar como su propio otro, se libera de toda dependencia del signo “América Latina” para su constitución simbólica, lo cual, por tanto, impide la emergencia de cualquier sentido del yo en el colonizado y niega el juego con el otro y, por ello mismo, la subjetividad.

Basado en estos tres ejes, el PMC avizora un horizonte decolonial. Para Catherine Walsh, sin embargo, lo “de-colonial” no debe ser confundido con la descolonización. Esta última, mientras reconoce la exclusión de ciertos grupos, busca, como la modernidad, integrarlos a la globalización. En su lugar, Walsh sostiene que un proyecto radical decolonial debe ubicarse completamente afuera de la modernidad y concentrarse en el reconocimiento de las culturas y saberes que exclusivamente pertenecen a los grupos excluidos. Por su parte, Walter D. Mignolo basa este esfuerzo decolonial en las nociones de

pensamiento de frontera, epistemología de frontera y una hermenéutica pluritópica, es decir, en una perspectiva posoccidental que modifique los términos en que se dan los diálogos entre el interior y el exterior de la modernidad (2000a/b). Enrique Dussel ha introducido la noción de *transmodernidad* como una negación de la negación que facilita discursos no hegemónicos que se oponen de forma directa a la modernidad (2001, 2004). Por último, Arturo Escobar sostiene que no hay un adentro y un afuera en el mundo contemporáneo, puesto que la globalización ha llevado el impulso de universalidad de la modernidad hasta sus límites. Sugiere, entonces, que el PMC no debería buscar una ontología del afuera, sino referirse a “un afuera que es precisamente constituido como diferencia por el discurso hegemónico” (1995, p. 186).

Es importante resaltar, sin embargo, que la noción de Walsh de decolonialidad discute las propuestas de Mignolo, Dussel y Escobar. Walsh sostiene que, dado el ensamblaje jerárquico de los saberes instaurado por la modernidad, las propuestas en mención aún continúan privilegiando el pensamiento eurocéntrico, al tiempo que la posibilidad de otros saberes no hegemónicos deviene en una calle de una sola vía: mientras los grupos subordinados deben apropiarse el legado eurocéntrico, no ocurre lo mismo cuando se trata de relacionar a los grupos hegemónicos con los saberes subalternos. En particular, Walsh considera que las nociones de Mignolo de *pensamiento de frontera* son una estrategia que no reconoce los saberes locales y tan solo propone nuevas formas de diálogo cultural aún basadas en la hegemonía de saber occidental. Walsh propone, entonces, subsumir la estrategia de Mignolo en una más amplia, que ella denomina “posicionamiento crítico de frontera”, la cual no debe asumir el conocimiento dominante como referente. Más que una transformación, Walsh reclama un proyecto decolonial que avanza “hacia una reconstrucción radical de seres, poderes y conocimientos, esto es, hacia una creación de condiciones diferentes [...] que contribuyan a la fabricación de sociedades diferentes” (2002, p. 24). Por tanto, para ella la interculturalidad es la mejor estrategia para la decolonialidad, ya que crea una imagen “otra” de sociedad y da paso a diferentes geopolíticas de poder, así como del saber y de la existencia.

Por la extensión y propósito de este ensayo, no es posible rastrear la política de este debate en profundidad. Aquí, más que asumir una postura frente a estas discusiones importantes, se busca ubicar el proyecto académico de la Maestría en el centro de estos debates y promover líneas y proyectos de investigación que de manera innovadora aporten a la discusión entre cultura y poder en nuestros contextos coloniales locales.

ESTUDIOS CULTURALES/VISUALES/ARTÍSTICOS

Es conocida ampliamente la resistencia de los académicos vinculados a los Estudios Culturales y Visuales a definir con precisión qué cuenta o no como tal³. Como campos de indagación amplios, los horizontes, problemas e incluso métodos de lo que se conoce como Estudios Culturales y Visuales están en permanente redefinición. Como lo afirma Stuart Hall, si se requiere decir algo que caracterice a los Estudios Culturales –y Visuales– basta con afirmar que son un conjunto de prácticas académicas obsesionadas con una autorreflexión permanente que busca dilucidar los lugares éticos desde donde se aborda la relación entre poder, cultura y sociedad y la política de su propio quehacer.

Esta resistencia a definir y delimitar el campo de indagación de los Estudios Culturales y a enfatizar una ética “obsesivamente autorreflexiva” bien podría explicarse por la posición crítica que asumen los Estudios Culturales frente a las estructuras disciplinarias modernas, así como frente a las tradiciones que se han ocupado de lo que se ha convenido en llamar “Cultura”, en mayúsculas, pero también por la posición crítica que asumen a la hora de identificar las exclusiones de otros modos de hacer cultural, propios de las sociedades europeas y estadounidense. Lo anterior tiene consecuencias importantes al momento de definir qué cuenta o no como Estudios Culturales –y Visuales y Artísticos, para nuestro caso– en su formas de articular y deconstruir los modos y procedimientos de las ciencias sociales tradicionales y en la disputa permanente por lo que se considera que debe ser estudiado y por el tipo de preguntas que se le formulan.

Al desconfiar de las disciplinas que intentan hacer una historia lineal de sus hallazgos, es decir, de identificar tradiciones fundantes o metodologías de investigación puras, los especialistas en Estudios Culturales prefieren asumirlos como un espacio abierto cuyas propuestas vienen de tradiciones heterogéneas y de articulaciones inesperadas entre saberes académicos, formas de saber y hacer no canónicas, y entre estos con contextos locales y conflictos sociales históricamente situados. Como afirman Grossberg, Nelson y Treichler, la relación de los Estudios Culturales –y Visuales– con las tradiciones académicas puede tildarse de interdisciplinaria, transdisciplinaria y contradisciplinaria (1992, p. 4).

³ Como ha señalado Douglas Crimp, los estudios visuales serían un capítulo de los estudios culturales que comparte con estos últimos la preocupación por las articulaciones de las prácticas culturales –y visuales– de sociedades y grupos sociales específicos con las relaciones de poder. Así mismo, comparten los horizontes éticos y los modos de hacer de los estudios culturales en el marco de una crítica a la política de las disciplinas tradicionales ocupadas de examinar los productos visuales de la alta cultura y la cultura popular. Para una ampliación de este concepto véase Crimp (1999).

Sin embargo, es importante anotar que, de acuerdo con las prácticas de estos campos de indagación, estas categorías tienden a tener connotaciones que en muchas ocasiones van a contracorriente de sus acepciones usuales. Si bien los Estudios Culturales y Visuales recogen tradiciones que vienen de las ciencias sociales tradicionales, se resisten a considerar que dicha articulación nos brinde una idea más “completa” de las realidades culturales y visuales. Más que abogar por una interdisciplinariedad que busque satisfacer la ilusión moderna de comprender la realidad en su totalidad, la interdisciplinariedad se entiende a menudo como aquello que nos recuerda precisamente lo contrario: el conocimiento es una empresa parcial, estratégica e históricamente situada. En el mejor espíritu autorreflexivo, Meaghan Morris (1988) ha planteado, a partir de la tesis de Baudrillard sobre la banalidad, que a este respecto podría hablarse de unos Estudios Culturales, o de la cultura, banales y otros fatales. Para argumentarlo, usa la famosa anécdota de Baudrillard en la que un hombre intenta seducir a una mujer diciéndole que sus ojos son tan bellos que quisiera tenerlos para sí. Al día siguiente, la mujer arranca sus ojos y se los envía en un sobre. La banalidad del gesto del hombre al intentar “poseerla” es respondida por ella con un gesto fatal. En un caso, banalmente, creemos poseer la realidad, en el otro la realidad nos hace saber que es peor que nosotros.

La contradisciplinariedad hace referencia a la aversión de los Estudios Culturales y Visuales a convertirse en una disciplina estructurada con enfoques puros y métodos precisos. Grossberg, Nelson y Treichler afirman que, a nivel teórico, los Estudios Culturales y Visuales hacen uso de cualquier enfoque a la mano para llevar a cabo proyectos que apuntan a hacer intervenciones estratégicas que tengan consecuencias específicas. El propósito de los Estudios Culturales y Visuales es actuar en sitios de conflicto –académico, social y político– donde la cultura juega un papel fundamental. A este respecto, como ya lo ha dicho Richard Johnson, los Estudios Culturales operan como una alquimia: recogen tradiciones dispares, como el marxismo, el psicoanálisis, el feminismo, el posmodernismo y el posestructuralismo, con el propósito de producir reacciones.

Sin embargo, esta articulación de tendencias y modos de conocer que viene de otras disciplinas genera tensiones. Podría decirse que, al hacer de la política de su propio quehacer el horizonte ético de su actividad, los Estudios Culturales y Visuales entienden la contradisciplinariedad como una actitud que los obliga a estar alerta no solo frente a la colonialidad que puede implicar su práctica académica, sino a la sombra de las empresas coloniales pasadas y contemporáneas. Es por ello que la transdisciplinariedad debe abordarse no tanto como un reclamo de los Estudios Culturales y Visuales

por convertirse en una disciplina más allá de las disciplinas, sino como una negación de la disciplinariedad como forma de pensar y actuar en contextos específicos y políticamente cargados.

Quizá todo lo anterior explique su propio nombre. Si bien la definición de cultura –y cultura visual– subyace a todos los debates que han dado forma a la práctica de los Estudios Culturales y Visuales, todos comparten que una definición sustantiva de la cultura –visual– la convierte en objeto de conocimiento y consecuentemente restringe su análisis a los métodos tradicionales de las disciplinas académicas. Como una crítica a esas tradiciones, los Estudios Culturales nos recuerdan la propia historia del término cultura y la manera como esta tradición se vincula con las empresas civilizatorias y desarrollistas que la asociaban con grupos jerárquicamente ordenados. Recogiendo la breve historia de este debate que hacen Grossberg, Nelson y Treichler, se precisan elementos importantes para nuestra reflexión sobre la denominación del campo de indagación de los Estudios Artísticos⁴.

Raymond Williams, luego de rastrear el uso del término cultura en las tradiciones de Estudios Culturales, concluye que este se refiere tanto al universo simbólico como al material de todos los grupos sociales. Más que privilegiar uno sobre otro, Williams sugiere que debe estudiarse antes que nada la relación conflictiva entre los dos. A partir de sus estudios sobre industrias musicales y las prácticas culturales, Jody Berland sostiene que cultura puede significar “una forma total de vida material, intelectual y espiritual, incluida la conducta simbólica” (Grossberg et al., p. 4). Grossberg, Nelson y Treichler, por su parte, afirman que la cultura incluye tanto las formas de vida –actitudes, lenguajes, prácticas, instituciones y estructuras de poder– como un rango amplio de prácticas culturales: arquitectura, artes, bienes culturales de consumo, textos, entre otros. Finalmente, Hall señala que cultura significa “el terreno situado de prácticas, representaciones, lenguajes y costumbres de cualquier sociedad histórica, así como las formas contradictorias de ‘sentido común’ que se han formado y han ayudado a dar forma a la vida popular” (en Grossberg et al., p. 4). De lo anterior se concluye que, junto a la tensión entre lo disciplinar y el enfoque de los Estudios Culturales y Visuales, otras tensiones dan forma a sus preguntas y formas de resolverlas. Aparece, entonces, la tensión entre las miradas sustantivas y adjetivas de la cultura –por ejemplo, cultura es el legado material o las prácticas de simbólicas de la sociedad, pero también se refiere a aquello que da forma a toda la vida social–. A su vez, la cultura opera en un doble registro para los Estudios Culturales, ya que cultura es aquello que se estudia y, a su vez, el propio campo de intervención

⁴ Se ha tomado como referencia el análisis de Grossberg, Nelson y Treichler, ya citado.

estratégica y política. Al entender la cultura como aquello que se expresa y da forma a las tensiones y conflictos sociales, los Estudios Culturales no consideran que la cultura sea algo que re-presenta los conflictos sociales y políticos y culturales, a la manera de la ideología o la noción de superestructura. Como práctica académica y política, los Estudios Culturales asumen que la cultura cuenta a la hora de producir transformaciones importantes para resolver las inequidades sociales y que, por ello, importa actuar en estos escenarios de conflicto. De aquí resulta una nueva tensión. Si los Estudios Culturales y visuales son un modo de hacer que articula la indagación acerca de las relaciones de poder con las prácticas culturales, ello significa que, como práctica, sus acciones e intervenciones en el terreno de la cultura y de la política generan interacciones críticas con los modos de hacer institucionales que caracterizan la práctica académica convencional.

La denominación como “Estudios Culturales” a este campo de indagación obedece precisamente al intento de autorrepresentar una práctica que está atenta a las consecuencias políticas que conlleva considerar los grupos sociales y sus culturas como objetos de investigación, al mismo tiempo que enfatiza el papel de la cultura como componente cultural de toda la vida social, en tanto ahí se producen exclusiones, discriminaciones e inequidades. Como lo ha dicho Tony Bennett, Estudios Culturales “es un término conveniente para denominar un conjunto de posiciones teóricas y políticas dispersas, las cuales, pese a que pueden ser ampliamente divergentes, comparten el compromiso de examinar las prácticas culturales desde el punto de vista de su imbricación, con, y en, las relaciones de poder” (en Grossberg et al., p. 4).

Con respecto a los Estudios Visuales, Crimp considera que pueden pensarse como un capítulo de los Estudios Culturales. Al igual que estos, su definición busca llamar la atención sobre las prácticas visuales que dan forma y son formadas por las prácticas y relaciones de poder de las sociedades y los grupos sociales. De lo anterior se desprenden varias especulaciones. En primer lugar, el campo de indagación de los Estudios Visuales comparte con el de los Estudios Culturales su crítica a la economía política del conocimiento que se instauró a partir del surgimiento de las disciplinas modernas que se han ocupado de la visualidad y que jerárquicamente consideran las expresiones artísticas como las “más elevadas” de la cultura visual humana. Siguiendo a Hall, los Estudios Visuales abordarían tanto las expresiones visuales de la alta cultura como aquellas no canónicas de todos los grupos sociales, explorando la relación de tensión, diálogo y flujo que se dan entre ellos y que las transforman mutuamente. En segundo lugar, dicho campo interroga tanto las prácticas simbólicas visuales de los grupos sociales como la forma en que estas se expresan en la cultura material. Siguiendo a Bennett, los Estudios

Visuales articulan un conjunto de enfoques y modos de hacer que se ocupan de examinar las prácticas sociales visuales en relación con las relaciones de poder. En este sentido, es importante precisar que, más allá de incluir otras “visualidades” –como las de la cultura popular, masiva y otras– en su campo de indagación, los Estudios Visuales prefieren pensar la cultura visual como un complejo escenario donde los significados y prácticas visuales emergen en medio de disputas y tensiones. Aún más, como lo ha señalado Mieke Bal (2003), las dificultades de pensar la cultura visual como el objeto de los Estudios Visuales corre el riesgo esencialista tanto de mirar la cultura visual como una cualidad de los objetos como de descuidar que las visualidades son prácticas sociales que determinan relaciones sociales de poder, es decir, que son constituyentes y constituidas por regímenes discursivos más amplios mediante los cuales se hacen visibles y articulables los sujetos y relaciones sociales de identidad y diferencia, así como las inclusiones y exclusiones.

A primera vista, la denominación de Estudios Artísticos al campo de indagación del proyecto académico de la Maestría podría ser problemática. Si bien se entiende que hay un conjunto de prácticas que podemos denominar artísticas, en este caso la definición, siguiendo con una noción adjetiva propia de los Estudios Visuales y Culturales, de que existe una “artisticidad” de la vida social se convertiría en objeto de estudio y práctica académica de estudiantes y profesores. Aunque podría pensarse que la labor académica de la Maestría se concentrará en el campo artístico, dicha denominación tiende a desconocer el conflicto –colonial y social– que implica considerar que existe una artisticidad en toda la vida social o a desconocer las relaciones que se establecen entre lo artístico, lo visual y lo cultural. Esto es, tendería a mantener el privilegio histórico de las prácticas artísticas sobre otras prácticas visuales. Se puede demostrar, a partir de una mirada estetizante, que ciertas expresiones culturales son resultado de un “espíritu artístico”. Sin embargo, si se aborda desde un examen de las relaciones de poder simbólico que trazó la cultura occidental, se desconoce que dicha “artisticidad”, si existe, es resultado del exterminio de otros dominios simbólicos no occidentales y de la colonización que resultó en la naturalización de la expresión artística, con lo cual se están olvidando los contextos culturales e históricos en los que surgió, pero también que la relación entre la artisticidad y otros modos de producción visual está inscrita en relaciones de poder.

En aras de hacer énfasis en las implicaciones de la denominación y proponer algunas líneas de reflexión que articulen las referencias continuas del documento a los Estudios Visuales y Culturales con las posibles líneas de investigación y práctica del proyecto, es importante proponer algunas aproximaciones posibles a lo que podría constituirse como Estudios Artísticos. De

las reflexiones anteriores sobre la colonialidad de la modernidad y el proyecto ético político de los estudios culturales resultan múltiples problemáticas, modos de hacer eclécticos y búsquedas éticas que, sin simplificar, podrían abordar los conflictos de poder que implica la inscripción del campo artístico en la esfera social y política, así como los roces y tensiones que se generan con otros campos de producción visual y cultural. Desde este punto de vista, los Estudios Artísticos podrían entenderse como un capítulo de los Estudios Visuales y Culturales que examinan la arqueología, la genealogía, así como las éticas y estéticas de resistencia que produce la construcción jerárquica de formas de ver. Lo anterior significa, entonces, situar las prácticas artísticas –campo social que reúne problemáticamente disciplinas, profesiones e instituciones– en marcos sociales conflictivos de producción visual, cultural y política. Aún más, dado que estos marcos conflictivos se dan en contextos históricos específicos, las preguntas, modos de hacer e intervenciones estratégicas de los Estudios Artísticos deberán situarse en los contextos coloniales pasados y contemporáneos que han dado forma a esta situación problemática.

Con respecto a esto último, me parece fundamental retomar los aspectos centrales del Proyecto Modernidad/Colonialidad por cuanto sus enfoques nos permiten proponer una particularidad de los Estudios Culturales, Visuales y Artísticos desde América Latina. Podría afirmarse que, junto con la colonialidad del poder, del saber y del ser, existe una colonialidad del ver que da forma a las prácticas culturales, artísticas y visuales latinoamericanas. De esta forma, si bien los Estudios Culturales, Visuales y Artísticos comparan con sus homólogos europeos y estadounidenses una crítica profunda a la modernidad, su diferencia radica en el señalamiento obsesivo de la condición colonial que determina el carácter de estas prácticas en los contextos locales latinoamericanos. Los Estudios Artísticos, por tanto, tendrían como uno de sus posibles horizontes éticos la indagación de las disputas que definen modos de hacer académicos y artísticos, en íntima relación con otros campos visuales y culturales, inscritos en los procesos pasados y contemporáneos que dieron forma a las dinámicas coloniales, al colonialismo y a la colonialidad. En suma, desde esta perspectiva, hablaríamos del campo de Estudios Culturales/Visuales/Artísticos de la colonialidad.

Ya en su texto sobre la colonialidad del poder, Quijano articula los procesos de producción visual y simbólica a la base de la problemática de la colonialidad. Como ya se ha señalado arriba, Quijano ha insistido en que, en contraste con Asia y África, donde las poblaciones aborígenes sobrevivieron y fueron convertidas por la mirada eurocéntrica como “exóticas”, América Latina sufrió uno de los más grandes genocidios conocidos hasta hoy. En razón a este exterminio masivo, los sobrevivientes fueron convertidos en fuerza

de trabajo campesina y sus patrones de producción económica, organización social y de poder fueron reemplazados por los occidentales. Es por ello que, añade Quijano, aquellos que subsistieron no dispusieron de “otros” modos de expresión intelectual formalizada o de expresiones visuales o artísticas distintas a las de los invasores, aún si debían subvertirlas en ciertos casos para expresar otras necesidades. Si, como sostiene el PMC, la colonialidad es la base del surgimiento de la modernidad, la implantación y desarrollo de la institución Arte en América Latina no puede ser abordada sino en el marco del colonialismo y, como tal, sus implicaciones en las empresas coloniales pasadas y contemporáneas no deben ser entendidas como un accesorio accidental, no intencionado, de la modernidad. Siguiendo a Walter Mignolo, la institución arte en América Latina forma parte también del lado más oscuro de la modernidad.

La reflexión acerca del papel que han jugado las prácticas visuales en la construcción de América Latina como el otro colonial ha permitido que hoy reconozcamos la visión como elemento fundamental en la creación de representaciones y prácticas coloniales. Por la extensión de este ensayo, no será posible darles a todos los estudios que han resultado de este enfoque la importancia que merecen. Basta decir que todos ellos comparten un punto de vista común: los procesos coloniales comportan un aspecto visual fundamental a la hora de definir el aparato colonial como un discurso/práctica mediante el cual modos de poder, saber, ser y ver coloniales se transforman en verdades a-históricas en los imaginarios colectivos y producen prácticas sociales de exclusión, exterminio y dominación. Quiero, sin embargo, referirme a las aproximaciones de Joaquín Barriandos en su texto “Apetitos extremos. La colonialidad del ver y las imágenes-archivo sobre el Canibalismo de Indias” (2008). “Apetitos” sugiere referencias importantes para precisar los alcances y posibles puntos de convergencia –y divergencia– con este campo de investigación y práctica académica y artística. A partir de una reflexión sobre el papel que jugó el aspecto visual en la construcción del otro latinoamericano como caníbal, Barriandos propone actualizar la matriz de la colonialidad del ver en contextos contemporáneos globales:

La colonialidad del ver es por lo tanto constitutiva de la modernidad y es constitutiva [...] del régimen jerárquico-racial inscrito en toda colonialidad de la mirada. La colonialidad del ver resulta indisociable de las actuales tensiones geopolíticas y deudas económico-culturales de la región eurolatinoamérica, esto es, de las consecuencias birregionales del capitalismo cultural trasatlántico en el contexto de la economía global. Como si de una espiral ontológica se tratara, aquellas formas antropófagas de observación y (di)gestión de la alteridad aparecidas en el siglo XVI persisten en nuestros imaginarios eco-

nómicos globales, en la actual retórica sobre la interdependencia geopolítica y en las negociaciones comerciales y patrimoniales de la “era postcolonial”; es decir, conviven re-actualizadas en la economía cultural birregional eurolatinoamericana de nuestros días.

La recomendación de Barriendos es del todo pertinente para nuestros propósitos por cuanto nos hace saber que no basta con el estudio de la articulación entre el ver, la construcción de la diferencia y el régimen colonial en tiempos de aquel colonialismo que creó a América Latina, sino que se requiere poner la colonialidad del ver en contextos contemporáneos globales. Sin embargo, quisiera sugerir que dicha ampliación debe pasar por la deconstrucción de la centralidad del régimen jerárquico-racial que ha dominado los estudios del PMC y, por ese camino, expandir el examen de la colonialidad del ver a otras prácticas visuales y culturales que emergen de la globalización y que no pueden quedar circunscritas a aquellos grupos y prácticas que se articulan en torno a la categoría étnica. Sin desconocer la importancia del eje étnico en la constitución del estatuto epistemológico y político colonial que construye/destruye/deconstuye a América Latina, es importante precisar que es políticamente problemático anclar toda reflexión sobre la colonialidad en dicha categoría. Como lo señala Quijano, la transformación de la población aborigen en fuerza de trabajo campesina terminó por producir apropiaciones y resistencias que dieron lugar a “otros” modos de producción cultural y visual contaminados con formas canónicas y coloniales de ver y hacer que la colonialidad del ver incluyó/excluyó mediante la categoría de cultura popular. Pero precisamente en razón a la globalización total de la modernidad, las formas de agrupación social y las agendas sociales y culturales de “otros” grupos sociales no pasan necesaria o exclusivamente por la categoría étnica, sino por una heterogeneidad de modos de ser y ver que también agrupan categorías de género, sexualidad, ciclos de vida y clase, entre otros.

De lo anterior se puede concluir que la actualización de la colonialidad del ver deconstruye la centralidad del estatuto jerárquico-racial y ubica la política del ver en los bordes de la modernidad globalizada donde la diferencia es constituida a partir de los binarios arte y cultura, canónico y popular, único y masivo, no comercial y turístico, entre otros. Esta geopolítica del ver sigue inscrita en la matriz colonial, puesto que aún hoy los productos culturales, visuales y artísticos se examinan a la luz de valores heredados de la modernidad y el modernismo artístico. En este escenario heterogéneo de saberes y prácticas culturales/visuales/artísticas, parece que los conflictos y las agendas político-culturales de los grupos sociales no se circunscriben a la recuperación de sus modos de ver y hacer ancestrales, sino en la promoción de usos no canónicos de los modelos canónicos que desafían el estatuto

de verdad del saber artístico y lo ponen a circular en agendas culturales y visuales a contracorriente de los modos hegemónicos. En este contexto, las transformaciones radicales a la geopolítica del ver en el mundo global actual pasan por una continua apropiación, resignificación y traición del modelo hegemónico tanto en la esfera artística como en aquellos campos culturales y visuales que no pertenecen a dicha esfera. Si los productos puros se volvieron locos, como nos recuerda James Clifford, las éticas y estéticas de la resistencia están hoy marcadas por traducciones y desplazamientos al borde de los límites hegemónicos de la modernidad globalizada que continuamente deconstruyen y suspenden sus pretensiones de universalidad y de autoridad cultural. Es de esta manera como entiendo el reclamo de Escobar de situar las “otras prácticas de ver” no tanto en un referente utópico y ontológico –que, planteado así, difícilmente escapa a las epistemologías coloniales–, sino en un afuera que funciona como aquello que diferencia y difiere el estatuto naturalizado y eurocéntrico de la colonialidad del ver. Como ha señalado Walsh, esta actitud decolonial busca cambiar los términos de la geopolítica del ver hacia la promoción de “otras” formas de ser, hacer y significar, diferentes al paradigma colonial, con base en el reconocimiento de “otras” formas y prácticas culturales y visuales de los grupos sociales (2002, p. 24).

REFERENCIAS

- Bal, M. (2003). El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales. *Journal of Visual Culture*, 2 (1) (abril).
- Barriendos, J. (2008). Appetitos extremos. La colonialidad del ver y las imágenes-archivo sobre el canibalismo de Indias. EIPCP. En línea: http://eipcp.net/transversal/0708/barriendos/es/base_edit#redir
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias Sociales, violencia epistémica y la cuestión del otro. En E. Lander, *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: UNESCO, CLACSO.
- _____, F. Schiwy y C. Walsh (2002). *Indisciplinar las Ciencias Sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.
- Crimp, D. (1999). Getting the Warhol we Deserve: Cultural Studies and Queer Culture. In *[]visible Culture. Electronic Journal for Visual Studies*. En línea: http://www.rochester.edu/in_visible_culture/issue1/crimp/crimp.html.
- Dussel, E. (2001). *Hacia una Filosofía Política Crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- ___ (2004). 1492: *El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. Bolivia: Plural.
- Escobar, A. (1995) *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton University Press.
- Fuss, D. (1994). *Identification Papers*. London: Routledge.
- Grossberg, L; C. Nelson y P. Treichler (1992). *Cultural Studies*. Nueva York-Londres: Routledge.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: UNESCO, CLACSO.
- ___ (2007). Coloniality and Modernity Rationality. *Cultural Studies*, 21 (marzo), 2-3.
- Maldonado-Torres, N. (2004). The Topology of Being and the Geopolitics of Knowledge. *City*, 8 (1) (abril).
- Mignolo, W. (2000a). The Many Faces of Cosmo-polis: Border Thinking and Critical Cosmopolitanism. *Public Culture*, 12 (3) (otoño).
- ___ (2000b). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton University Press.
- Morris, M. (1988). Banality in Cultural Studies. *Discourse: Journal for Theoretical Studies in Media and Culture*, 10 (2).
- Wallerstein, I. (1996). *Open the Social Sciences: Report of the Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences*. California: Stanford University Press.
- Walsh, C. (2002). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.
- ___ (2003). *Estudios Culturales Latinoamericanos: Retos desde y sobre la región andina*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Perspectivas y retos

Maestría en Estudios Artísticos¹

EN ESTE ÚLTIMO APARTADO QUEREMOS PRESENTAR LA MANERA COMO LAS apuestas y planteamientos que se fraguaron en la Facultad de Artes ASAB entre 2009 y 2010 se concretaron en una propuesta académica, de la cual, en estos siete años de funcionamiento², ha hecho parte un cuerpo docente compuesto por académicos de muy diversas disciplinas y 152 profesionales que proceden el 46% (71) del campo de las artes, el 43% (63) de la educación, el 9% (15) de las ciencias sociales y el 2% (3) de otros campos, como la ingeniería y la administración pública, bien como estudiantes activos o como egresados. Ellos hacen parte de la comunidad académica del Programa, porque han liderado o participado en procesos de formación de maestros investigadores-creadores con capacidades para agenciar las prácticas artísticas y culturales como una forma de pensamiento e incidencia social, competentes para discernir críticamente las condiciones de posibilidad de la creación simbólica, el conocimiento artístico y su devenir histórico, en unas coordenadas geopolíticamente situadas y específicas.

En efecto, la Maestría se presentó como un lugar de reflexión, intercambio horizontal de saberes y debate crítico –y sigue siéndolo–, pues no busca formar personas que habitan torres de marfil por fuera de su sociedad, sino investigadores-creadores críticos, agentes de transformación cultural, capaces de contribuir con sus posiciones a una realidad social que afecta, de todas formas, su quehacer, en un espacio social inserto en dinámicas globales. Indudablemente, es pertinente que la Maestría devenga en un epicentro de generación de crítica y conocimiento propio, más allá del eurocentrismo que suele afectar los estudios del arte, para dar cuenta de realidades y procesos

¹ Este apartado presenta los enunciados consignados en el Documento de Registro Calificado de la Maestría en Estudios Artísticos que aprobó el Ministerio de Educación mediante Resolución No. 11155 de diciembre 20 de 2010 y en el Documento de Renovación de Registro Calificado presentado al MEN en diciembre de 2017 aprobado mediante resolución en marzo de ese año.

² La Maestría inicia actividades académicas en el año 2011 cuando recibe la primera cohorte.

locales y continentales. Por ello, es posible afirmar que el aporte académico y el valor social de la Maestría se encuentran en su configuración como un espacio para reflexionar en torno a cómo se significa lo que es arte y lo que no, ubicando a esto último en el campo de lo tradicional, del folclor, de lo que no importa; cómo se define el arte como una forma hegemónica sobre otras formas de producción cultural, las cuales son invisibilizadas por diversas violencias epistémicas; cómo funcionan los valores de singularidad, originalidad y autenticidad que ubican a los objetos, saberes y prácticas en el campo del arte y generan dinámicas de exclusión o inclusión.

En estos siete años de funcionamiento, el equipo de docentes e investigadores que hemos nutrido el debate de lo que significan los estudios artísticos y sus horizontes de sentido señalamos que, más que intentar precisar un objeto de estudio de los Estudios Artísticos, quienes trabajamos en este lo planteamos más como un campo problémico para el estudio crítico de las interacciones y las manifestaciones de las sensibilidades y las estéticas que se dan en las prácticas artísticas y culturales, de las cuales resultan modos legítimos de conocer, crear y establecer vínculos sociales, para elaborar nuevas maneras de analizar y comprender los problemas pasados y presentes y para abrir perspectivas hacia un “otro vivir”.

En este sentido, la Maestría ha buscado desarrollar una reflexión crítica en lo sensible que contribuya a la emergencia de nuevos ordenamientos simbólicos y sociales. Para ello concibe las prácticas artísticas y culturales como construcciones de significado colectivo que crean, organizan y regulan las prácticas sociales, destacando el conocimiento como un factor esencial para el desarrollo económico, social, cultural y político del Distrito Capital, la ciudad Región y el país. Así la formación de investigadores-creadores con amplias capacidades creativas, académicas y sociales busca tejer sentidos de relación y relacionalidad entre sus estudiantes, estimular sus capacidades como agentes activos con capacidad de proponer alternativas solidarias e innovadoras y aportar en la generación de conocimientos que contribuyan a la transformación de las prácticas intersensibles que estructuran los ámbitos del saber, del ser y del poder.

En sintonía con los procesos de institucionalización, la Maestría cuenta con tres componentes (investigación, fundamentación, complementario) que dan vía libre a un tipo de formación integral para el desarrollo de las capacidades señaladas en el perfil de egreso (investigación, creación, crítica). Aquí se entiende cada componente como el espacio curricular en el que se realiza la fase curricular de la formación, en pro del desarrollo de competencias específicas y laborales. Cada uno de estos componentes está, a su vez,

construido por contenidos que se vuelven operativos a través de unidades académicas pertinentes en donde es posible desarrollar procesos académicos, investigativos y creativos. En otras palabras, la estructura curricular de la Maestría se organiza a partir de los componentes de formación: Fundamentación, Investigación-Creación y Complementario, los cuales están integrados y permiten pensar no solo qué conocimientos “conceptuales” aprehenden los alumnos, sino cómo los aprenden y, en lo posible, ensayar propuestas que no lleven a fragmentar el aprendizaje a partir de una sumatoria de pequeñas tareas múltiples para cada asignatura.

COMPONENTE DE FUNDAMENTACIÓN

El trabajo académico en este componente agrupa seminarios que giran alrededor de módulos temáticos y/o de módulos problémicos para permitir la intersección de diferentes puntos de vista y de métodos de solución. Facilitan el encuentro de las diversas expresiones epistémicas de un saber (teoría, práctica, técnica y arte) y aportan al desarrollo de las competencias propias de un investigador-creador (sintetizar, analizar, argumentar, explicar, inducir).

Los seminarios contribuyen al desarrollo de las competencias propias de un investigador-creador (sintetizar, analizar, argumentar, explicar, inducir). Ayudan a que las formas de estudio y el manejo de la multiplicidad de fuentes de información con las que un investigador-creador cuenta actualmente se amplíen, se complementen, profundicen, usen y revisen. Aporta al desarrollo de las capacidades para ejercer la crítica y la autocrítica a las posiciones y opiniones de los otros, a identificar problemas y a conducir diálogos de discusión y argumentación. Y permite el desarrollo de las capacidades de comparar, valorar, ordenar, definir, fundamentar, refutar, concluir, aplicar nociones y conceptos, de tal forma que pueda ejercer su actividad como investigador-creador de manera independiente.

COMPONENTE INVESTIGACIÓN-CREACIÓN

Aborda la interacción entre enfoques y prácticas plurales de la investigación-creación que confluyen, articulan y se configuran en el campo de los estudios artísticos. Se propone lograr el desarrollo de las capacidades de: disposición flexible a la experiencia, autonomía intelectual crítica, investigación-creación solidaria y colectiva, y valoración crítica del Programa. El

componente convoca espacios académicos que promueven el pensamiento autorreflexivo sobre las prácticas artísticas y culturales, sus comunidades, sus realizaciones y posiciones. A continuación se presentan de modo sucinto los espacios académicos que hacen parte de este componente:

TALLERES

Conjunto de actividades que integran y aplican elementos teóricos con el análisis de situaciones cotidianas, fenómenos sociales, naturales. Permiten la producción de conocimiento a partir de los saberes y experiencias individuales, las significaciones culturales y las representaciones colectivas. Es el espacio para la síntesis integradora entre niveles formales del conocimiento y el contexto en el cual se aplican o del cual surgen por la interacción con los sujetos en actitud cognoscente. En general en un taller se va a encontrar polifonía de lenguajes sinestésicos. Aporta en el desarrollo de capacidades relacionadas con percibir, ordenar, interpretar, traducir, resumir, ejemplificar, conceptualizar, apropiar y desarrollar metodologías de investigación-creación emergentes desde las interacciones sensibles.

COLOQUIOS

Espacio académico de naturaleza conversacional y comunicativa para la socialización e intercambio de los avances y resultados de investigación-creación realizada por los estudiantes, respecto a los desarrollos teóricos y metodológicos de las líneas y grupos de investigación que soportan la Maestría y los posicionamientos de las comunidades académicas y culturales relacionadas con sus campos de interés. El estudiante pone en práctica sus habilidades y actitudes para integrar y aplicar conocimientos y para combinar la autoevaluación con la evaluación del profesor, del tutor, de los compañeros y de pares externos.

TUTORÍA

Facilita la articulación de los saberes e intereses que el estudiante trae con los temas y problemas planteados en la Maestría. Es el espacio que posibilita la reelaboración y complejización del proyecto de investigación-creación que el estudiante presenta al ingreso y que se espera que sea su proyecto de grado. Involucra un trabajo que apunta al desarrollo de competencias para proponer, idear, diseñar y crear, así como del pensamiento visual, nocional, divergente y creativo.

ENCUENTRO VALORATIVO

Garantiza la articulación de los procesos investigativos y dinamiza su presencia en el ámbito docente. Hace de la autoevaluación permanente una actividad académica a fin de fortalecer los procesos formativos en el ejercicio de la investigación-creación de carácter ínter y transdisciplinar, con enfoques críticos y relacionales. Se relaciona con las dinámicas de autoevaluación y los planes de mejoramiento previstos por el Programa, que entienden a los estudiantes, profesores y administrativos como agentes activos del mejoramiento institucional.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-CREACIÓN

Constituye la etapa final e involucra la elaboración de un trabajo escrito único o de un escrito más un componente audiovisual y/o performativo. Con el desarrollo de este trabajo el estudiante debe demostrar una amplia comprensión del campo de estudios respectivo y evidenciar dominio del tema o problema de la investigación-creación a través de un manejo adecuado de fuentes y de bibliografía pertinente y representativa, así como una argumentación coherente y estructurada y un manejo apropiado del idioma

COMPONENTE COMPLEMENTARIO

Aquí el estudiante articula de modo flexible las problemáticas que escoge libremente y los aportes que entran en diálogo con sus inquietudes específicas en la investigación-creación, a partir de la oferta semestral proporcionada por la Maestría y la Universidad en su conjunto. La organización de las actividades académicas consignadas en el Proyecto Curricular de la Maestría –en coherencia con la posición crítica respecto a las hegemonías de pensamiento y acción que conducen a la búsqueda de la competitividad y no del buen vivir–, propone el desarrollo de la noción de capacidades, entendidas como

... la potencia que nos hace aptos para abordar procesos complejos de la existencia en los que se ponen en juego, de manera integral, las facultades: sensibles, estéticas, cognitivas, afectivas, comunicativas y comportamentales; para formular problemas, comprender la realidad, realizar actividades de la vida cotidiana, investigar, crear, desempeñarse profesional y laboralmente; todo ello, como actuación y creación colectiva, con mediaciones adecuadas, en inter-acción con otros y ejerciendo el cuidado del ambiente y la naturaleza (Universidad Distrital, 2016, p. 116).

FINES Y CAPACIDADES A ALCANZAR

En esta perspectiva, las actividades académicas proponen una sólida formación que permite desarrollar las capacidades de:

- Interpretación comprensiva que permita la valoración y la comparación crítica, así como la síntesis reflexiva de perspectivas y fuentes diversas que estructuran el campo de los Estudios Artísticos. Saber conocer/saber reflexionar.
- Configuración de lugares de enunciación críticos y diversos que permitan el agenciamiento de las subjetividades. Saber ser/saber decir, saber estar en y con el mundo.
- Escucha dialógica para proponer relaciones, lenguajes y escrituras comprometidas y plurales para la generación de conocimientos. Saber escuchar/disentir y saber solidario.
- Disposición flexible a la experiencia, a la libre asociación, a los modos diversos de hacer y crear, a las maneras distintas de relacionar y usar lenguajes, técnicas, métodos y recursos para la investigación creación. Saber sentir, saber imaginar, saber indagar, saber decidir, saber interactuar.
- Autonomía intelectual crítica, con miras a la creación pertinente en diseños de investigación-creación. Saber contextualizar, saber localizar, saber ejercer la crítica, saber innovar, saber crear.
- Investigación creación solidaria y colectiva, para la generación de conceptos y prácticas sensibles, con sentido de pertenencia localizada en lo personal, lo social, lo comunitario y lo ambiental, respecto a los problemas complejos de la vida y la existencia en el mundo contemporáneo. Saber con-vivir, saber crear solidaria y colectivamente.
- Valoración crítica del Programa, mediante la evaluación y autoevaluación en su desarrollo, para alcanzar propósitos de mejoramiento y fortalecimiento del mismo. Saber valorar, saber autoevaluar.

Para el logro de estos fines y el desarrollo de capacidades que la Maestría desea generar en sus estudiantes, su estructura curricular se apoyó en la producción investigativa de la Facultad y en su organización en dos ejes problemáticos, en los cuales cada estudiante podía inscribir sus preguntas e indagaciones. Sin embargo, en el transcurso de estos siete años de funcionamiento, la reconfiguración de los dos ejes fundantes y la emergencia de nuevos anuncian el enriquecimiento de los espacios para la generación de conocimiento y revelan además el modo como el Programa y el campo mismo

de los Estudios Artísticos han ampliado sus búsquedas. Esto en consonancia con la interpretación de las necesidades personales y del entorno social, que se manifiestan en los intereses adicionales que docentes y estudiantes le han sumado al proyecto curricular, así como en problemáticas que han sido tratadas en los espacios académicos en distintos momentos. Como resultado, actualmente se ofrecen cuatro líneas de investigación para la exploración de las inquietudes académicas de su comunidad que buscan promover proyectos de investigación que de manera innovadora aporten a la discusión acerca de la relación entre cultura y poder en nuestros contextos coloniales locales.

ESTUDIOS CULTURALES DE LAS ARTES

Este es un espacio para discusiones, indagaciones e investigaciones relevantes, sobre y desde la producción, distribución, recepción, apropiación de artefactos, prácticas artísticas y culturales, en un mundo atravesado por tensiones entre las tradiciones académicas y las tradiciones locales ancestrales y por las luchas por el poder, la significación y el control de los cuerpos en los diferentes campos de lo social y de lo cultural. Por tanto, esta línea es un espacio para la articulación de propuestas investigativas que indagan, analizan y cuestionan las categorías y dispositivos a partir de los cuales se producen, distribuyen y apropian una serie de imaginarios sobre el arte, sus modelos de validación, prácticas y repercusiones políticas, culturales y socioeconómicas en tiempos de globalización y, en particular, sobre el modo en que los actores sociales, como respuesta a los dispositivos del poder –dentro de un campo cambiante de luchas por la significación, diálogos e intercambios–, construyen y reconstruyen sus propios imaginarios para proyectar modos de estar, ser y habitar.

Para su desarrollo, se retoman algunos elementos de la empresa intelectual y política y los legados de los Estudios Culturales dentro y fuera de América Latina. En especial se articula a los proyectos decoloniales de la comunidad política global y se tienen en cuenta especialmente los aportes del colectivo Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad, con su analítica de la colonialidad del poder en la modernidad, así como las gramáticas que guían las prácticas decoloniales en todo el mundo, en sus dimensiones epistémica, ética, estética y política. La línea se plantea como un ámbito creado para explorar e intervenir en la dimensión poética y política de las prácticas artísticas y culturales en el contexto y para indagar por las posibilidades de la categoría relacional y diferencial “investigación-creación”, que desde esta perspectiva da cuenta de la relativa y contingente autonomía del campo del arte, del carácter político y relacional de las comunidades que lo constituyen

y de sus relaciones con otras comunidades, con las que los agentes del campo configuran redes de interacción social y socioeconómica.

ESTUDIOS CRÍTICOS DE LAS CORPORAIDADES, LAS SENSIBILIDADES Y LAS PERFORMATIVIDADES

Concebidos como un laboratorio de investigación-creación de perspectiva crítica, cuyo interés principal de indagación lo constituye el tejido social y político de las sensibilidades o intersensibilidades y de las estesis o modos del sentir, que se ponen en marcha tanto en prácticas artísticas como en prácticas creativas y estéticas de la vida diaria y de las culturas, en Colombia. Parte de la evidencia de que los principales problemas relacionados con el con-vivir y sus aprendizajes están fundados en prácticas de maltrato y vejación de las dimensiones sensibles. Reconoce que vivir trasciende lo biológico y deviene en condición corporal de la existencia, y que existir es en todo caso una experiencia inter-sensible donde inter-actuamos y ponemos en tensión las condiciones políticas, generizadas, sociopersonales y encarnadas de dicha experiencia. Considera, por tanto, que uno de los retos de la experiencia de vivir en la complejidad del mundo contemporáneo es comprender los modos intersensibles como nos relacionamos social y ambientalmente, con miras a la transformación de todas las formas de discriminación, segregación, desigualdad, maltrato y esclavitud de los cuerpos. Reconoce entonces la pervivencia del régimen corporal biopolítico y sus modos jerárquicos de regulación de las intersensibilidades, basados en maneras de concebir, valorar y representar la condición corporal.

Se busca así mismo contribuir con estudios críticos que potencien las prácticas prosaicas y artísticas, como rutas creativas que tienen también alcances metodológicos para indagar y proponer otras dinámicas instituyentes de inter-sensibilidades que fortalezcan prácticas de con-vivencia, re-existencia y resistencia y que, a la vez, contribuyan en la conformación de subjetividades y colectividades críticas que se interesen por el ejercicio de prácticas del buen vivir y formas más equilibradas de la existencia, asumiendo que toda forma de agresión y daño contra los cuerpos afecta la vida misma.

CONSTRUCCIÓN DE SUJETOS, ESTUDIOS ARTÍSTICOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Busca fundamentar, desarrollar, consolidar y proyectar el conocimiento de los procesos de construcción de sujetos, subjetividades e intersubjetivi-

dades a través de experiencias artísticas y culturales situadas en contextos sociales, políticos, económicos e históricos específicos. Se basa en perspectivas emancipadoras, transformadoras y de agenciamientos individuales y colectivos a partir de la potenciación de prácticas educativas y pedagógicas, en tanto prácticas culturales y de creación en el campo de los Estudios Artísticos. Epistemológicamente, asume la praxis educativa con una perspectiva holística, como acto creador (praxis creativa) capaz de construir relaciones intersubjetivas de sentido frente al mundo social, histórico y cultural y a los mundos sensibles de un sí mismo situado y de los de los otros. Esto, en un ámbito que asume la complejidad como condición de la dinámica de los mundos de vida, en los que tiene lugar su objeto.

Los procesos investigativos implicados abarcan varias metodologías que, en la práctica investigativa construida hasta hoy, son complementarias y convergentes. Entre ellas, la investigación basada en las artes (IBA), la etnografía crítica y la autoetnografía. Así mismo, la investigación sobre historia y memoria colectivas sobre las estéticas decoloniales que incluyen procesos con dimensión pedagógica; la investigación-acción-reflexión en educación, la investigación colaborativa, la hermenéutica crítica, la sistematización de experiencias y el socioanálisis de los procesos creativos colectivos, entre otras.

EXCRITURAS ARTÍSTICAS Y GOCES TRANSDISCURSIVOS

Artística y éticamente, explora las puestas en escena de las excrituras artísticas, en las cuales se desconfiguran los discursos acerca de los goces correctos: goces sociales, políticos y estéticos. En general, todos estos goces son goces comunes, es decir, goces amparados por los discursos que hablan de ellos. Deconstruir esta corrección que el discurso impone al goce y al sujeto es uno de los objetivos de la línea. En principio, como cualquier otro rito iniciático o místico, la experiencia de la excritura artística está vedada al espectador “discursivado”, al ser hecho discurso, al ser cosificado en el discurso, a aquellos rehenes de ideologías, a aquellos y aquellas que aún no comprenden el sentido emancipador y renovador que se detona en un gesto artístico.

Al transgredirse los límites del lenguaje discursivo, emergen los goces excritos que son reprimidos por el discurso disciplinar. La transgresión fractura la regla que determina el discurso heterosexual, blanco, cristiano y fálico. Ontológicamente, explora un más allá del discurso que es usado como dispositivo de sexualidad para controlar y regular la existencia de hombres y mujeres. Se localiza en la multiplicidad, deconstruye las lógicas discursivas

de la heterosexualidad y se transborda hasta espacios otros en los cuales placeres otros sean posibles, llamando “trans” a este más allá.

Considerando que localizar las relaciones de poder-sujetos-resistencias requiere imaginación productiva, la línea distingue entre imaginación imitativa de lo común sin diferencia e imaginación productiva de lo común como diferencia. Opta entonces por estrategias, no tanto por metodologías. Las experiencias de los encuentros entre sujetos, artistas y ciudadanos creadores de resistencias afirmativas demandan imaginación. Hombres y mujeres, al declararse artistas, se conciben libres, iguales y singulares.

* * *

En torno a los asuntos propuestos por las cuatro líneas de investigación, los estudiantes han formulado sus trabajos de grado que han permitido reconocer distintos modos de asumir la apuesta por la investigación-creación de la Maestría. En algunos de ellos, la creación artística ha sido el problema estudiado y han puesto en juego estrategias metodológicas de las ciencias sociales y humanas, entre las cuales destacan ejercicios etnográficos y auto-etnográficos, así como el trabajo con archivos institucionales y personales. Otros han indagado por experiencias culturales o sensibles de la vida cotidiana e hitos de la historia nacional, a través de prácticas artísticas, como alternativas metodológicas de importante peso; entre ellas, el dibujo, la fotografía, la danza y el performance. En algunos casos, la creación sensible ha sido presentada como un componente del trabajo que complementa el ejercicio de escritura y asume lenguajes expresivos visuales, musicales, narrativos, audiovisuales, instalativos y de escenificación teatral para presentarlos como componente de creación sensible del proceso investigativo. Estas experiencias han llevado entonces a considerar la investigación-creación como alternativa posible para seguir explorando en el futuro, pues tensionan de modo retador el reconocimiento de la creación sensible y artística como formas legítimas de generación de conocimientos.

Para finalizar, debemos señalar que en este apartado intentamos dar una panorámica de los planteamientos que sustentan la Maestría y mostrar de manera sucinta lo pertinente del trabajo de estos siete años, lo que confirma las perspectivas que vislumbramos en el 2010 y nos llevaron a ubicar la reflexión sobre los Estudios Artísticos como campo emergente, como un proyecto que construye el concepto, significado y práctica de estos estudios y que se delinea dentro de un contexto y tiempo-espacio nacional, regional e internacional, al tiempo que cruza tales fronteras.

Recorrido el camino inicial, la Facultad de Artes ASAB se propone suscitar nuevas perspectivas críticas y de analítica decolonial; por ello asumimos nuevos retos y proyectamos el campo de los Estudios Artísticos hacia un nivel de formación doctoral que da continuidad y abre, a la vez, maneras distintas de estudiar, pensar, hacer, crear y accionar las prácticas artísticas y culturales en nuestro contexto. Este nuevo proyecto, que da un salto cualitativo en la formación desde el nivel de maestría al de doctorado en este mismo campo de estudios, se alimenta y nutre de las seis cohortes de estudiantes y de una comunidad académica que se fortalece paso a paso, mediante procesos y proyectos de investigación-creación pertinentes académica y socialmente. Nos referimos al proyecto de Doctorado en Estudios Artísticos en el que se viene trabajando desde hace varios años y con el cual se amplía y profundiza el trabajo académico de construcción del campo de los Estudios Artísticos en la ciudad y el país.

Las y los autores

MARTA BUSTOS GOMÉZ

Doctora en Estudios Culturales, Universidad Andina de Quito, Ecuador; Magíster en Planeación y Administración del Desarrollo Regional, Centro de Estudios Interdisciplinarios CIDER, Universidad de los Andes; Maestra en Textiles, Universidad de los Andes. Becaria del Instituto Colombiano de Cultura y de la Organización de Estados Americanos. Ha sido profesora de las universidades de los Andes y Distrital en Bogotá. Ha trabajado en la formulación de políticas culturales y en el diseño e implementación de planes, programas y proyectos en arte y cultura y en su gestión a nivel nacional con el Ministerio de Cultura. Se ha desempeñado como Directora de Arte, Cultura y Patrimonio de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. Fue Gerente de Artes Plásticas y Visuales del Instituto de las Artes de Bogotá y Decana de la Facultad de Artes de la Universidad Francisco José de Caldas, donde lideró la creación de la Maestría en Estudios Artísticos. Actualmente se desempeña como Coordinadora de la Maestría y hace parte del grupo de trabajo de la Facultad de Artes ASAB-UD, que viene desarrollando los estudios para la formulación de un Doctorado en Estudios Artísticos.

SANTIAGO CASTRO-GÓMEZ

Filósofo de la Universidad Santo Tomás de Bogotá; M.A. en Filosofía, Universidad de Tubinga y Ph.D. en la Johann Wolfgang Goethe-Universität de Frankfurt. Profesor de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, investigador del Instituto Pensar. Junto con intelectuales como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Edgardo Lander y Nelson Maldonado-Torres, formó parte del Grupo Modernidad/Colonialidad, uno de los principales focos de la teoría crítica latinoamericana de comienzos del siglo XXI. Ha impulsado el debate y la reflexión crítica sobre las formas de hacer ciencia social “desde América Lati-

na”. Sus contribuciones se plasman, entre otros libros, en *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate* (1998); *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial* (1999); *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (2000); *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder* (2002); *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (2007); *La Hybris del punto cero* (2005); *Tejidos oníricos* (2009); *Historia de la gubernamentalidad* (2012), y *Revoluciones sin sujeto* (2015).

SONIA CASTILLO BALLÉN

Doctora en Ciencias sobre Arte, Instituto Superior de Arte de la Habana (Cuba); Maestra en Bellas Artes con especialización en Pintura, Universidad Nacional de Colombia. Investigadora, creadora y docente en el campo artístico y cultural, en las áreas de performance, artes del cuerpo y artes plásticas; con publicaciones sobre estos temas, exposiciones de procesos creativos en el ámbito nacional e internacional y direcciones de tesis de posgrado al respecto. Coadministradora de los programas académicos para la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Licenciatura en Educación Artística, Maestría en Estudios Artísticos y propuesta de programa de Doctorado en Estudios Artísticos. Actual Coordinadora de la Línea de Investigación en Estudios Críticos de las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades, de la Facultad de Artes ASAB. Directora del Grupo de Investigación para la Creación Artística y del Grupo de Investigación-Creación en Performance Pasarela, de la UDF-JC. Par académico del Ministerio de Educación para la evaluación de condiciones de calidad de programas de educación superior. Coordinadora de la Red Nacional de Estudios sobre cuerpo “El Giro Corporal” y Miembro de la Red Latinoamericana de Investigadores/as sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas. Directora de la Revista *Corpo-grafías*, Miembro del comité científico de la revista indexada *Calle 14* y del comité editorial de la revista indexada *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*.

MARÍA TERESA GARCÍA

Doctora en Antropología, Universidad Nacional de Colombia; Especialista en Gerencia y Gestión Cultural, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, y Maestra en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Filósofa de la Universidad de los Andes. Desde temprana edad empieza a estudiar ballet con Priscilla Welton, Ana Consuelo Gómez, Gloria Ramírez, entre otros. Ganadora en 1979 de una beca de estudios en el Ballet de Camagüey de Cuba, bajo la dirección del Maestro Fernando Alonso. Participa de los proyectos artísticos de la compañía a la vez que adelanta estudios de Filología en la Universidad

Central de las Villas. En Colombia trabaja como maestra, bailarina y coreógrafa en el Ballet Nacional y en la Escuela bajo la dirección de Priscilla Welton. Participa en festivales y concursos de danza clásica y contemporánea como bailarina y jurado. Entre 1992 y 2006 funda Artballet, escuela de investigación en la pedagogía de la danza y la creación con niños y jóvenes y se desempeña en el Colegio Instituto Colsubsidio de Educación Femenina (ICEF) como directora del Grupo Especial de Ballet y maestra de danza en la escuela formal. Es distinguida como Maestra Ilustre por el Premio Compartir al Maestro en 2005 por su trabajo en danza en el ICEF. Docente del programa de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital (UD). Co-investigadora y codiseñadora del proyecto curricular de Arte Danzario y de la Maestría en Estudios Artísticos Facultad de Artes ASAB. Actualmente es docente de planta en Arte Danzario en la Maestría en Estudios Artísticos y hace parte del grupo de trabajo que viene desarrollando estudios para la formulación del Doctorado en Estudios Artísticos de la Facultad de Artes ASAB.

MARÍA TERESA GARZÓN

Feminista, Doctora en Ciencias Sociales; Maestra en Estudios Culturales y de Género, Universidad Nacional de Colombia. Durante el año 2010 fue parte del equipo que trabajó en el Proyecto de Maestría en Estudios Artísticos. Actualmente es investigadora del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA), en San Cristóbal, Chiapas. Además de ser escritora, ensayista, docente y editora, es coordinadora del Comando Colibrí, escuela de defensa personal para mujeres.

IVONNE PAOLA MENDOZA

Socióloga de la Universidad Nacional de Colombia, Master en Estudios Latinoamericanos, con estudios de Doctorado en Sociología, y Madre. Interesada en ahondar en la investigación y el conocimiento de las prácticas artísticas y culturales del país. Con experiencia de más de 10 años en la gestión pública de procesos culturales. Fundadora y directora de proyectos de la Corporación Redes 365, desde donde ha impulsado procesos de formación, apropiación y gestión de la cultura en Bogotá, Cundinamarca, Pereira, Barranquilla, entre otros.

VÍCTOR MANUEL RODRÍGUEZ SARMIENTO

Ph.D. y M.A. en Estudios Visuales y Culturales, Universidad de Rochester (Nueva York); M.A. en Historia del Arte (Siglo XX), Goldsmiths' College (Londres). Ha sido profesor de las universidades Nacional de Colombia, Javeriana,

de los Andes y Pedagógica Nacional en Bogotá. Se ha desempeñado como subdirector del Instituto Distrital de Cultura y Turismo, como Director de Arte, Cultura y Patrimonio, de Lectura y Bibliotecas y Jefe del Observatorio de Culturas de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. Fue Vicerrector de Gestión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente se desempeña como Director de Cultura Ciudadana de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá, D.C. Artista y curador independiente, es miembro del colectivo artístico YONOSYESA. Ha publicado artículos y editado libros sobre prácticas artísticas y estudios culturales en Colombia y el exterior. Es profesor invitado de la Universidad de los Andes en Bogotá y de la Universidad Andina Simón Bolívar en Quito, Ecuador.