

Tramas de Investigación

Investigación -creación en el ámbito universitario

Diálogos, prácticas,
perspectivas

Julián Darío Castro Cifuentes
Editor

investigación
-creación
en el ámbito
universitario

Diálogos, prácticas,
perspectivas

investigación
-creación
en el ámbito
universitario

Diálogos, prácticas,
perspectivas

Julián Darío Castro Cifuentes
Editor

**Comité Editorial de la Facultad de
Ciencias Sociales, Humanidades y Arte**

Nina Alejandra Cabra
César Báez Quintero
Manuel Roberto Escobar
Héctor Sanabria Rivera
Ruth Nélide Pinilla Enciso

Rector

Jaime Arias

Vicerrector académico

Óscar Leonardo Herrera Sandoval

Vicerrectora administrativa y financiera

Paula Andrea López López

Vicerrector de programas

Jorge Hernán Gómez Cardona

Esta es una publicación de la Dirección
de Investigación y Transferencia de Conocimiento

Nina Alejandra Cabra Ayala
Directora

ISBN (PDF): 978-958-26-0474-5

Primera edición: 2020

DOI: <https://doi.org/10.30578/9789582604745>

- ⊕ Varios autores
- ⊕ Editor: Julián Darío Castro Cifuentes
- ⊕ Ediciones Universidad Central
Calle 21 n.º 5-84 (4.º piso). Bogotá, D. C., Colombia
PBX: 323 98 68, ext. 1556
editorial@ucentral.edu.co

Catalogación en la Publicación Universidad Central

Castro Cifuentes, Julián Darío, autor, editor.

Investigación-creación en el ámbito universitario. Diálogos, prácticas, perspectivas / autores Julián Darío Castro Cifuentes, María Clara Salive Puyana, Adriana Marín Urrego, Sandra Jubelly García López, Leticia Fernández Marín -- Primera edición -- Bogotá : Universidad Central, 2021.

1 recurso en línea (144 páginas) : ilustraciones.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-26-0474-5 (PDF)

1. Universidades - Educación - Investigaciones - Bogotá 2. Creación - Educación superior - Bogotá 3. Ambiente educativo - Investigaciones - Bogotá 4. Comunidad y universidad - Investigaciones - Bogotá I. Salive Puyana, María Clara, autora II. Marín Urrego, Adriana, autora III. García López, Sandra Jubelly, autora IV. Fernández Marín, Leticia, autora V. Universidad Central (Bogotá, Colombia). Dirección de Investigación y Transferencia de Conocimiento.

378.86 – dc23

PTBUC/30-04-2021

Preparación editorial

Dirección: Héctor Sanabria Rivera
Coordinación: Nicolás Rojas Sierra y Ruth Nélide Pinilla Enciso
Diseño: Mónica Cabiativa Daza
Diseño de cubierta y diagramación: lacentraldedisenio.com
Corrección de textos: Ricardo Camacho Gil

Publicado en Colombia · *Published in Colombia*



Este texto es publicado de acuerdo con los términos de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinDerivadas (CC BY-NC-ND). Usted es libre de copiar o redistribuir el material en cualquier medio o formato, siempre y cuando dé los créditos apropiadamente, no lo haga con fines comerciales y no realice obras derivadas.

Contenido

Cómo citar este libro.....	9
Presentación	11
Introducción	13
Primera parte	
Diálogos sobre la creación en el ámbito universitario ...	15
El campo de la creación en el ámbito universitario.....	16
Julián Darío Castro Cifuentes	
Segunda parte	
Un acercamiento a las prácticas en el ámbito universitario	43
Concepciones de la investigación y la creación en el ámbito universitario	44
Julián Darío Castro Cifuentes, María Clara Salive Puyana, Adriana Marín Urrego, Sandra Jubelly García López y Leticia Fernández Marín	
Tercera parte	
Perspectivas sobre la creación en el ámbito universitario	79
El papel de la vulnerabilidad en las prácticas pedagógicas para la creación	80
Adriana Marín Urrego	
El estanque de Narciso: transparencia y negatividad.....	110
Sandra Jubelly García López	
Docentes, investigadores... ¡y creadores! Hacia una perspectiva pedagógica para el desarrollo del pensamiento creativo en la Universidad Central	124
Leticia Fernández Marín	
El editor.....	145



Cómo citar este libro

APA

Castro Cifuentes, J. (ed.). (2020). *Investigación-creación en el ámbito universitario. Diálogos, prácticas y perspectivas*. Ediciones Universidad Central. <https://doi.org/10.30578/9789582604745>

MLA

Castro Cifuentes, Julián, ed. *Investigación-creación en el ámbito universitario. Diálogos, prácticas y perspectivas*. Bogotá: Ediciones Universidad Central, 2020. Digital. <https://doi.org/10.30578/9789582604745>

CHICAGO

Castro Cifuentes, Julián, ed. 2020. *Investigación-creación en el ámbito universitario. Diálogos, prácticas y perspectivas*. Bogotá: Ediciones Universidad Central. <https://doi.org/10.30578/9789582604745>



Presentación

Este libro es producto de la investigación denominada “Concepciones de la creación en el ámbito universitario de Bogotá”, cuyo objetivo principal fue “generar una teoría sustantiva, a partir de las concepciones sobre la creación en el ámbito universitario de Bogotá, que oriente la discusión frente a los procesos de creación en la Universidad Central desde una perspectiva interdisciplinar”. Este proyecto se desarrolló durante el año 2019, a partir de la VII Convocatoria Interna de Investigación de la misma institución.

En nombre del equipo de investigadores, quiero agradecer en primer lugar a los estudiantes Laura Cubillos, Juan Bohórquez y Juan Valencia, ya que, como docentes, nos debemos a su formación y estamos seguros de que su experiencia en el desarrollo de este proyecto ha sido tan significativa como lo fue para nosotros. En segundo lugar, agradecemos al Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco) y al Centro de Investigación para la Innovación de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Básicas (CIFI) por su apoyo y paciencia en este proceso. Finalmente, queremos expresar nuestra gratitud de manera muy especial con los docentes, líderes de departamentos y de divisiones de investigación y creación de la Universidad Central, la Universidad de los Andes y la Universidad Nacional de Colombia, quienes compartieron con nosotros sus percepciones y además nos abrieron las puertas de sus aulas para poder entender un poco mejor sus experiencias.

También a todos aquellos que hicieron parte de la discusión en el Primer Encuentro de Experiencias en Investigación-creación, que tuvo lugar el día 9 de diciembre de 2019 en la Universidad Central, ya que sus aportes fueron vitales en la finalización del proyecto y en las posteriores reflexiones que dieron origen a este libro. Y tal como concluimos con los participantes en aquel evento, esperamos que este documento, más que

ofrecer respuestas, genere preguntas y ponga sobre la mesa cuestiones importantes en la discusión sobre las posibilidades de la investigación y la creación en el ámbito universitario.

El editor
Bogotá, octubre de 2020

Introducción

A lo largo de estas páginas se busca reflexionar frente a la pregunta: ¿Qué se entiende por *creación* en el ámbito universitario de Bogotá?, con el propósito de formular una teoría sustantiva que sirva como insumo para configurar políticas institucionales de investigación y creación, inicialmente en la Universidad Central. Sin embargo, también esperamos que las concepciones, experiencias y reflexiones incluidas aquí alimenten estas discusiones en otras comunidades universitarias. Tomando en cuenta lo anterior, esta obra se organiza en tres secciones.

La primera parte del libro, llamada “Diálogos sobre la creación en el ámbito universitario”, consiste en una reflexión teórica que busca establecer un marco de referencia desde el cual aproximarse a la pregunta por la creación y la investigación en el ámbito universitario de Bogotá. La segunda, “Un acercamiento a las prácticas en el ámbito universitario”, inicia con una explicación de la problemática a partir de la que se formuló la pregunta de investigación, para luego mostrar el diseño metodológico y la manera como este se llevó a cabo durante la ejecución del proyecto y a partir del que se formuló una teoría sustantiva que diera cuenta de las concepciones sobre la creación en el ámbito universitario de Bogotá. Finalmente, en la tercera sección, “Perspectivas sobre la creación en el ámbito universitario”, tres de las investigadoras del equipo se enfocan en aspectos significativos de su experiencia en el proyecto de investigación, y desde ahí proyectan sus perspectivas en relación con temas como las prácticas pedagógicas para la investigación y la creación, y el rol del docente como investigador y creador en el ámbito universitario.

Diálogos sobre la creación en el ámbito universitario

El campo de la creación en el ámbito universitario

Julían Darío Castro Cifuentes

Maestro en Música. Magíster en Humanidades Digitales de la Universidad de los Andes, magíster en Educación Superior de la Universidad El Bosque y doctorando en Música de la Universidad Católica Argentina. Docente de la Escuela de Artes de la Universidad Central (Bogotá, Colombia).
Correo: julianjem@gmail.com

Resumen

Pensar la creación en el ámbito universitario supone una pregunta por los agentes, sus condiciones y las relaciones que afectan su articulación con las funciones sustantivas de la universidad. Por esta razón, el propósito de este capítulo es plantear la existencia del campo de la creación a partir de dos elementos: el análisis de la denominada “condición posteórica de la creación y la investigación”, y una explicación de cómo dicha condición genera tensiones y configura relaciones de poder utilizando la metáfora del “campo”. Lo anterior permitió realizar una reflexión informada que hizo posible ubicar conceptualmente la pregunta de investigación del proyecto “Concepciones de la investigación y la creación en el ámbito universitario de Bogotá” y reevaluar la base del ejercicio intelectual que implicó su desarrollo.

Palabras clave: campo de la creación, ámbito universitario, condición posteórica, relaciones de poder.

Introducción

¿Qué es la creación? Parece ser una pregunta muy ambiciosa para cualquiera que pretenda asumir la tarea de responderla y los interrogantes subsiguientes no parecen menos problemáticos: ¿la creación se limita a referir aquello que es producto del acto de crear? O ¿qué es un acto de creación? Son cuestiones frente a las cuales las mentes más brillantes dentro y fuera de la academia han ofrecido respuestas parciales, y que continúan siendo objeto de discusión en la actualidad.

Estas discusiones han permitido el desarrollo e institucionalización, principalmente desde la universidad moderna, de disciplinas que reconocen en la creación un componente fundamental de sus objetos de estudio. Bien sea como artefactos culturales, o como experiencia, práctica, interacción o concepto, entre otras etiquetas que se le podrían atribuir desde las ciencias sociales, las humanidades o las artes, hoy reconocemos la posibilidad de aproximarnos a eso que llamamos “creación”, e incluso formular e implementar programas universitarios en música, arte dramático, literatura o cine, entre otros, en los que disponemos prácticas de enseñanza y aprendizaje orientadas a la formación de artistas (o creadores) profesionales.

Aunado a lo anterior, autores como Deleuze han reconocido que la creación es propia tanto de las artes, como de las ciencias y de la filosofía. Para él la filosofía “consiste en crear conceptos” (2012, p. 4), y en ese sentido la reflexión filosófica es un acto de creación distinto de la creación artística y la creación científica. Para Deleuze, los científicos también son creadores, y a diferencia de un filósofo, un científico “no tiene nada que ver con los conceptos [...]. [En su lugar, explica] hay algo que solo un científico puede hacer, crear e inventar funciones” (Deleuze, 2012, p. 5). En otras palabras, cuando un científico realiza un descubrimiento, el fenómeno ya existe, está allí. No obstante, la posibilidad de reconocer y expresar las diferentes relaciones, causalidades, correlaciones, es decir, las funciones que permiten explicar dicho fenómeno, son su creación.

Esta noción, que podríamos denominar “ampliada”, de la creación se aparta de concepciones más tradicionales en el ámbito universitario y que están ligadas al denominado “sesgo del arte” (García, 2020; Gláveanu, 2011, 2014; Rocavert, 2016), desde el que se asume la creación como exclusiva de diferentes campos artísticos. En cambio, lo planteado por Deleuze invita a pensar las posibilidades de la creación más allá de estos campos, lo que obligaría a un intercambio pocas veces cómodo entre artes, humanidades y ciencias. Sin embargo, la universidad no se caracteriza por velar por la comodidad (epistémica, al menos) de sus agentes. En palabras de Bourdieu (2002), “los hombres cultivados de una época determinada pueden estar en desacuerdo sobre los objetos en torno a los cuales disputan, pero al menos están de acuerdo en disputar en torno a los mismos objetos” (p. 46). Esto quiere decir que la naturaleza dialógica para la generación de conocimiento que preferimos atribuirle a la universidad, y que cuidamos en la medida de nuestras posibilidades, nos obliga a asumir dicho intercambio más allá de nuestros acuerdos y desacuerdos.

En este sentido, la razón de ser de la universidad invita a poner sobre la mesa la pregunta sobre cómo se manifiesta la creación más allá de las artes y qué formas puede adoptar cuando se piensa desde otras áreas del conocimiento como las llamadas “ciencias duras”. Esto no quiere decir que al interior de las artes exista consenso sobre la creación. Es más, difícilmente podría hablarse de nociones unificadas en alguna de sus disciplinas. No obstante, resulta evidente, para quienes hacemos parte de las discusiones académicas en estos contextos, que la creación es parte fundamental de aquello que estudiamos y pretendemos enseñar y así ha sido por buena parte de la existencia de la formación artística en las universidades.

Hoy la cuestión parece ser otra. No se trata de si tiene sentido o no concebir la creación en el ámbito universitario sino de reconocer las diferentes concepciones que existen frente a ella y lograr que estas convivan en dicho entorno. Continuando con Bourdieu, “esta es la razón de que un pensador pertenezca a su época, de que esté situado y fechado; estas son, ante todo, las problemáticas y las temáticas obligadas en y por las cuales piensa” (2002, p. 46), y en este sentido todos los que nos sintamos aludidos por la discusión sobre la creación estamos llamados a participar en ella. En consecuencia, la pregunta por la creación es una oportunidad para que los agentes del ámbito universitario se reconozcan como una comunidad académica que no está llamada al consenso sino al desacuerdo y al diálogo propio de la naturaleza universitaria.

Tomando en cuenta lo anterior, el etnomusicólogo Alan Merriam sugiere que la definición de un campo de estudio precede a cualquier otro cuestionamiento relacionado con este, ya que nos obliga a confrontar las bases de nuestra actividad intelectual (Merriam, 1977). Siguiendo esta idea, el objetivo de este texto es plantear la existencia de un campo de la creación en el ámbito universitario a partir de dos elementos: primero, un análisis de lo que he denominado una “condición posteórica de la creación y la investigación”, y luego, una explicación de cómo dicha condición genera tensiones y configura relaciones de poder utilizando la metáfora del “campo”, para finalmente plantear las posibilidades que supone la existencia de un campo de la creación.

La condición posteórica de la creación (y la investigación)

A pesar de que lo expuesto hasta este punto sugiere que la pluralidad de posturas frente a la creación puede ser algo deseable en el ámbito universitario, no hay que pasar por alto que este aparente relativismo puede acarrear problemas relacionados con lo que Melanie Plesch llama una “condición pos-teórica” (2015, p. 218) del ejercicio académico, que también es aplicable a la pregunta por la creación y la investigación, en la medida que comparten un punto de tensión fundamental relacionado con el aparente divorcio entre teoría y práctica.

¿La creación es una práctica o una teoría? Nuevamente otra pregunta que parece muy difícil de responder. Sin embargo, esto no impide encontrar respuestas materializadas en estructuras curriculares donde esta división supone fronteras duras que en ocasiones dificultan el diálogo entre espacios formativos denominados “teóricos” o “prácticos”. Del mismo modo, este divorcio parece no afectar a quienes hacemos parte de estas estructuras hasta que nos vemos en la necesidad de cuestionar la pertinencia de dichos espacios, para luego tomar decisiones frente a la distribución de créditos académicos, horas de clase y, en última instancia, asignaciones para docentes específicos. Solo en ese momento se hacen evidentes los intereses de quienes consideran que la teoría es más importante que la práctica y viceversa.

Para Plesch, esta división tiene su origen en una pobre interpretación de las nociones de *episteme* y *techne*, que las ha ubicado en una oposición binaria, desconociendo que “ambas dimensiones están intrínsecamente relacionadas” (2015, p. 201). La autora también explica que, si bien los límites entre teoría y práctica se han ido disolviendo a partir de la relación “pensamiento-acción” propuesta por Hegel, en la

actualidad sigue primando una lógica que privilegia el saber especulativo sobre el hacer. En otras palabras, la universidad contemporánea sigue, en muchos casos, anclada en lógicas premodernas que privilegian la teoría sobre la práctica.

Lo anterior es descrito por Bustos como una “hegemonía científica” (2020, p. 180) que no solo privilegia la teoría, sino formas específicas de fijación del conocimiento centradas en el *logos*. Esta hegemonía ha afectado tanto el ejercicio investigativo como las discusiones sobre la creación en el ámbito universitario, en las que aún existen posturas que buscan legitimarla a partir de productos asociados que siguen formatos tradicionales. Por su parte, otros autores, desde un lugar similar a la ortodoxia que privilegia la teoría sobre la práctica, consideran que ya no tiene sentido hablar de teoría puesto que ha perdido su valor epistemológico e incluso ético. Pero, entonces, ¿tendríamos que privilegiar la práctica sin teoría?

Plesch advierte que “el mundo ‘post-teórico’ no es un mundo ‘a-teórico’ en el que reina una empiria insensata” (2015, p. 208); en este sentido, las prácticas y discursos de la creación y la investigación no pueden estar divorciados en la universidad contemporánea, ya que estos se moldean entre sí. Mejor aún, la condición posteórica nos permite reevaluar el lugar de la teoría y así superar las pretensiones taxativas del pensamiento de la modernidad, para finalmente entender que “[la teoría] no es un ente monolítico, sino un corpus de pensamientos y escritos muy diversos” (Plesch, 2015, p. 204); es una caja de herramientas que permite una reflexión sistemática frente a los presupuestos que orientan nuestras interpretaciones y acciones. Por esta razón, no hay un punto de partida entre teoría y práctica, no existe una lógica arbórea donde encontramos la raíz de una en la otra. En cambio, existe un movimiento continuo entre ambas que es análogo a la noción de “concepto” que plantea Blumer (1982), desde la cual una experiencia concreta adquiere sentido y se carga de significado generando conceptos que a su vez organizan el mundo y estructuran experiencias.

Como se mencionó anteriormente, los conceptos son una creación propia de la filosofía. Sin embargo, no son exclusivos de este campo, por lo que también pueden ser utilizados (y creados) por los científicos y los artistas (Deleuze, 2012). Esto nos permite afirmar que los conceptos se mueven entre las artes, la filosofía y las ciencias. Ahora bien, lo interesante es comprender que ese movimiento no es únicamente teórico ni práctico, sino que gracias a las funciones de los conceptos descritas por Blumer estos son un punto de partida para la rearticulación entre teoría y práctica.

La primera de estas funciones consiste en que los conceptos introducen “una nueva orientación o punto de vista” (Blumer, 1982, p. 125). En este sentido, la creación de un concepto parte de una necesidad, como lo explica Deleuze, y para Blumer esta consiste en una deficiencia perceptual frente a la realidad que experimentamos. De este modo, los conceptos nos llevan a reorganizar el mundo desde una nueva perspectiva. Pero en este proceso no solo “vemos las cosas de un modo diferente” sino que nuestra propia sensibilidad resulta modificada, lo que nos da la posibilidad de encontrar nuevas relaciones entre los elementos que componen nuestra experiencia.

Blumer ejemplifica esto con el caso de Pasteur, quien a partir del concepto de “lo infinitamente pequeño” (Blumer, 1982, p. 125) subsanó su necesidad de comprender fenómenos que excedían el estado actual de su propia percepción y desde este nuevo *punto de vista* logró plantear una solución a sus preguntas sobre la fermentación y la septicemia. Casos similares son observables en la música, por ejemplo, donde existen propuestas conceptuales que sugieren una reorganización de la escucha para replantear nuestra experiencia estética frente a la música contemporánea (Castellanos, 2017). En consecuencia, la creación de conceptos no es abstracción pura frente a la experiencia, sino que es también el resultado de una transformación de la misma.

El segundo atributo de los conceptos, según Blumer, es que funcionan como “instrumento o medio para el tratamiento del entorno humano” (Blumer, 1982, p. 125). El autor explica que, como consecuencia de la transformación de nuestra experiencia descrita en la primera función, la creación de conceptos desencadena nuevas acciones o actividades (léase, prácticas) que pueden ser dirigidas eficaz o ineficazmente por el concepto.

Así las cosas, el éxito de una determinada actividad depende de la eficacia con la que el nuevo concepto es capaz de orientarla. En este punto existe el riesgo de comprender esta función desde el lugar común de la “teoría que ilumina la práctica”, pero lo que plantea Blumer es una relación de retroalimentación mutua que comprende tres fases: una inicial, en la que el concepto responde de manera intuitiva a la experiencia, “su naturaleza es equivalente a la de una hipótesis” (Blumer, 1982, p. 127), surge de la experiencia y es abstracción de esta pero no la deja intacta. La segunda es una fase de ensayo en la que teoría y práctica conviven al nivel de la experimentación. El nuevo concepto puede o no funcionar pero en todo caso mantiene su relación con la actividad. No se trata de una simple sucesión de ensayo y error en el que se prueban o refutan hipótesis, ya que la experiencia misma resulta modificada, “su campo de operaciones se vuelve más fácil de entender; sus posibilidades

se calibran mejor; y las consecuencias de su empleo se vuelven más seguras” (Blumer, 1982, p. 127). Finalmente, la fase de perfeccionamiento es producto de un ciclo iterativo entre teoría y práctica a partir del que aumenta la eficacia del concepto para orientar una actividad.

Antes de pasar a la última función, quisiera sugerir una cuarta fase: la *crisis de los conceptos*. Si tenemos en cuenta que la experiencia no es fija a pesar de la existencia de algunas constantes cuya condición depende del marco temporal desde el que las observemos, los conceptos son susceptibles de entrar en crisis, de simplemente dejar de funcionar, lo que supondría volver a la etapa de intuición y activar nuevamente la espiral entre teoría y práctica.

Dicho esto, la tercera función de los conceptos “reside en la posibilidad de sus consecuencias deductivas” (Blumer, 1982, p. 127). En otras palabras, nos permiten razonar para configurar una nueva perspectiva (primera función), pero no siempre funcionan como instrumento en relación con nuestra experiencia inmediata (segunda función). También existe la posibilidad de que un concepto trascienda dicha experiencia, lo que le da un carácter proyectivo. Blumer presenta el ejemplo de la matemática moderna y nos recuerda que “los historiadores de las ciencias exactas han dejado claro que los primitivos conceptos sobre el número, surgieron a partir de la experiencia práctica y estaban vinculados a la misma” (1982, p. 127), y explica cómo el desarrollo de conceptos matemáticos posteriores no siempre siguió esta lógica, sino que en muchos casos “se advirtieron las consecuencias deductivas de dichos conceptos, y las implicaciones de su ordenación e interacción con otros” (1982, p. 127). Del mismo modo, existen conceptos artísticos que cobran sentido o se resignifican en coordenadas de tiempo muy lejanas de su contexto inicial.

Cabe anotar que la manera en la que un concepto matemático y un concepto artístico pueden trascender es muy diferente. Mientras el primero tiene un carácter proyectivo desde el que *espera* una eventual correspondencia con la práctica (aplicación o demostración), el segundo no necesariamente tiene esta condición y su correspondencia depende de las experiencias estéticas que puede generar. En otras palabras, aunque ambos tienen el potencial de trascender, uno lo hace desde la resignificación de la experiencia, mientras el otro genera nuevas experiencias. En consecuencia, sería posible afirmar que esta tercera función, además de plantear el potencial deductivo de los conceptos, consiste en las posibilidades de sus consecuencias generativas.

Además de las posibilidades que suponen estas funciones, Plesch propone “una re-articulación del discurso académico a partir de una re-evaluación crítica del rol de la teoría” (2015, p. 218), desde la cual es

posible entender que la teoría no se limita a lo discursivo y la práctica no es exclusivamente empírica. Esto permite un mayor rigor epistemológico que nos mantiene alejados de dos problemas que aquejan a la investigación y a la creación en el ámbito universitario: 1) la práctica acrítica y despojada de sentido, y 2) el monopolio de la abstracción como única posibilidad de construcción (y fijación) del conocimiento. Las consecuencias más notorias de estos problemas se pueden sintetizar en cinco aspectos que Melanie Plesch considera parte del paisaje postteórico: institucionalización, mecanización, mercantilización, eclecticismo y opacidad (2015, p. 209).

En primer lugar, la institucionalización genera estructuras que, si bien posibilitan la organización y el intercambio de saberes, están regidas por relaciones de poder. Esto produce dinámicas en las que los académicos tienen que negociar con diferentes instancias para validar su posición y acceder a ciertos espacios, redes de trabajo y recursos que posibilitan su quehacer académico. En este escenario, los discursos críticos o las prácticas que se alejan de la norma no son bien vistas por lo institucionalizado. En cambio, este ambiente privilegia la ortodoxia, lo que acentúa la dicotomía teoría-práctica a medida que la teoría se vuelve un instrumento eficaz para “jugar el juego” institucional, tenga o no que ver con las prácticas que se realicen. Así las cosas, no son pocos los casos en que los académicos no tienen más remedio que hacerse hábiles en el manejo de una retórica que les abra puertas, en lugar de reflexionar críticamente sobre lo que quieren estudiar.

Lo anterior lleva inevitablemente al segundo aspecto, que consiste en la mecanización o uso acrítico de esa retórica. Como se mencionó anteriormente, la instrumentalización de lo que denominamos “teoría” puede resultar en prácticas acríticas y desprovistas de sentido, en la medida en que se limitan a *obedecer* discursos institucionalizados en el mejor de los casos. Lo más dramático de esta situación es asumir la universidad como una instancia de aplicación o reproducción de conocimiento, lo cual no está mal, y de hecho hace parte de su naturaleza, pero que desconoce su dimensión como generadora de conocimiento. Sin embargo, no es extraño encontrar casos en los que se adoptan perspectivas, tanto para los procesos de investigación como de creación, con la única intención de acoplarse de una mejor manera a una estructura institucional que permita el acceso a recursos o que genere réditos en cuanto a su prestigio. Sin duda objetivos loables y vitales para el crecimiento de una universidad, pero que perseguidos desde esta aproximación pueden ser contraproducentes, ya que terminan forzando prácticas, mecanismos y políticas institucionales para cumplir con estándares ajenos al propio ámbito universitario.

El tercer aspecto es la mercantilización. Se podría pensar que en este escenario las teorías y prácticas se homogeneizarían en función de las estructuras académicas dominantes, y en parte así es. No obstante, en muchos casos estas se invisibilizan, disfrazan o se asumen como lugares de resistencia. Mientras tanto, aquellos que deciden “jugar el juego” institucional entran en una dinámica de sobreproducción teórica que realmente es la repetición de lugares comunes, adornada por unos cuantos referentes de renombre (Foucault, Derrida, Deleuze, entre otros) y comercializada en forma de libros, manuales o conferencias de académicos taquilleros que resulta en un consumo sin (o con muy poca) reflexión crítica frente a estos referentes canonizados.

Lo cierto es que dentro de la inmensa cantidad de producción académica generada en el ámbito universitario, y esto también lo podríamos afirmar en el contexto global, son pocos los materiales con verdaderos aportes inéditos y significativos para sus respectivos campos de conocimiento. Tanto así que hoy consideramos la lectura crítica como una habilidad fundamental a desarrollar con nuestros estudiantes para poder enfrentar esta aparente diversidad en la producción del conocimiento que es equiparable con la *libertad* que tenemos para elegir el cereal del desayuno. Cuando la investigación y la creación son pensadas desde esta perspectiva mercantil, se desnaturaliza el quehacer de quienes hacemos parte del ámbito universitario, por medio del turismo académico, los editores depredadores, el plagio y la perversa lógica de “publica o desaparece”, entre otras.

Tomando en cuenta lo anterior, no sorprende que el panorama posteórico tenga un alto grado de eclecticismo. Muchos trabajos son grandes colchas de retazos, *collages* epistemológicos más preocupados por satisfacer una suerte de esnobismo académico en el que un evaluador espera encontrar una cita específica (de algún artículo escrito por él mismo por ejemplo), o en el que tiene más peso el *name-dropping* que un análisis juicioso de los referentes conceptuales de un objeto de estudio particular. En otras palabras, existe una sobre-fascinación con la teoría a costa de la calidad del ejercicio académico, su aplicabilidad y su relación con la solución de problemas reales.

Esto no quiere decir que el diálogo entre diferentes aproximaciones a un objeto de estudio deba evitarse sino todo lo contrario; debe hacerse de manera seria, sistemática y estructurada, pero sobre todo, de cara a los escenarios relacionados con ese ejercicio especulativo. Como se dijo anteriormente, la brecha entre teoría y práctica no se puede superar con una sobreproducción teórica que desplace a la práctica, sino a partir de su rearticulación.

La quinta y última característica que menciona Plesch es la opacidad. Las cuatro situaciones descritas anteriormente pueden llevar a los académicos a adoptar lenguajes crípticos para justificar sus prácticas. Esto entorpece el intercambio de saberes y las posibilidades de colaboración entre investigadores y creadores de diferentes campos del conocimiento. Incluso al interior del ámbito universitario, dificulta la comprensión entre diferentes interlocutores, lo que afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la investigación y la creación, que terminan siendo asumidos como exclusivos de alguna suerte de élite intelectual que nadie entiende.

Por otro lado, aleja al grueso de la población del ejercicio académico ya que dificulta la apropiación social del conocimiento. Pareciera que cuando más deberíamos estar interesados en involucrarnos con la sociedad en un sentido amplio, preferimos el aislamiento de nuestro pequeño recinto del monasterio escolar moderno. En ese sentido, la universidad contemporánea necesita salir al encuentro de quienes habitan su entorno. Por esta razón, aunque este libro hable sobre el ámbito universitario de Bogotá, también tiene que ver con el escenario nacional. Dicho esto, una revisión de la Estrategia Nacional de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (Colciencias, 2010) permite confirmar que, en el caso colombiano, la opacidad descrita por Plesch no solo es una realidad, sino que la forma como se han concebido estos procesos en Colombia devela un vacío conceptual que merece ser tenido en cuenta en esta reflexión.

A partir de un análisis de los inicios de esta estrategia desde la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo de la década de 1990 hasta el documento vigente y de otros documentos de la política de ciencia tecnología e innovación, además de entrevistas con personas involucradas en el diseño e implementación de dicha política, Escobar (2018) concluye, en primer lugar, que se han utilizado indistintamente términos como apropiación social de la ciencia y la tecnología (ASCT) y apropiación social del conocimiento (ASC), lo que supone un problema al establecer una falsa equivalencia entre conocimiento y ciencia y tecnología.

Esta apreciación se confirma al revisar la estrategia publicada en 2010 donde se define la ASC como “un proceso de comprensión e intervención de las relaciones entre tecnociencia y sociedad, construido a partir de la participación activa de los diversos grupos sociales que generan conocimiento” (Colciencias, 2010, p. 22). En la misma sección se afirma que esos grupos sociales son “expertos en ciencia y tecnología” (p. 22) y son mencionados más adelante como los “sectores académicos”. Así las cosas, no solo se hace la equivalencia señalada por Escobar, sino que se

asume que los sectores académicos se limitan a la ciencia y la tecnología desconociendo campos como las humanidades y las artes.

Por otro lado, se plantea que “la producción de conocimiento no es una construcción ajena a la sociedad; se desarrolla dentro de ella, a partir de sus intereses, códigos y sistemas” (Colciencias, 2010, p. 22), y además que “la apropiación no es una recepción pasiva; involucra siempre un ejercicio interpretativo y el desarrollo de unas prácticas reflexivas” (p. 22). No obstante, en todo el documento no hay una sola mención a la creación o a las artes. En este sentido, la estrategia sugiere tácitamente que el conocimiento asociado a la creación artística o a prácticas reflexivas vinculadas con procesos de investigación-creación tiene que adoptar los códigos y sistemas de la ciencia o la tecnología para ser reconocido como conocimiento, lo que resulta contradictorio con la definición de producción de conocimiento que plantea la estrategia.

Es importante aclarar que, durante la preparación de este libro, se encuentran en elaboración los Lineamientos para una Política Nacional de Apropiación Social del Conocimiento (MinCiencias, 2020). La nueva estrategia estuvo disponible para consulta pública entre mayo y julio de 2020 y podemos decir que, a pesar de ser más consistente que su antecesora, conserva los problemas de fondo que hemos descrito. En este documento, la ASC es definida como “un proceso que convoca a los ciudadanos a dialogar e intercambiar sus saberes, conocimientos y experiencias, promoviendo entornos de confianza, equidad e inclusión para transformar sus realidades y generar bienestar social” (MinCiencias, 2020, p. 6), y se utiliza consistentemente esta definición superando la ambigüedad señalada respecto de la ASCT, lo cual puede considerarse como un avance.

También hay que reconocer que uno de los principios de esta estrategia es el “diálogo de saberes y conocimientos” (nada más alineado con la temática de este capítulo), entendido como

el encuentro entre ciudadanos para intercambiar, compartir y discutir acerca de distintos temas y situaciones de interés, donde se reconocen las diferentes formas de generar y apropiar el conocimiento. Este diálogo se genera en condiciones de equidad y respeto por la diferencia. (MinCiencias, 2020, p. 12)

Sin embargo, resulta contradictorio que en el documento se afirma constantemente que este diálogo se produce alrededor de la ciencia, tecnología e innovación (CTI) y que la ASC se genera mediante su gestión, producción y aplicación (MinCiencias, 2020), lo cual deja ver que persiste la equivalencia entre conocimiento y CTI. Ahora bien, si entre los

actores que considera MinCiencias para los procesos de ASC estamos los “miembros de la comunidad científica y educativa que trabajan en grupos de investigación, centros de ciencia y universidades” (MinCiencias, 2020, p. 6), es inevitable preguntar: ¿cuál es el lugar en la estrategia para las formas de conocimiento que hacen parte del ámbito universitario, pero que no entran en la categoría CTI?

Se debe tener en cuenta que esta estrategia es uno de varios documentos que configuran la política pública relacionada con el Sistema Nacional de CTI, por lo que deben ser analizados en conjunto. Por esto cabe reconocer que esta pregunta encuentra una respuesta parcial en el Modelo de Medición de Grupos y Reconocimiento de Investigadores, donde se habla de “CTI y la creación” (Colciencias, 2018, p. 78), lo cual evidencia avances en relación con la posibilidad de hablar de “Ci[encia] + T[ecnología] + I[nnovación] + Cr[eación]” (Bonilla *et al.*, 2019, p. 693) a partir del reconocimiento de la necesidad de que “los científicos y los creadores aprendan cómo trabajar juntos” (Colciencias, 2018, p. 10) y de “hacer efectiva la inclusión del trabajo realizado por la comunidad de creadores como generadores de conocimiento” (Colciencias, 2018, p. 176). Sin embargo, no es suficiente con ampliar la categoría si esta carece de contenido, y en este caso no es posible encontrar una definición explícita de CTI en ninguno de los documentos vigentes del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Afortunadamente, el borrador del Documento Conpes de Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2021-2030 (MinCiencias, 1 de septiembre de 2020) permite ver un esfuerzo por llenar este vacío conceptual. En este documento se hacen distinciones claras entre ciencia, tecnología e innovación y además se explican tres aproximaciones.

En primer lugar, se entiende como “un medio para generar crecimiento económico e incrementos en la productividad, dentro de un sistema socio-técnico basado en producción y consumo masivo” (MinCiencias, 1.º de septiembre de 2020, p. 28); la segunda la “define dentro de sistemas de innovación conformados por diferentes actores y capacidades, cuyo fomento es clave para incrementar la competitividad de los países en un contexto globalizado” (MinCiencias, 1.º de septiembre de 2020, p. 28); y finalmente se presenta como un “un medio para enfrentar los grandes desafíos de la humanidad en términos de necesidades sociales y sostenibilidad con el entorno” (MinCiencias, 1.º de septiembre de 2020, p. 28). Asimismo, se explica la articulación entre CTI desde cada aproximación, y si bien se da a entender que la tercera es la que se toma como base para el desarrollo de las políticas 2021-2030, se aclara

que estos modelos no son excluyentes entre sí, sino complementarios. Lo anterior representa un hito para el Sistema Nacional de CTI ya que la posibilidad de enunciar de manera explícita qué se entiende por CTI permite su discusión.

Por ejemplo, se reconoce la necesidad de “diseñar e implementar políticas públicas sobre los conocimientos tradicionales y ancestrales” (MinCiencias, 1.º de septiembre de 2020, p. 77). Además se proyectan ajustes en sus mecanismos de reconocimiento, fortalecimiento y preservación, lo que genera expectativas sobre cómo esto ayudará a enriquecer la definición conceptual de CTI más adelante.

Por otro lado, se vuelve a utilizar de manera indistinta la ASC y la apropiación social de CTI, lo que demuestra que persisten algunos de los problemas señalados por Escobar y otras investigadoras como Roatta (2013), quien afirma que, a pesar de que la estrategia de ASC tiene la intención de aportar algo a las personas, consiste en un modelo deficitario y lineal que refuerza el estatus del conocimiento científico como superior a otras formas de conocimiento, lo que resulta en una subordinación de los grupos sociales que busca empoderar. Por ejemplo, resulta preocupante la concepción de *lo artístico* en esta nueva estrategia frente a otros tipos de conocimiento, ya que en los lineamientos de ASC se menciona la “co-creación de contenidos artísticos [...] y de estrategias pedagógicas, comunicativas y artísticas” (MinCiencias, 2020, pp. 17-18), reduciendo el aporte de las artes a una herramienta de gestión de la ASC. En relación con lo anterior, Roatta explica que de este modo

se reproduce el modelo deficitario a través de metodologías estandarizadas asociadas con los modelos pedagógicos constructivistas planteados en Europa y Estados Unidos, que presentan de forma acrítica el conocimiento científico, privilegian la experimentación y plantean propuestas didácticas relacionadas con “la ciencia divertida” y el “aprender jugando”. (Roatta, 2013, p. 424)

En otras palabras, se reduce lo artístico a “una manera más amable de presentar la ciencia”, lo que reafirma una jerarquía entre formas de conocimiento que desconoce los avances que se han logrado en la legitimación del conocimiento relacionado con la creación en el país.

Por esta razón es importante reconocer que la heterogeneidad en los procesos de ASC nos invita a “evadir la forma en que se ha entendido la transferencia y la apropiación social de la ciencia y la tecnología, como un proceso lineal de transmisión y adopción de conocimientos y prácticas tecnocientíficos enfocados a públicos considerados no expertos” (De

La Hoz *et al.*, 2019, p. 207). En consecuencia, debemos replantearla como un encuentro entre conocimientos y prácticas entre todos los agentes del ámbito universitario y diferentes grupos sociales. Es importante dialogar a partir de una articulación entre lo tecnocientífico y otras formas de ser y entender el mundo para poder negociar en un contexto que es social, cultural y políticamente heterogéneo (De La Hoz *et al.*, 2019). Un buen lugar para empezar es al interior del ámbito universitario, donde es necesario seguir fortaleciendo y visibilizando procesos de generación de conocimiento no hegemónicos como los de los artistas y humanistas.

Vale la pena cerrar esta primera parte destacando que existen numerosos esfuerzos por superar los problemas que advierte Plesch en relación con esta condición posteórica. Esto ha sido posible a partir del reconocimiento de la conexión entre teoría y práctica, no solo como complementarias, sino como dos dimensiones o momentos de un mismo fenómeno en el que se renuevan mutuamente (Castellanos, 2016; López & San Cristóbal, 2014). Lo anterior ha fortalecido procesos universitarios de formación artística y ha abierto un lugar para el encuentro entre investigación y creación en el ámbito universitario. En el caso colombiano, instancias como la Mesa de Artes, Arquitectura y Diseño han sentado las bases para lograr una convivencia entre los discursos y las prácticas de la investigación y la creación a partir de la idea de “polinización cruzada entre disciplinas” que “fortalece el posicionamiento de la creación en escenarios de generación de conocimiento” (Bonilla *et al.*, 2017, p. 287) a partir de movimientos, intercambios y convergencias entre las artes, las ciencias y la filosofía, en concordancia con lo sugerido anteriormente.

No obstante, la superación de los problemas asociados con la condición posteórica parece estar aún muy lejos, por lo que la búsqueda de una respuesta taxativa a las preguntas inicialmente planteadas en este capítulo sería un ejercicio, al menos, improductivo. Sin embargo, formular la pregunta por la creación puede ser más interesante ya que nos aleja de la pretensión de decir *qué es* desde alguna abstracción alejada, entre otras cosas, de la cotidianidad de los creadores e investigadores en el ámbito universitario. En cambio, nos lleva a pensar la creación de modo que podamos dar cuenta de cómo son las diversas experiencias en este ámbito específico donde interactúan diferentes agentes y estructuras que en últimas determinan sus posibilidades. Tal vez no sea posible decir qué es la creación, pero sí podría tratar de explicar cómo es la creación en el ámbito universitario y para eso recurriré a la metáfora del campo.

El campo universitario y sus subcampos de control simbólico

La noción de *campo* ha sido utilizada por Foucault, Bourdieu y Bernstein para explicar la existencia de luchas por formas específicas de poder en distintos niveles de organización social (Díaz, 1995). Esta metáfora relacionada con el espacio permite identificar factores y relaciones a partir de las que se configuran territorios abstractos que ciertos grupos reconocen como propios. Por ejemplo, quienes hacemos parte de una universidad producimos, reproducimos y transformamos discursos a partir de un sentido de pertenencia a un campo, lo que nos lleva a asumir como propios o ajenos distintos objetos de estudio, a adoptar aproximaciones epistemológicas específicas y sus respectivas consecuencias metodológicas. Puesto de otro modo, así de abstracta como es la idea de campo es el lugar más concreto donde conviven la teoría y la práctica.

En su definición más simple, un *campo* es un estado de las relaciones de fuerza entre agentes y/o instituciones. Estas relaciones suponen pugnas por formas determinadas de poder que resultan en la distribución y acumulación de capitales simbólicos que a su vez moldean nuevas relaciones y disputas posteriores (Bernstein, 1988; Bourdieu, 2002). En este sentido, un campo es al tiempo el conjunto de estas relaciones y el resultado de esas luchas (Díaz, 1995). Ahora bien, al definir un campo lo que realmente se hace es identificar y ubicar sus agentes para luego determinar sus condiciones de existencia. Es decir, se responden las cuestiones de quiénes, dónde y cómo están en ese campo.

Para Foucault (citado por Díaz, 1995), las disciplinas son un buen ejemplo. Es relativamente sencillo mapear un campo disciplinar al identificar a sus agentes (quiénes). Sin embargo, es inevitable reconocer relaciones de poder (cómo) que determinan ubicaciones específicas en esa disciplina (dónde). Por ejemplo, un académico ampliamente publicado y citado en las denominadas “ciencias duras” tiene un lugar diferente a otro del mismo campo disciplinar que no tenga publicaciones. Del mismo modo, un centro de investigación en ciencias de la vida tiene condiciones de existencia diferentes a un taller de creación artística. En ambos casos, la posición dentro del campo en relación con otros determina sus condiciones, oportunidades y posibilidades.

Así las cosas, un campo se organiza a partir de la oposición dominante/dominado (Díaz, 1995) y sus elementos se distribuyen a partir de mecanismos (Bourdieu, 2002). Bernstein (1988) explica esta dinámica como un *dispositivo* en el que operan “reglas de distribución” que determinan quiénes pueden pensar, qué se puede pensar y en qué

condiciones. Es decir, configuran el estado inicial de un campo. Por su parte, las “reglas de recontextualización” definen cómo ciertos discursos (políticos o económicos por ejemplo) toman forma de discurso pedagógico y se insertan en el campo universitario. Finalmente, las “reglas de evaluación” organizan estos discursos en distintas estructuras curriculares. En relación con lo anterior, podemos definir el concepto de campo universitario como

una noción estratégica que describe una instancia relativamente autónoma, estructurante, de posiciones, oposiciones y disposiciones, abre la posibilidad de establecer las bases sociales de generación de los discursos y prácticas que circulan en las instituciones del sistema educativo, en la medida en que dicha noción trasciende el modelo de la conciencia individual (o de la filosofía de la conciencia), de la obra individual con su temporalidad propia (Foucault, 1977), y el modelo de la comunidad científica de inspiración weberiana, y plantea la producción y la transformación de los discursos a través de, y a partir de, las relaciones de poder. (Díaz, 1995, p. 3)

A partir de esta idea se puede esbozar el campo universitario como un espacio relativamente autónomo frente a otros campos como el cultural, el político o el económico. En primer lugar, porque sus mecanismos estructurantes siguen las reglas planteadas por Bernstein, a pesar de funcionar hacia el interior del campo, lo que supone una recontextualización de discursos políticos y económicos en discursos pedagógicos. En segundo lugar, porque los agentes no son exclusivos de un campo, así que los individuos e instituciones toman parte tanto en el campo universitario como en otros, lo que también influye en las relaciones de poder que los ordenan. Finalmente, porque el campo universitario se reorganiza periódicamente en función de demandas sociales, económicas, políticas y culturales que se configuran desde sus respectivos campos.

En la primera parte de este capítulo se estableció que la universidad es un espacio para el disenso. En ese orden de ideas, el campo universitario está determinado por “las tensiones que surgen entre los grupos de intelectuales, académicos, y profesionales que se enfrentan unos a otros por la autonomía discursiva, en algunos casos, y por la hegemonía, el status y el poder, en otros” (Díaz, 1995, p. 1), y también “es un lugar de lucha para determinar las condiciones, los criterios de pertenencia y de jerarquías legítimas” (Díaz, 1995, p. 2). En consecuencia, es posible afirmar que la universidad contemporánea es producto del acumulado de disputas entre diferentes campos disciplinares que

ha configurado condiciones, posiciones y disposiciones que representan ventajas simbólicas de unos campos del conocimiento sobre otros.

Del mismo modo, el campo universitario, como cualquier otro, se organiza internamente de acuerdo con posiciones hegemónicas que refuerzan las tensiones entre distintos campos disciplinares, lo que origina una dinámica de fuerzas entre y al interior de facultades, centros de investigación, e incluso entre estructuras académicas y administrativas. Según Díaz, “esto se expresa en los mecanismos de constitución y existencia de sus propias ‘comunidades’” (1995, p. 16), lo que incluye disputas por factores asociados a la asignación de recursos económicos. Por ejemplo, el aumento de la población estudiantil o el desarrollo de nuevos programas de estudio en distintos niveles, lo que puede tener como consecuencia el aumento o fortalecimiento del personal académico y administrativo. Asimismo, la lucha por recursos para el desarrollo de proyectos de investigación o para garantizar las condiciones de funcionamiento de uno o varios programas son factores que determinan las posiciones dominante/dominado en este campo.

Cabe aclarar que los principios desde los que se establecen estas jerarquías son diversos y muchos más de los que se han enunciado aquí. No obstante, son “realizaciones racionalizadas de la distribución del poder” (Díaz, 1995, p. 16) que determinan al menos dos subcampos de control simbólico dentro del campo universitario: el subcampo intelectual y el subcampo de reproducción.

Un subcampo de control simbólico está conformado por agentes que se especializan en discursos que ellos mismos dominan, lo que permite regular los medios de producción o reproducción discursiva y legitimar sus posibilidades (Bernstein, 1988; Díaz, 1995). En el caso del campo universitario, sus diferentes subcampos de control simbólico agrupan docentes, directivos académicos y administrativos, centros de investigación, observatorios e incluso redes y asociaciones académicas. En este escenario, los diferentes actores se especializan en sus propias construcciones discursivas, con el objetivo de reafirmar y asegurar su posición dentro del campo.

De este modo, se establecen relaciones de poder frente a los agentes no hegemónicos, que se encuentran en vía de legitimación y cuyo propósito es controvertir el orden establecido, por lo que también se especializan en sus propios discursos. Esta dinámica es la que dificulta la integración entre las estructuras académicas y administrativas en cualquier universidad, ya que sus relaciones están determinadas por una lucha en la que el reto es negociar sus posibilidades de regulación de los medios de producción o reproducción discursiva, lo que solo es

posible si existe un reconocimiento mutuo y, por lo tanto, cierta renuncia al lugar que se ocupa dentro del campo.

Otro ejemplo es cuando las universidades buscan desarrollar trabajos interdisciplinarios. Aquí los agentes se organizan en campos disciplinares con discursos especializados. Es decir, las disciplinas también pueden organizarse como subcampos de control simbólico cuyas disputas aparecen cuando es hora de negociar las posibilidades de legitimación y articulación de sus prácticas, ya que esto tiene implicaciones en sus opciones de financiamiento, circulación y reconocimiento, entre otras. Ciertamente existen numerosos casos exitosos de trabajo interdisciplinar, pero su común denominador es la superación de una supuesta jerarquía entre disciplinas, a partir de la que no se espera que un campo esté al servicio del otro sino que sus fronteras se hacen porosas, y ocurre un intercambio discursivo que reta la configuración misma del subcampo de control simbólico.

Tomando en cuenta lo anterior, tanto el campo intelectual como el campo de reproducción tienen principios de control del discurso que les permite sobrevivir y mantenerse dentro de una posición hegemónica al interior del campo universitario, lo que podría entenderse como un sistema de defensa colectivo (Bourdieu, 2002). Por un lado, el campo intelectual involucra “las posiciones, relaciones y prácticas que surgen de la producción discursiva” (Bernstein, 1988, p. 146), y Bourdieu lo explica como

el sistema de interacciones entre una pluralidad de instancias, agentes aislados, como el creador intelectual, o sistemas de agentes, como el sistema de enseñanza, las academias o los cenáculos, que se definen, por lo menos en lo esencial, en su ser y en su función, por su posición en esta estructura y por la autoridad, más o menos reconocida, es decir, más o menos intensa y más o menos extendida, y siempre mediatizada por su interacción, que ejercen o pretenden ejercer sobre el público, apuesta, y en cierta medida árbitro, de la competencia por consagración y la legitimidad intelectuales. (2002, p. 31)

Por otro lado, en el campo de reproducción este sistema de interacciones, sus posiciones, relaciones y prácticas regulan la reproducción-transmisión del discurso pedagógico que, como se dijo anteriormente, es la recontextualización de otras formas de producción discursiva.

En consecuencia, dentro del campo universitario se identifican dos instancias. La primera corresponde al “campo intelectual de la educación” (Díaz, 1995), donde la lucha gira en torno a la definición de discursos y prácticas legítimas en la producción de conocimiento; mientras que en

la segunda, denominada “campo pedagógico” (Díaz, 1995), la disputa gira en torno a la legitimidad del discurso en función de procesos de reproducción-transmisión de conocimiento, del desarrollo de habilidades especializadas, comúnmente llamadas “competencias”, y donde además se fijan disposiciones relevantes para mantener un sistema de valores culturales hegemónicos. En ambos casos estamos hablando de subcampos de control simbólico desde los que se puede “ejercer el control legítimo sobre la selección de los mensajes, sobre la forma y contenido de su transmisión, sobre los públicos, o sobre los contextos comunicativos” (Díaz, 1995, p. 2), que además se traducen en dos funciones sustantivas de la universidad: la investigación y la docencia.

El campo de la creación (y la investigación)

Pero entonces, ¿dónde podría estar la creación en el campo universitario? Vale la pena recordar que un campo no es absolutamente independiente de otros y la permeabilidad entre el campo intelectual de la educación y el campo pedagógico se manifiesta explícitamente en el movimiento de sus agentes. Para Díaz (1995), existe una relación directa entre el campo pedagógico y la docencia universitaria, a la vez que el campo intelectual de la educación está estrechamente vinculado con la investigación. Ahora, si bien es cierto que la universidad contemporánea busca que sus agentes se muevan sin problema entre uno y otro, estos dos subcampos de control simbólico parecen endurecer sus fronteras a medida que se institucionalizan.

De allí que las universidades se autodenominan como “de investigación”, “de docencia” o “de docencia con investigación”, entre otras ingeniosas etiquetas que buscan coherencia con la reafirmación de estos campos y evidencian la existencia de tensiones entre ellos. Así “la universidad puede considerarse el lugar de una lucha para determinar las condiciones de pertenencia y jerarquías legítimas a uno u otro campo” (Díaz, 1995, p. 16). En este contexto, el sistema de relaciones que surge en torno a los procesos de investigación y creación sugiere la posibilidad de pensar en un campo que agrupa agentes, discursos y prácticas específicas, tanto del campo intelectual de la educación como del campo pedagógico.

La investigación en el campo universitario tiene dimensiones relacionadas con la producción discursiva. Pero también contempla instancias de reproducción como la denominada “investigación formativa” o la “formación para la investigación”, que no son otra cosa que el desarrollo de habilidades específicas en estudiantes o investigadores que los inscriben en tradiciones. Es decir, en sistemas cuyos discursos y prácticas

son considerados legítimos por la misma comunidad universitaria, lo que se materializa en diferentes instancias (grupos, líneas, semilleros y espacios formativos de investigación). No sería raro pensar algo similar para los procesos de creación, pero por alguna razón esto solo es evidente para quienes viven la cotidianidad de estos procesos y no siempre lo es para las instancias encargadas de legitimarlas.

Esto se debe, entre otras cosas, a la influencia de otros campos (como el económico) sobre el campo universitario, lo que ha relegado la creación a una posición secundaria en tanto sus aportes no son representativos en magnitudes reconocibles por los sectores productivos tradicionales. En el caso colombiano, esto se evidencia en la discusión sobre los modelos de medición de la producción intelectual propuesta por la Mesa de Artes, Arquitectura y Diseño, donde se afirma que

esto no lo resolverá jamás una reflexión o un debate realizado en la sociedad del conocimiento, es el peso económico de sectores como el de las llamadas industrias creativas y culturales en los factores de desarrollo y crecimiento económico los que harán inclinarse la balanza. (Bonilla *et al.*, 2019, p. 693)

Lo anterior se explica porque la organización interna de un campo surge del reconocimiento de “intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios” (Bourdieu, 2002, p. 120). Es decir, no puede existir un campo de la creación sin una disputa por *algo* que legitimar y, además, sin un reconocimiento de esta lucha por parte de los agentes y sistemas de otros campos, por ejemplo, el económico.

Por esta razón, es difícil pensar en marcos institucionales que reconozcan aquello que se ha invisibilizado tradicionalmente. Por eso es importante cuidar un equilibrio entre los intereses de los agentes propios y ajenos al campo universitario. Pero además, hay que tener en cuenta que la existencia del campo de la creación supone sus propias disputas, tanto en el orden de la producción discursiva (campo intelectual de la educación), como en el de reproducción-transmisión (campo pedagógico), y por esto no puede someterse a las lógicas preexistentes en dichos campos.

En este sentido, no sorprenden los problemas al establecer una equivalencia entre investigación y creación, ya que esto refuerza la posición dominante de una sobre la otra, y lleva a desconocer que “la estructura del campo intelectual mantiene una relación de interdependencia con una de las estructuras fundamentales del campo cultural, la de las

obras culturales” (Bourdieu, 2002, p. 33). Esta idea sugiere que el campo de la creación trasciende los límites del campo intelectual de la educación mientras atraviesa el campo pedagógico, teniendo su ejemplo más claro en las escuelas de arte. Por lo tanto, la interdependencia entre dichos campos puede estar mediada por el campo de la creación, de modo que este se extiende más allá del campo universitario.

De aquí la importancia de reconocer que la creación no es exclusiva de las artes, ya que existen diversos discursos y experiencias más allá del denominado “sesgo del arte” que resultan fundamentales para la existencia de un campo de la creación. En palabras de Bourdieu,

toda la gente comprometida con un campo tiene una cantidad de intereses fundamentales comunes, es decir, todo aquello que está vinculado con la existencia misma del campo; de allí que surja una complicidad objetiva que subyace en todos los antagonismos. Se olvida que la lucha presupone un acuerdo entre los antagonistas sobre aquello por lo cual merece la pena luchar. (Bourdieu, 2002, p. 121)

En consecuencia, el acuerdo tácito frente al deseo de legitimar la creación en el ámbito universitario es lo que da sentido a pensarla como un campo. Por esto es necesaria una discusión amplia e incluyente sobre lo que está en juego, que no es ni más ni menos que la posibilidad de reconocer sus propios agentes, aunque estos transiten entre otros subcampos de control simbólico. Asimismo, la necesidad de cuestionar sus condiciones de existencia y, finalmente, establecer las relaciones de poder que lo organizan internamente y definen su articulación con otros campos.

Por ejemplo, podría decirse que existen discursos y prácticas de la creación que vienen del campo cultural y buscan implantar sus principios de legitimación en el campo universitario. Sin embargo, la relación de fuerzas es diferente en este nuevo escenario, por lo que sus agentes no ostentan la misma posición de poder. En otras palabras, mientras la creación es legítima en el campo cultural, está en vía de legitimación cuando se inserta en el ámbito universitario, y como tal “plantea a los que se entregan a ella la cuestión de su propia legitimidad” (Bourdieu, 2002, p. 35).

Aunado a lo anterior, estos agentes transitan entre diferentes campos como el artístico, el intelectual, el pedagógico, el cultural, el económico, entre otros, lo que produce una sensación de contradicción por tener un poder simbólico que se modifica con el paso de un campo a otro. Esto supone una tensión fundamental en la reflexión que sugiere Bourdieu sobre su propia legitimidad en el campo en el que buscan insertarse y defender una posición.

Ahora, ¿qué ocurre con los agentes del campo universitario que se consideran creadores y que deben negociar su legitimidad con los agentes del campo cultural o mejor aún, cuyos medios de legitimación han estado vinculados al campo intelectual de la educación?

Esta es otra de las disputas que se puede identificar en el campo de la creación. Más allá de las tensiones que surgen de su articulación con el campo cultural, el campo de la creación como subcampo del universitario supone nuevas cuestiones que deben ser pensadas. Por ejemplo, los casos en que una universidad pretende el monopolio de la legitimación de los creadores a partir de ortodoxias estructuradas desde el campo intelectual, mientras busca también el monopolio de la transmisión de las obras consagradas del pasado, que legitima como “clásicas” (Bourdieu, 2002). En otras palabras, la disputa alrededor de las rupturas y continuidades de los discursos y prácticas de la creación y su recontextualización en el campo pedagógico, a partir de los que es posible configurar mecanismos de validación y legitimación dentro del campo.

A manera de conclusión

A lo largo de este capítulo, he tratado de mostrar que definir la creación es tan importante como problemático. Por esto, una reflexión informada sobre las posibilidades de la existencia de un campo de la creación en el ámbito universitario fue un ejercicio que permitió reevaluar la base misma del ejercicio intelectual frente a las concepciones de la investigación y la creación, además de ubicar conceptualmente la pregunta de investigación del proyecto, ya que se encontraron puntos de convergencia y líneas de salida frente a la discusión sobre la creación en el ámbito universitario, que es presentado aquí como un espacio para el desacuerdo y el diálogo de saberes.

La primera de estas líneas consiste en la rearticulación entre teoría y práctica como medio para superar la condición posteórica de la creación y la investigación. En este sentido, convergen ideas como la revisión crítica del lugar de la teoría frente a la práctica (Plesch, 2015), en la que resulta clave la noción de *concepto* (Blumer, 1982), además de concebir la creación más allá de las artes (Deleuze, 2012), y propuestas como la polinización cruzada entre disciplinas (Bonilla *et al.*, 2017). Lo anterior permite reconocer otros modos de experiencia y pensamiento como alternativa a las lógicas premodernas que persisten en la universidad contemporánea (Bustos, 2020). En consecuencia, sería posible pensar en una des-jerarquización de la investigación frente a otras formas de producción de conocimiento como la creación.

No obstante, esta convergencia se limitaría a una abstracción teórica sin la posibilidad de expresarla desde la metáfora del campo y así responder: ¿quiénes, dónde y cómo están en el campo de la creación? Así las cosas, se logró identificar que quienes componen este campo son los agentes del ámbito universitario que se reconocen a sí mismos como creadores y toman lugar en las disputas que configuran las relaciones de poder que organizan el campo de la creación.

En segundo lugar, es necesario aclarar que el campo de la creación es un subcampo de control simbólico que trasciende el ámbito universitario, ya que atraviesa campos como el cultural y el económico. Además, este se articula con el campo intelectual de la educación y el campo pedagógico. Por esta razón, el lugar donde se ubican los agentes del campo de la creación implica cierta contradicción, ya que puede ser hegemónico cuando se observa desde el campo cultural y no hegemónico cuando estos se insertan en el campo universitario.

Como resultado de esto, las condiciones de existencia de los agentes del campo de la creación están marcadas por, al menos, tres cuestiones principales. Primero, la lucha por la legitimidad de los discursos y prácticas de la creación en el campo universitario, en función de su reconocimiento desde otros campos como el económico. Segundo, la disputa sobre su legitimidad en los procesos de producción y reproducción-transmisión discursiva, es decir, su articulación con el campo intelectual de la educación y con el campo pedagógico hacia el interior de la universidad.

Finalmente, la tensión que supone desafiar las tradiciones universitarias de legitimación en la producción de conocimiento, mientras se busca la revisión crítica de los mecanismos de legitimación de la creación propios del campo cultural. En otras palabras, el dilema entre buscar legitimidad como productores de conocimiento en el campo universitario mientras se plantea la cuestión de cómo reconocer como creadores a los agentes que habitan más allá de las artes.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural* (C. Cox, ed.). Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora.
- Bonilla, H., Cabanzo, F., Delgado, T., Hernández, Ó., Niño, A., & Salamanca, J. (2017). Apuntes sobre el debate académico en Colombia

- en el proceso de reconocimiento gubernamental de la creación como práctica de generación de nuevo conocimiento, desarrollo tecnológico e innovación. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 13(1), 281-294. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6268433>
- Bonilla, H., Cabanzo, F., Delgado, T. C., Hernández, O. A., Niño, A. S. & Salamanca, J. (2019). Investigación-creación en Colombia: la formulación del “nuevo” modelo de medición para la producción intelectual en artes, arquitectura y diseño. *Revista Kepes*, 16(20), 673-704. <https://doi.org/10.17151/kepes.2019.16.20.24>
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Montessoror.
- Bustos, M. L. (2020). Reflexiones sobre las artes y las políticas del conocimiento en Colombia. (*Pensamiento*), (*Palabra*)... y *Obra*, 23, 176-191. <https://doi.org/10.17227/ppo.num23-11031>
- Castellanos, N. (2016). Campo de conocimiento musical. En Proyecto Académico de Programa Estudios Musicales. Universidad Central - Departamento de Estudios Musicales.
- Castellanos, N. (2017). *Una nueva música, una nueva escucha: tiempo, espacio y escucha en la música contemporánea*. Universidad Central.
- Colciencias. (2010). Estrategia Nacional de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. <http://repositorio.colciencias.gov.co/handle/11146/612>
- Colciencias. (2018). Modelo de Medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación y de Reconocimiento de Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, año 2018. <https://bit.ly/3oSBMaq>
- De La Hoz, M., Perafán, A. & Martínez, W. (2019). Apropiaciones sociales de la ciencia y la tecnología en la caficultura en la Sierra Nevada de Santa Marta (Palomar y Río Piedras, Magdalena, Colombia). *Janwa Pana*, 18(2), 183-213. <https://doi.org/10.21676/16574923.2925>
- Deleuze, G. (2012). ¿Qué es el acto de creación? *Revista Fermentario*, 6, 1-16.
- Díaz, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 333-359). La Piqueta.
- Escobar, J. (2018). La apropiación social de la ciencia y la tecnología como eslogan: un análisis del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad*, 13(38), 29-57.

- García, V. (2020). La creatividad del diseño: una propuesta sociocultural. *Athenea Digital*, 20(1), 1-22. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2168>
- Glăveanu, V. P. (2011). Creating creativity: reflections from fieldwork. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45(1), 100-115.
- Glăveanu, V. P. (2014). Revisiting the “art bias” in lay conceptions of creativity. *Creativity Research Journal*, 26(1), 11-20. <https://doi.org/10.1080/10400419.2014.873656>
- López, R. & San Cristóbal, Ú. (2014). *Investigación artística en música: problemas, métodos, experiencias y modelos*. Escola Superior de Música de Catalunya y Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Merriam, A. P. (1977). Definitions of “comparative musicology” and “ethnomusicology”: an historical-theoretical perspective. *Ethnomusicology*, 21(2), 189-204.
- MinCiencias (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación). (1.º de septiembre de 2020). Documento Conpes: Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2021-2030 [borrador 1]. <https://bit.ly/36KGYXH>
- MinCiencias (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación). (2020). Lineamientos para una Política Nacional de Apropiación Social del Conocimiento: Ciencia, Tecnología e Innovación de los ciudadanos para los ciudadanos. <https://bit.ly/39QeWM9>
- Plesch, M. (2015). Teoría, musicología y *Antón Pirulero* (rondó en varias secciones). *Revista Argentina de Musicología*, 16, 199-220.
- Roatta, C. (2013). Un giro del *servicio al cuidado* en las prácticas para la apropiación social de la ciencia y la tecnología (ASCT): retos metodológicos. *Universitas Humanística*, 76, 421-445.
- Rocavert, C. (2016). Democratizing creativity: how arts/philosophy can contribute to the question of arts bias. *Creativity Research Journal*, 28(3), 229-237. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1195642>

Un acercamiento a las prácticas en el ámbito universitario

Concepciones

de la investigación y la creación en el ámbito universitario

Julían Darío Castro Cifuentes

Investigador principal. Maestro en Música. Docente de la Escuela de Artes de la Universidad Central (Bogotá, Colombia).
Correo: julianjem@gmail.com

María Clara Salive Puyana

Coinvestigadora. Publicista. Docente de la Escuela de Comunicación Estratégica y Publicidad de la Universidad Central (Bogotá, Colombia).
Correo: mcsalivep@gmail.com

Adriana Marín Urrego

Coinvestigadora. Literata. Docente de la Escuela de Artes de la Universidad Central (Bogotá, Colombia).
Correo: adrianamarin.u@gmail.com

Sandra Jubelly García López

Coinvestigadora. Cineasta. Docente de la Escuela de Artes de la Universidad Central (Bogotá, Colombia).
Correo: sgarciag5@ucentral.edu.co

Leticia Fernández Marín

Coinvestigadora. Diseñadora industrial. Docente de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Básicas de la Universidad Central (Bogotá, Colombia).
Correo: ifernandezm@ucentral.edu.co

Resumen

Se ha evidenciado una brecha entre los creadores y las instituciones de educación superior en sus discursos sobre la creación. En tal sentido, este proyecto busca continuar el debate que se ha dado en el ámbito nacional y alimentarlo desde una perspectiva interdisciplinar, de modo que esta discusión trascienda el campo de las artes. Por esa razón, este documento propone la pregunta por la creación, a partir de las concepciones de los creadores en el ámbito universitario de Bogotá, con el objetivo de configurar una teoría sustantiva que describa y explique la complejidad de la creación para orientar la formulación de políticas institucionales en la Universidad Central.

Palabras clave: creación, investigación-creación, ámbito universitario, educación superior.

Planteamiento del problema

La creación como experiencia y como objeto de reflexión hace parte del mundo académico desde el siglo XVIII, con el reformismo ilustrado. No obstante, desde hace relativamente poco se ha convertido en una pregunta formulada de diversas maneras en el ámbito universitario, reflejando tensiones relacionadas con el amplio espectro de concepciones en torno al acto de crear, lo que ha generado discusiones alrededor de preguntas como: ¿qué es la creación?, y en esta misma línea, ¿es la creación exclusiva de las artes? Posteriormente, el desarrollo de programas universitarios de formación en los que se involucran procesos de creación (particularmente en las artes) ha llevado a las comunidades académicas a preguntar si esta se puede enmarcar en un proceso de enseñanza y aprendizaje, o si es productora de conocimiento. Finalmente, la inclusión de los productos relacionados con estos procesos en los sistemas de ciencia y tecnología ha sido una práctica común en varios países, lo que ha generado discusiones sobre la posibilidad de equiparar la creación con la producción intelectual en sus formas más tradicionales.

Colombia no es ajena a esta situación, y durante los años noventa, según afirma Hernández Salgar (2014), la investigación fue asimilada como “la producción de un conocimiento capaz de impactar la productividad y la competitividad, generando un valor económico” (p. 2) en el marco del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI). A partir de esta idea, la investigación en humanidades fue vista como una actividad que, si bien tiene cierto interés intelectual, aparentemente no puede aportar nada al desarrollo (económico) del país.

En este sentido, los mecanismos de evaluación de Colciencias (más recientemente denominada MinCiencias, que es la entidad encargada en Colombia de velar por el cumplimiento de la política del SNCTI), están orientados a una investigación que busca tener un impacto directo en el aparato productivo del país, y aunque la transformación

de Colciencias en ministerio ha implicado una revisión de lo anterior y una actualización de su misión y visión, incluyendo referencias alentadoras hacia la inclusión, sostenibilidad, innovación, creatividad, entre otras, aún falta mucho para materializar estas ideas y sobre todo para transformar la cultura investigativa en el país.

Esto ha influido en la noción de investigación que se tiene en las diferentes instituciones de educación superior colombianas, y esta última es la que se materializa en sus políticas institucionales, desde las que se prioriza la investigación aplicada en ciertos campos del conocimiento, tradicionalmente asociados a los sectores productivos, lo que ha relegado la investigación en ciencias sociales y humanidades a un ejercicio cada vez menos atractivo para las mismas instituciones universitarias en su búsqueda de obtener buenos indicadores en los sistemas de medición en CTI, lo que en última instancia pone a las mismas universidades en una situación en la que sus políticas institucionales de investigación dependen cada vez más de los parámetros establecidos por instancias oficiales.

Lo anterior se debe a una combinación de factores, entre los que se destaca un afán cuantitativo y acrítico desde el que se busca cumplir indicadores de cara a los procesos de acreditación institucionales, una creciente apatía de parte de los investigadores y creadores de las ciencias sociales, las humanidades y las artes sobre participar activamente de la formulación de políticas institucionales de investigación y creación en el marco de los mismos procesos de acreditación, lo cual ha generado a su vez una tímida participación de las comunidades universitarias en los espacios de formulación de las políticas públicas relacionadas con este sistema, particularmente en lo relacionado con los procesos de investigación y creación.

A partir de una revisión de las políticas de investigación de varias universidades colombianas, Hernández Salgar (2014) llamó la atención frente a la falta de criterios comunes en cuanto a la valoración de los productos de creación y a que, por este motivo, los grupos se veían en dificultades para mantenerse en altos niveles del escalafón establecido por Colciencias. Esto mismo ya lo habían sustentado Carolina Santamaría *et al.* (2011), a partir del análisis comparativo de la evaluación de los grupos de investigación en artes. Para Santamaría *et al.* (2011), esto se debe a que los productos artísticos no coinciden con las lógicas del sistema de ciencia y tecnología, pues no pueden ser homogeneizados ni reducirse a estándares de la producción académica tradicional.

En relación con lo anterior, Borgdorff define la práctica artística como investigación según tres aspectos: lo ontológico, lo epistemoló-

gico y lo metodológico; que trascienda la materialidad de la obra, que investigue formas de experiencia fuera de las ciencias naturales y que sea la experiencia la que se vuelque sobre sí misma y se dote de sentido (Borgdorff, 2010; Hannula *et al.*, 2005; Hernández Salgar, 2014; Silva-Cañaverál, 2016). Así, la investigación-creación conduce a tres tipos de productos: la obra, la documentación y la reflexión sobre la experiencia creativa (Archer, 1995). Aparecen en la revisión bibliográfica tres distinciones más: investigación basada en la práctica, cuando el artefacto creativo es la base para la contribución de conocimiento; investigación conducida hacia la práctica, cuando la investigación lleva a comprender nuevos aspectos sobre la práctica (Candy, 2006), y la investigación basada en la creación, enfocada en encontrar metodologías para el diseño (Findeli *et al.*, 2008).

Por su parte, Gilles Deleuze (2012), en *¿Qué es el acto de creación?*, afirma que cada una de las formas de pensamiento crea a su manera y de acuerdo a sus necesidades. La filosofía crea conceptos, el arte crea preceptos, la ciencia crea funciones. Para él, el acto de creación es un acto de resistencia, lo cual quiere decir que la creación es un sistema de expresión (filosófica, artística, científica) cuyo propósito está en las antípodas del denominado “Norte global”.

Así las cosas, la creación es paradójica, entendido este término como alusivo a aquellas cuestiones que se zafan del régimen de lo común, que no le rinden pleitesía a la doxa extendida, ni siquiera a las certezas de la fatalidad: “Solo el acto de resistencia [sigue hablando Deleuze] resiste a la muerte, sea bajo la forma de obra de arte, sea bajo la forma de una lucha de los hombres” (Deleuze, 2012, p. 16). También para Arthur Schopenhauer, en *El mundo como voluntad y representación*, los procesos de creación están categóricamente ligados al pensamiento, existiendo por tanto un conocimiento profundo al que se acude al momento de la creación, de suerte que para él es también productora de conocimiento (Schopenhauer, 2003). Sin embargo, la relación de fuerzas en el acto de creación es en ocasiones tensa. Michel Foucault, por ejemplo, en su conferencia *¿Qué es un autor?*, plantea que el problema del autor no radica en la autoría ni en la obra, sino en la irrupción de esta en los discursos y en la manera de su singularidad; en últimas no importa el autor sino el lugar en el que ejerce su función (Foucault, 2005). Así las cosas, la autonomía de la creación es parcial toda vez que por ser humana es también social e invariablemente también está cobijada por ciertas convenciones. En este orden, habría que pensar la creación a partir de una lógica compartida, como si de un campo se tratara; según lo entiende Pierre Bourdieu, como

un espacio social estructurado, un campo de fuerzas —hay dominantes y dominados, hay relaciones constantes, permanentes, de desigualdad, que se ejercen al interior de ese espacio— que es también un campo de luchas para transformar o conservar este campo de fuerzas. (Bourdieu, 1997, p. 57)

Los últimos diez años muestran un creciente interés en algunas universidades colombianas por configurar una noción de investigación-creación como un proceso con rigor académico que tiene como resultado un producto artístico. Más recientemente, es posible identificar esfuerzos de las comunidades universitarias por validar estos procesos ante Colciencias como un tipo de producción que, además de generar conocimiento, puede representar aportes para el desarrollo del país. Para ello reivindican la creación como un proceso cuyo aporte al conocimiento no radica en la obra sino en la experiencia que esta propicia; de ahí que, para ellos, la investigación-creación es una indagación que busca responder un problema a través de una experiencia creativa que da lugar a productos con valor estético (Bonilla *et al.*, 2017).

En este sentido, el papel de organismos como la Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Artes (Acofartes), la Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura (ACFA) y la Asociación Colombiana Red Académica de Diseño (RAD) han sido de vital importancia. Desde el año 2013, se instauró la Mesa de Artes, Arquitectura y Diseño con el objetivo de “construir, discutir y negociar un nuevo modelo” (Bonilla *et al.*, 2019, p. 675) ante las dificultades señaladas en su momento por Hernández Salgar (2014) y Santamaría *et al.* (2011), entre otros que se han ocupado de analizar el problema, frente a la manera como se han institucionalizado los procesos de investigación y creación en las universidades del país.

Sin embargo, las investigaciones que se han realizado hasta el momento en relación con estos procesos en universidades colombianas están, primero, enfocadas exclusivamente en la creación vista desde la perspectiva de las artes y, segundo, aunque algunos esfuerzos representan avances como la puesta en marcha de un modelo de medición para la producción intelectual en artes, arquitectura y diseño (Bonilla *et al.*, 2019), los mismos autores reconocen que existen discusiones pendientes relacionadas con el impacto de dicha producción, a lo que es posible agregar que es necesario continuar la discusión sobre la articulación entre creación e investigación, así como con las otras dos funciones sustantivas de la universidad: la docencia y la extensión.

En términos generales, la sensación es que en el ámbito universitario aún es necesario el debate sobre la creación y la investigación-creación. Además, esta discusión necesita ser de participación amplia, de modo que se tomen en cuenta prácticas más allá del campo de las artes mientras se reconocen las particularidades de cada campo del conocimiento que tenga relación con procesos de investigación y creación. Asimismo, es muy importante incluir a aquellos docentes, investigadores y creadores del ámbito universitario que se han visto fuera de estas discusiones, de modo que se pueda ofrecer un marco de comprensión suficientemente amplio, flexible y profundo conceptualmente que permita configurar políticas de investigación y creación claras, pertinentes y que garanticen tanto los intereses institucionales de alcanzar altos estándares en estas prácticas, como los intereses y particularidades de quienes las viven diariamente.

En el caso particular de la Universidad Central, tras un ejercicio de revisión de sus propias fortalezas y de la trayectoria de sus departamentos de Arte, en el marco del proceso de acreditación institucional finalizado en 2019, se reconocieron como una de sus principales virtudes los procesos de creación e investigación-creación desarrollados por su comunidad académica. Sin embargo, de la mano con este reconocimiento viene el compromiso de dar continuidad a estos procesos y robustecer las condiciones en las que tales prácticas han consolidado la idea de “crear con excelencia” como uno de los pilares de la Universidad Central. Por esta razón, es necesario poner sobre la mesa la pregunta sobre la creación en la universidad, no con la pretensión de ofrecer una respuesta taxativa, sino todo lo contrario: como una invitación, una provocación para que los creadores, los docentes e investigadores de nuestra universidad asumamos la responsabilidad de participar activamente en la configuración de una política institucional sobre investigación y creación que responda a las necesidades anteriormente expuestas.

Así pues, el equipo de investigadores que desarrollamos este proyecto a partir de la pregunta de investigación: ¿qué se entiende por *creación* en el ámbito universitario de Bogotá?, hicimos un estudio comparado de las concepciones sobre la creación, bien sea como práctica o como objeto de estudio, en tres universidades en las que esta constituye un asunto relevante. Partiendo de la premisa deleuziana según la cual la creación es el sustrato que comparten la filosofía, las ciencias y las artes, nos propusimos extraer la creación del monopolio de los programas de artes y extenderla a otros campos. Esto con miras a cumplir el objetivo de configurar una teoría sustantiva que describa y explique la complejidad de la creación y le permita a la Universidad Central trazar su propia línea de comprensión y delinear sus políticas institucionales de investigación y creación.

Diseño metodológico

Para cumplir con el objetivo del proyecto resultó necesario adoptar un enfoque metodológico que permitiera estudiar la creación como experiencia y objeto razonable. En consecuencia, la pregunta por las prácticas, perspectivas y posturas frente a la creación implicó un diseño de investigación cualitativo, el cual permitió la construcción de conocimiento a partir de los discursos de los actores directamente relacionados con el objeto de estudio (Hernández Sampieri *et al.*, 2010). En nuestro caso, docentes, creadores e investigadores del ámbito universitario de Bogotá.

No obstante, frente a la complejidad de la creación como objeto de estudio no bastó con una aproximación a un ejercicio interpretativo de los discursos y testimonios, tanto de los creadores como de los documentos institucionales que hacen referencia a la creación en el ámbito universitario. En cambio, fue necesaria una orientación epistemológica que permitiera dar cuenta de las tensiones entre las diferentes producciones discursivas de la creación y de las prácticas asociadas a ella; en otras palabras, que posibilitara hacer explícitos los dispositivos socio-culturales que constituyen las concepciones de los mismos creadores. Por esta razón recurrimos al interaccionismo simbólico (Blumer, 1982) para poder generar una teoría sustantiva que dé cuenta de la existencia de un campo de la creación en el ámbito universitario de Bogotá.

A diferencia de una teoría formal, una teoría sustantiva se circunscribe a un ámbito determinado (Glasser & Strauss, 1967), pero sus alcances descriptivos y explicativos permiten una comprensión profunda de un fenómeno a partir de la asignación de símbolos y significados a las interacciones entre los actores que intervienen directa o indirectamente en él. Tomando en cuenta lo anterior, el método seleccionado fue el de la teoría fundamentada (*Grounded Theory*). En este sentido, utilizamos “un procedimiento sistemático cualitativo” (Hernández Sampieri *et al.*, 2010, p. 492) para producir una teoría sustantiva sobre la creación en el ámbito universitario de Bogotá, fundamentada en las concepciones de los creadores.

En la teoría fundamentada (TF) los procedimientos de recolección y procesamiento de datos se llevan a cabo de manera simultánea (Strauss *et al.*, 2002). De este modo, a medida que se fueron realizando entrevistas y registros de práctica por cohortes, estas se sistematizaron y analizaron mediante tres etapas, a saber: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. Esto representó un movimiento en espiral durante el que se fue construyendo un relato, que es el insumo principal de la teoría, por medio de dos mecanismos primordiales en la TF: el método de comparación constante (Glasser & Strauss, 1967) y el muestreo teórico (figura 1).

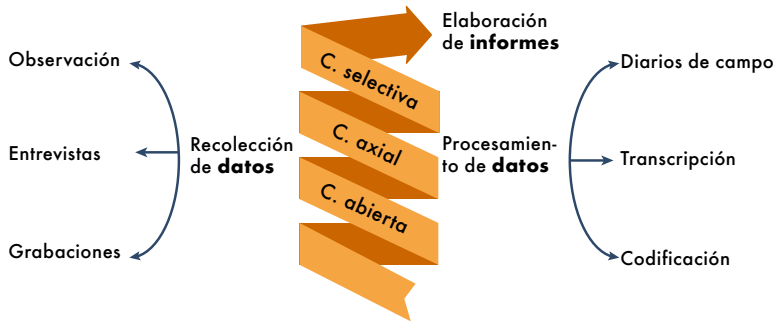


Figura 1. Modelo de la teoría fundamentada.
Fuente: Castro-Cifuentes (2015).

El método de comparación constante consiste en el proceso mediante el cual el investigador agrupa los datos para construir categorías en función de sus dimensiones y características; luego se establecen propiedades y se integran las categorías para diagramar una estructura sintáctica que ofrece los principios de la teoría en forma de conceptos; y finalmente, inicia un proceso de refinamiento de la teoría mediante la búsqueda de saturación teórica, lo que definió el tamaño final de la muestra. Este principio consistió en la aplicación del mecanismo de bola de nieve (Hernández Sampieri *et al.*, 2010), donde cada participante de la muestra inicial de expertos refirió a otro como una fuente de información relevante para configurar una segunda muestra. Este procedimiento se repitió hasta que el proceso de análisis mostró una estructura teórica suficientemente coherente y con un poder descriptivo y explicativo suficiente para cumplir con los objetivos del proyecto obedeciendo al principio de muestreo teórico de la teoría fundamentada (Castro-Cifuentes, 2015; Glasser & Strauss, 1967; Hernández Sampieri *et al.*, 2010; Strauss *et al.*, 2002).

Teniendo en cuenta que en este tipo de muestras los números suelen ser reducidos, fue importante velar por la calidad de la información obtenida. Por esta razón, se propuso la configuración de una “muestra

de expertos” (Hernández Sampieri *et al.*, 2010, p. 397) para conformar la primera cohorte de participantes de acuerdo a los siguientes criterios de inclusión:

1. Aceptar participar en el estudio de manera voluntaria.
2. Ser creadores vinculados a instituciones de educación superior (IES) de la ciudad de Bogotá.
3. La IES a la que esté vinculado el participante deberá contar con acreditación de alta calidad o tener una trayectoria mayor a cinco años en procesos de creación, evidenciada en producción bajo la tipología establecida por Colciencias.
4. Los creadores deben tener un mínimo de diez años de trayectoria como creadores bien sea en el ámbito universitario o en ámbitos artísticos. La producción de los creadores puede estar certificada en la plataforma de MinCiencias o tener el aval de otras redes artísticas o de creación.

A partir de la aplicación del mecanismo de bola de nieve, llegamos a una ampliación de la muestra inicial en la cual velamos por la diversidad de campos de estudio y prácticas, de modo que fuera posible un diálogo de experiencias de creación más allá del campo de las artes. Por esta razón los registros de práctica incluyeron tanto laboratorios de ingeniería y diseño como dinámicas de formación en publicidad y talleres de creación en arte dramático, entre otros.

Vale la pena aclarar que la teoría fundamentada (TF) se vale de mecanismos de recolección de información de naturaleza cualitativa. En este caso particular se implementaron entrevistas de retroalimentación (*feedback interview technique*), en las que se utilizan estímulos audiovisuales como complemento a la dinámica de preguntas y respuestas de una entrevista convencional (Stone-MacDonald y Stone, 2013) con el fin de ampliar los alcances del intercambio entre el equipo de investigadores y los creadores del ámbito universitario. En este sentido, decidimos realizar observación y registro de prácticas de creación dentro de las universidades (talleres, laboratorios y clases que involucraran procesos de creación) utilizando tecnología de captura de audio y video en 360 grados. De este modo, elaboramos recreaciones inmersivas de estos contextos para luego confrontar a los creadores con estas experiencias mediante visores de realidad virtual. El equipo podía seguir lo que cada participante veía y escuchaba por medio de un monitor para registrar sus reflexiones y dialogar con ellos durante este ejercicio (figuras 2 y 3).

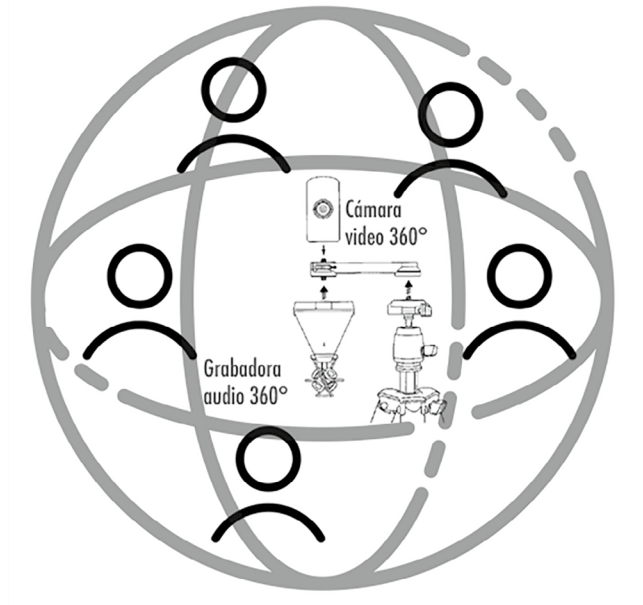


Figura 2. Dispositivo para el registro de espacios de práctica en 360°. Fuente: elaboración propia.

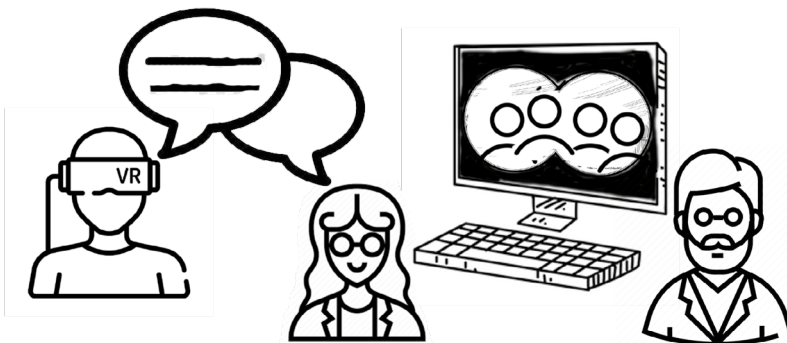


Figura 3. Técnica de entrevistas de retroalimentación. Fuente: elaboración propia.

Estas sesiones fueron grabadas en audio y video para su posterior transcripción y análisis siguiendo las etapas de codificación abierta, axial y selectiva. En primer lugar, las transcripciones se cargaron en la plataforma Atlas.ti Cloud, donde todo el equipo podía añadir etiquetas (o códigos, según la plataforma), hacer comentarios sobre las características y dimensiones de cada grupo de datos emergente y escribir memorandos que podían hacer referencia a algún concepto o a su propia experiencia durante las sesiones de observación (figura 4).

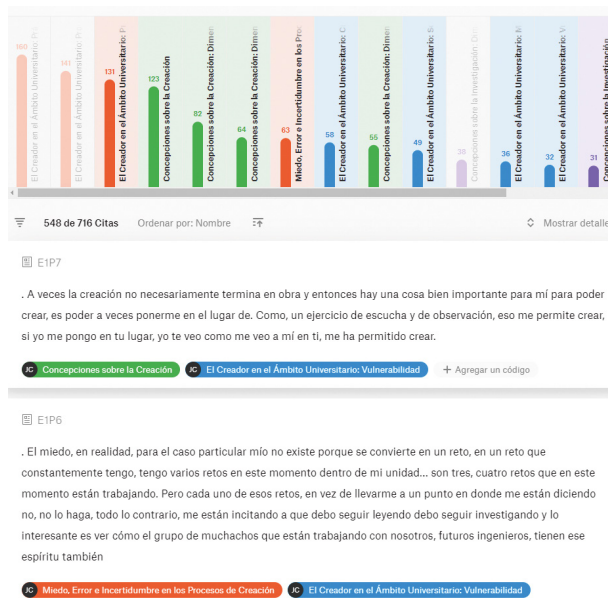


Figura 4. Codificación abierta.
Fuente: elaboración propia.

La codificación abierta finalizó una vez se obtuvo un primer grupo de categorías denominadas “iniciales”. En este punto fue muy importante mantener sesiones de discusión con el equipo sobre las posibles relaciones, similitudes y diferencias entre estas categorías. A partir de estas discusiones, se elaboraron diagramas integradores (figura 5) que ayudaban a organizar el proceso y a formular preguntas a partir de las cuales se analizaban las nuevas entrevistas.

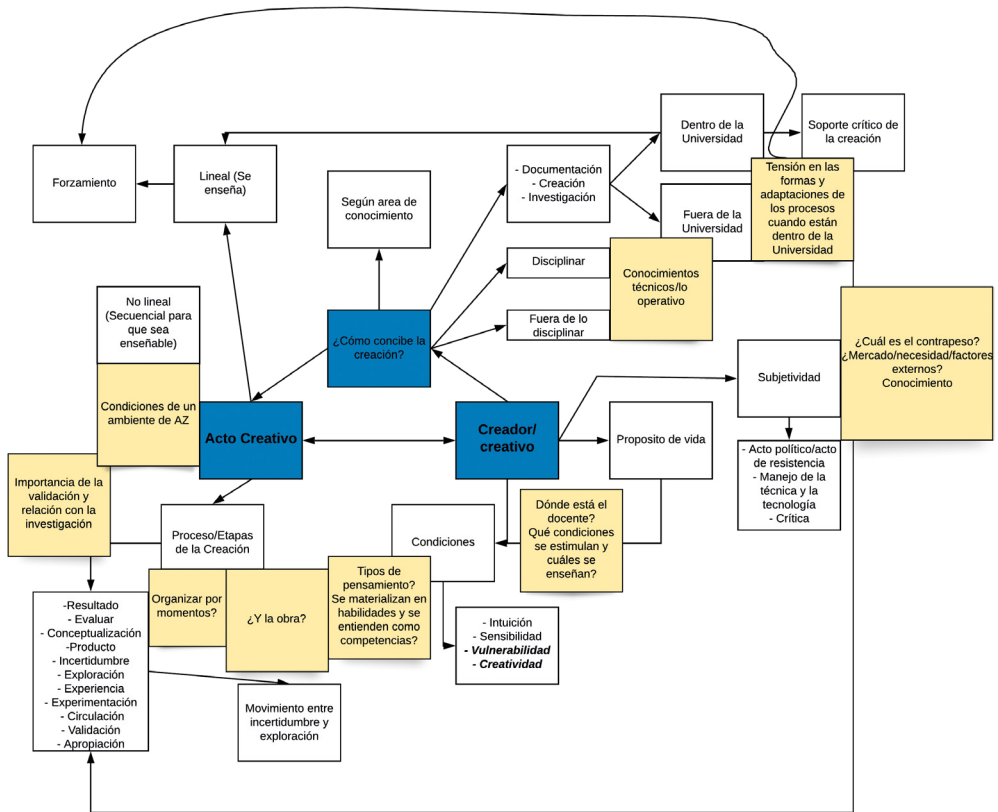


Figura 5. Ejemplo de diagrama integrador.
Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, la codificación axial tiene por objetivo establecer jerarquías entre las categorías a partir del método de comparación constante. Estas jerarquías se establecen a partir del poder explicativo de una categoría, lo que depende de dos cosas: 1) la cantidad de relaciones de un grupo de datos con otros grupos; o 2) la relevancia dentro de la estructura emergente identificada a partir del análisis de los testimonios o como resultado de las discusiones al interior del equipo. Es muy importante aclarar que, si bien la iteración de un código/categoría puede ser indicio de jerarquía, este análisis no se reduce a una distribución de frecuencias, por lo que es fundamental el ejercicio interpretativo de los investigadores. Como resultado de este proceso, algunas categorías iniciales se agruparon o transformaron en otras con mayor poder explicativo. Nuevamente, se realizaron diagramas integradores y memorandos (figura 6).

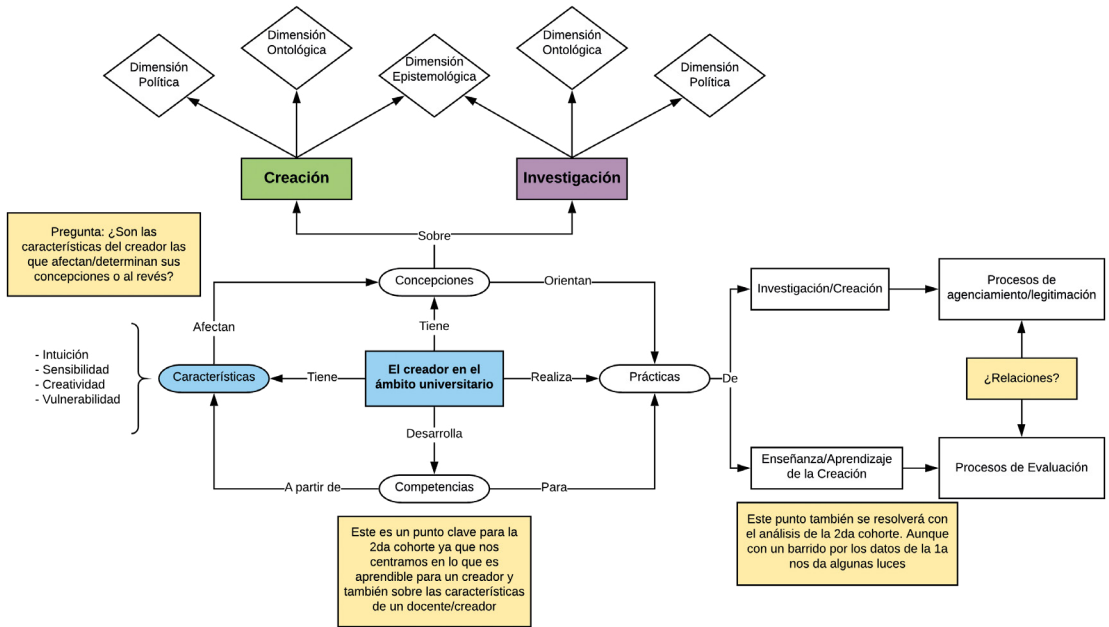


Figura 6. Diagrama integrador (codificación axial).
Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la codificación selectiva tiene como propósito encontrar una categoría central. Es decir, la de mayor poder explicativo, que para este caso fue “El creador en el ámbito universitario”, ya que desde allí fue posible articular los conceptos asociados a las demás categorías. Esto ayudó a plantear nuevas relaciones y profundizar en las que ya se habían encontrado. Cabe aclarar que el paso de la codificación axial a la selectiva coincidió con el cambio entre la primera y la segunda cohorte de entrevistas. Teniendo en cuenta esto, el segundo objetivo de la codificación selectiva es producir saturación teórica, por lo que fueron recodificadas y analizadas todas las entrevistas a la luz de esta nueva estructura, lo que demuestra la flexibilidad del método de la teoría fundamentada.

Tabla 1. Matriz de análisis

Categoría central	Categorías	Subcategorías	Saturación
El creador en el ámbito universitario (CAU)	Concepciones sobre la creación (ConCre)	Dimensión ontológica (ConCreDO)	64-123/716
		Dimensión epistemológica (ConCreEp)	82-123/716
		Dimensión política (ConCrePol)	55-123/716
	Concepciones sobre la investigación (ConInv)	Dimensión ontológica (ConInvDO)	15-31/716
		Dimensión epistemológica (ConInvEp)	38-31/716
		Dimensión política (ConInvPol)	11-31/716
	Características del creador (CaCre)	Sensibilidad (CaCreSe)	49-198/716
		Creatividad (CaCreCr)	58-198/716
		Curiosidad (CaCreCu)	23-198/716
		Vulnerabilidad (CaCreVu)	32-198/716
	Motivaciones del creador (MoCre)		36-198/716
	Prácticas (Pra)	Investigación y creación (PraIC)	160-495/716
		Enseñanza y aprendizaje de la creación (PraEA)	131-495/716
	Procesos (Pro)	Miedo, error e incertidumbre (ProMEI)	63-495/716
Validación y legitimación (ProVL)		141-495/716	

Fuente: elaboración propia.

En este proceso se utilizaron matrices de análisis que permitieron agrupar la categoría central, las categorías y las subcategorías (tabla 1). En total se utilizaron cinco matrices que facilitaron el proceso de refinación de la teoría, es decir, de escritura iterativa en función de la claridad de los conceptos que la componen y sus relaciones. Asimismo, se realizó un diagrama integrador que expresara estas relaciones y que sirvió para estructurar los resultados (figura 7).

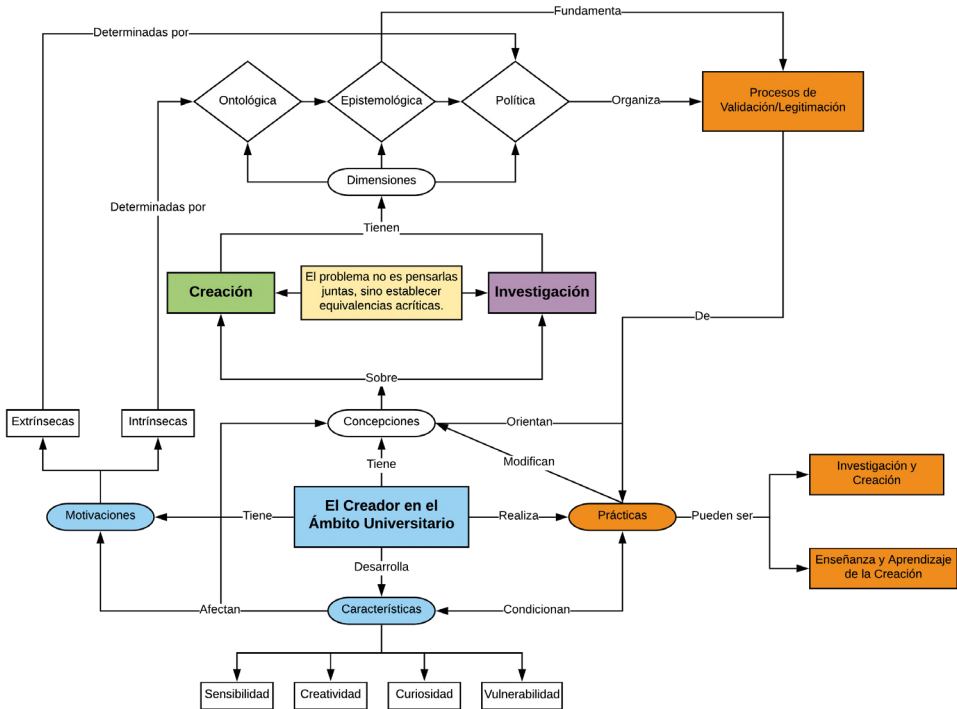


Figura 7. Diagrama integrador (codificación selectiva).
Fuente: elaboración propia.

Resultados: una teoría sustantiva sobre la creación en el ámbito universitario

Una vez finalizadas las fases de codificación abierta, axial y selectiva fue posible establecer un punto de saturación teórica satisfactorio para el equipo de investigadores del proyecto. Estos resultados fueron presentados en un espacio de discusión con la comunidad académica de

la Universidad Central, el cual también alimentó la elaboración de la teoría sustantiva que presentamos a continuación, que da cuenta de las concepciones de la creación en el ámbito universitario a partir de conceptos fundamentales como las dimensiones ontológica, epistemológica y política que adquiere la creación en este ámbito; la manera como se reconocen a sí mismos los creadores en la universidad; sus motivaciones, y, finalmente, la manera como se expresan estas concepciones en las prácticas de enseñanza y aprendizaje tomando con un eje fundamental las nociones de vulnerabilidad e incertidumbre.

Dimensión ontológica de la creación en el ámbito universitario

La creación en el ámbito universitario es entendida como un acto que trasciende el contexto del que hace parte. En primer lugar, transforma la experiencia de quienes intervienen en ella, de modo que es una fuerza en potencia que lleva al movimiento. Ahora bien, este movimiento puede tomar diferentes direcciones; una de ellas tiene que ver con una confrontación del creador consigo mismo, para luego interpelar su contexto inmediato, sus pares, sus estudiantes y diferentes audiencias que entren en contacto con los artefactos que surgen del proceso de creación. Otras veces el proceso de creación puede encontrar su punto de partida en un lugar fuera del creador, en su contexto; en todo caso llegará un momento en el que el creador deba ubicarse frente a los artefactos que han salido de este proceso, y de este intercambio también se producen diferentes movimientos y transformaciones. Lo anterior permite decir que la creación es una experiencia y, al mismo tiempo, la transformación de esa experiencia es lo que da sentido a la creación.

Esto quiere decir que a partir de la creación no solo se producen artefactos, se producen también experiencias, lo cual plantea un reto dentro del ámbito universitario, acostumbrado al reconocimiento exclusivo de la forma de fijación del conocimiento predilecta del pensamiento de la modernidad: el libro. En este sentido, los creadores en el ámbito universitario reconocen que, no solo en las artes, sino en los demás campos del conocimiento, la creación permite modificar nuestra manera de existir en el mundo y de interactuar con otros. A veces, estos cambios tienen efecto en el inmediato o en el corto plazo; otras veces, sobre todo en las artes, tales cambios pueden producirse en un tiempo y lugar distantes al creador, y esto hace muy complejo plantear una manera de reconocer estos productos. No obstante, es posible ampliar, más allá de la lógica que subyace al libro como materialidad del pensamiento,

los productos de la creación, especialmente con las posibilidades que ofrece la era digital y los cuestionamientos que esta ha producido en la universidad en relación con la palabra escrita como única posibilidad para la construcción, comunicación y apropiación del conocimiento.

A partir de los testimonios de creadores provenientes de diferentes campos es posible plantear que un primer paso para superar este reto es reconocer que tanto los artefactos como las experiencias que surgen a partir de la creación son acontecimientos. Es decir, tanto los objetos como las experiencias de quienes interactúan con ellos en un lugar y una época determinados tienen características particulares que hacen único cada acontecer de estos elementos, producen significados y relaciones que, si bien pueden estar conectadas de alguna manera, son de naturaleza iterativa más que repetitiva; en otras palabras, no ocurren de la misma manera dos veces y en cada una de esas iteraciones son diferentes formas de materialidad de un proceso de pensamiento que atraviesa la creación. En este sentido, aquello que llamamos “obra” puede hacer referencia a un acontecimiento en el que puede intervenir un artefacto y las experiencias e interacciones que supone un acto de creación.

Ahora bien, en contraposición con las construcciones teóricas propias de las ciencias, que buscan generalidad y capacidad de predicción del fenómeno al que aluden, en la creación las teorías no son generales, sino que están ligadas a los diferentes contextos que enmarcan el acontecer de cada obra. En este sentido, los mismos conceptos vinculados a la obra son susceptibles de transformación a medida que esta (re)acontece en unas coordenadas de espacio-tiempo diferentes de manera iterativa. En otras palabras, sus conceptos se reelaboran y esto hace de ella una forma de conocimiento característicamente relativa, variable e impredecible, lo que reta radicalmente las formas de conocimiento a las que estamos acostumbrados en el ámbito universitario; de allí su importancia y potencial como una contrapartida frente a formas de pensamiento más tradicionales que necesitan integrar este tipo de elementos para mantener la naturaleza dialógica de la universidad como productora de conocimiento.

Si bien es cierto que la creación ha sido tradicionalmente monopolizada por el campo de las artes, limitando la posibilidad de pensar la creación en otros campos de estudio, en el ámbito universitario es posible identificar acciones concretas desde campos como el diseño, la publicidad y la ingeniería con las que se pretende ir más allá del ejercicio académico tradicional y apuntarle a una cultura del *hacer*, es decir, pasar de ser únicamente investigadores a ser *hacedores*, a llevar a una aplicación y a un impacto real aquello que inicia con un proceso investigativo, y

esto requiere, entre otras cosas, pensar en términos análogos al artista que busca interpelar una realidad con su obra.

A veces, la obra representa la solución a un problema, otras veces responde a cuestiones existenciales que suponen un *bypass* a la pregunta epistemológica, lo que lleva a pasar directamente de lo ontológico a lo metodológico. Este es uno de los puntos más controversiales de la creación en un ámbito acostumbrado a pensar el conocimiento en términos productivos y no desde su valor y potencial estético, independientemente del campo de conocimiento en el que se desarrolle este proceso. Lo anterior invita a reflexionar sobre los alcances y limitaciones de las herramientas y mecanismos que hemos desarrollado desde la universidad para representar, y en ocasiones forzar, la comunicación de los procesos de construcción de conocimiento, tratando de eludir las limitaciones para capturar diferentes situaciones a las que se enfrenta el investigador, sus propias contradicciones y tensiones frente a sus objetos de estudio. En este sentido, la creación pone de manifiesto una dimensión de la producción de conocimiento contrapuesta a la costumbre universitaria de expresar parte de estos procesos como un simple “trabajo de campo”, lo que invisibiliza, incluso en los mejores intentos de reducción fenomenológica, dichas tensiones e incluso limita un posible diálogo entre las voces de participantes e investigadores, y esto a su vez limita el tipo de conocimiento que se produce en estas condiciones.

Lo anterior muestra entonces que la articulación entre investigación y creación permite reconocer que el ejercicio intelectual de crear e investigar no es un acto estéril y aséptico de abstracción teórica frente a objetos de estudio ajenos al investigador, sino que son formas de estar en el mundo y de construirlo junto con otros. En este sentido, crear no solo es una manera de pensar, es una manera de existir.

Dimensión epistemológica de la creación en el ámbito universitario

Resulta claro que, si bien el ejercicio investigativo está atravesado por una pregunta por la producción de conocimiento, la introducción de procesos de creación en el ámbito universitario implica la ampliación del espectro de lo que es considerado “producción académica”, ya que dichos procesos no siempre se encuentran mediados por un cuestionamiento de este tipo. Como se mencionó anteriormente, puede ser un problema ontológico el que termine teniendo consecuencias metodológicas específicas cuando se habla de enfoques particulares de investigación y creación. No obstante, para pensar la creación en el ámbito univer-

sitario, es importante reconocer las características de los casos en los que la reflexión del creador tiene una base epistemológica, e incluso, identificar los casos en los que los mecanismos y recursos de la investigación pueden dinamizar procesos de creación a partir de ejercicios de documentación sistemática, experimentación, simulación y otros tantos recursos habituales en la “caja de herramientas” de los investigadores.

Pero antes de plantear las cuestiones relacionadas con las aplicaciones de esta caja de herramientas, los creadores del ámbito universitario reconocen la necesidad de debatir frente a cuáles serían las formas de conocimiento ligadas a los procesos de creación y su compatibilidad con lo que entendemos por investigación en la universidad. Del mismo modo, se plantea como un asunto importante la pregunta por los diferentes lugares desde el que se configura este conocimiento.

¿Tiene sentido adoptar de manera acrítica modelos teóricos sobre la creación y su eventual articulación con la investigación en el ámbito universitario? Si bien existe un aparente consenso sobre la validez de las nociones de investigación *en, desde y para* la creación, aparece la pregunta por la coherencia y compatibilidad de estas nociones (configuradas desde el denominado Norte global) con el contexto latinoamericano y, especialmente, con el colombiano ya que si partimos de la estrecha relación entre creación y experiencia, existen circunstancias particulares en estos contextos que deben ser tenidas en cuenta para ofrecer las condiciones institucionales que permitan pensar la creación en una universidad colombiana.

Lo anterior encuentra correspondencia con una idea recurrente de los creadores del ámbito universitario y es que la creación “no ocurre en el vacío” sino que se hace a partir del reconocimiento de un lugar, y en nuestro caso particular, este lugar no puede ser forzado a una lógica configurada a partir de experiencias diferentes, como se ha pretendido hacer en el caso de la investigación. Esto ha ayudado a perpetuar hegemónías relacionadas con los mecanismos de fijación del conocimiento, por ejemplo el artículo científico, que desconoce un amplio espectro de formatos y limita a unas comunidades muy reducidas su circulación, llegando en muy pocas ocasiones a movilizar procesos de apropiación social del conocimiento. En cambio, pensar en un abanico de posibilidades, dentro de las que estén incluidos los formatos tradicionales pero que no se limite a ellos y sus formas de circulación, es algo que supondría mejores condiciones para el cumplimiento no solo de la misión sustantiva de investigación de la universidad, sino a su propósito de extensión, de modo que esta no funcione de espaldas a su contexto inmediato. Aquí vemos una de las posibilidades más interesantes de

asumir el reto de una articulación entre creación e investigación, más allá del forzamiento de la primera a los formatos de la segunda, como se ha buscado con poco éxito hasta el momento.

Es importante resaltar que, si se pretende una articulación que permita enriquecer estos procesos, no basta con evitar acomodar la creación a las lógicas de la investigación. También hay que evitar las equivalencias acríticas de los productos de creación con los de investigación. Para esto es necesario identificar las posibilidades y limitaciones de una obra para ser reconocida como parte de la producción académica que toma lugar desde la universidad, lo que lleva a una pregunta vital: ¿cómo definir y validar los productos de investigación-creación?

A partir de los acuerdos frente a esta pregunta será posible establecer cuándo un proyecto en el ámbito universitario puede ser reconocido como de investigación-creación. Pero esto supone otro reto, que tiene que ver con la organización de colectivos de académicos que sean suficientemente diversos en relación con sus campos de conocimiento, de modo que se supere el denominado sesgo de las artes, pero también flexibles para no caer en prejuicios alimentados por una tradición positivista y productivista en investigación. Lo anterior exige la renuncia de distintos lugares simbólicos de poder ganados tanto desde las denominadas “ciencias duras” como desde los campos de las ciencias sociales, las humanidades y las artes.

Finalmente, se deben tener en cuenta las consecuencias prácticas de las posturas epistemológicas que se asuman en el camino hacia una visión institucional de la investigación-creación en el ámbito universitario, particularmente en lo relacionado a las estructuras curriculares que intervengan tanto en los procesos formativos involucrados con la creación, como en los mecanismos institucionales de apoyo a la investigación-creación. Esto no solo exige diversidad y flexibilidad a los miembros de la comunidad universitaria que intervengan en estas instancias, sino capacidad e idoneidad para ejercer las funciones que correspondan, lo cual puede exigir incluso que sean organismos independientes (aunque articulados) a los ya instaurados para la investigación, como se ha hecho en varias instituciones como una vía de superación de estas dificultades.

Dimensión política de la creación en el ámbito universitario

Al comprender la creación como una experiencia —como una manera no solo de habitar el mundo sino de configurar y modificar las condiciones de esa existencia—, esta adquiere una dimensión política que

es especialmente evidente al observar la relación entre los creadores y la universidad como institución, la cual ha estado marcada en el caso colombiano por un continuo entre resistencia y resignación a partir del que se hace necesario un proceso de diálogo, de búsqueda de consensos y renunciaciones mutuas a lugares de poder simbólico que lleve a un reconocimiento mutuo, si se pretende tomar la investigación-creación como un pilar fundamental en el crecimiento de la universidad.

Si bien la discusión en Colombia sobre la tensión investigación/creación puede rastrearse hasta la última década del siglo XX según la literatura revisada por el equipo de investigadores de este proyecto, los testimonios de los creadores en el ámbito universitario dan cuenta de debates de mayor antigüedad, con una historia marcada, principalmente, por una sensación de abandono institucional frente al que los creadores, particularmente del campo de las artes, asumieron su ejercicio como un acto de resistencia, lo que hizo difícil una inserción de estos procesos en las lógicas universitarias, a las cuales también les hizo falta flexibilidad y apertura en su momento.

Con el desarrollo del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia se puso en marcha un mecanismo de fortalecimiento a los procesos de investigación de las universidades que se sumaron a esta iniciativa y han venido tomando diferentes acciones en el marco de sus procesos de acreditación. No obstante, este sistema privilegia los procesos de investigación aplicada y desarrollo tecnológico vinculados directamente con los sectores productivos del país, lo cual es importante, pero desconoce buena parte del ejercicio intelectual de las comunidades universitarias, principalmente aquello que le es propio a las ciencias sociales, las humanidades y las artes.

Lo anterior ha alimentado por varios años la idea de que “en Colciencias (hoy MinCiencias) no hay lugar para los creadores”, algo que es parcialmente cierto ya que, si bien las lógicas relacionadas con el reconocimiento a los procesos y productos de creación en las artes, la arquitectura y el diseño siguen dejando esta sensación en un grueso de quienes se reconocen como creadores en las universidades, hoy es posible dar la discusión sobre este sistema para evaluar su pertinencia y transformarlo eventualmente. No obstante, es inevitable la pregunta para el ámbito universitario: ¿sería conveniente pensar la investigación-creación en función del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación?

En este sentido, los creadores en el ámbito universitario se han debatido entre la resistencia y la resignación. Es decir, entre continuar asumiendo la creación como un ejercicio de resistencia so pena de estar

fuera de los sistemas de reconocimiento, ya que consideran que dicho sistema es “incompatible con su ejercicio”, o “hacerle el juego a Colciencias”, lo que puede terminar en un juego de “hacer de cuenta que creamos o investigamos” con la única intención de cumplir criterios cuantitativos, lo que puede ayudar a cumplir requisitos en este sistema, llevando incluso a prácticas cuestionables desde el punto de vista ético, pero que sobre todas las cosas despoja el ejercicio y la experiencia de la creación de su sentido, algo particularmente preocupante cuando se tiene en cuenta que estos procesos están vinculados con la formación de profesionales en las universidades.

Con el reciente reconocimiento de la cultura como un sector productivo importante para el desarrollo económico del país se ha abierto una posibilidad de superar esta dicotomía. En teoría, ahora existe un lugar para los creadores en Colciencias, pero ¿cuál es exactamente ese lugar y en qué términos está entendida la creación? Esta es una pregunta presente en los creadores del ámbito universitario, especialmente porque de su respuesta dependerán las condiciones en las que sus prácticas puedan articularse, o no, con este sistema, y además porque sin duda movilizará a las instituciones universitarias a pensar sus propios términos para el desarrollo de procesos de investigación-creación buscando acceder a los mecanismos estatales de financiación para estos proyectos.

Por esta razón, resulta importante asumir una visión institucional frente a la investigación-creación que sea coherente con las prácticas de los investigadores y creadores del ámbito universitario, quienes han expresado su preocupación por que esta visión se configure con lógicas mercantiles y productivistas que implican un alto riesgo de invisibilizar la naturaleza experiencial de la creación y reducirla a los artefactos asociados a sus procesos. En este sentido, proponen una respuesta parcial a la pregunta por la conveniencia de formular una política institucional en función del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Consideran que no sería conveniente, ya que hacerlo no garantiza la efectividad de dichas estrategias, especialmente cuando estas desconocen la realidad de la institución en las que se formulan. Si es bien sabido que en el caso de los procesos de investigación este camino no funciona, ¿qué razones tendríamos para pensar que sería diferente en el caso de la creación?

Sin embargo, tampoco sería conveniente pensar la creación de espaldas al marco institucional que ofrece Colciencias, particularmente cuando ya hay un terreno ganado en este sentido. Esto supone un desafío para las universidades, y es ofrecer espacios de discusión en los que se reconozcan las condiciones en las cuales se llevan a cabo los procesos

de investigación-creación, su potencial y necesidades y, a partir de este ejercicio, interpelar las posibilidades que ofrece Colciencias dentro de sus políticas para tomar una decisión informada sobre cómo proyectar sus propias estrategias de fortalecimiento en este sentido.

Características del creador en el ámbito universitario

El concepto de creador describe a una persona que posee pensamiento creativo y la capacidad o facultad de concretar sus ideas, materializándolas en obras o productos que son el resultado de un proceso que convierte una idea en algo tangible. Los individuos que se consideran a sí mismos creadores o creativos se ubican (y desempeñan) en los territorios de conocimiento del arte, la ciencia y la tecnología, y comparten rasgos de su personalidad; es común que se asocie al creador con las artes, mientras que desde las ciencias y las tecnologías se reconocen como creativos.

El creador o creativo puede ser consciente o no de los rasgos que le permiten emprender un proceso creativo, o de los procesos mentales que le muestran una ruta de creación. En algunos casos, esa falta de autorreconocimiento puede obedecer al lenguaje que utilizan las disciplinas o al imaginario colectivo que, por ejemplo, no reconoce con frecuencia la sensibilidad requerida para el diseño de ciertos desarrollos tecnológicos. Si bien el contexto (social, cultural, técnico, histórico)¹ en el cual se desenvuelve un creador define sus intereses de creación y aun sus medios de expresión, la intención de la creación trasciende sus particularidades y se proyecta por medio de sus obras o productos.

Los creadores son individuos que desafían lo establecido, lo existente, y buscan conscientemente nuevas maneras de materializar respuestas a preguntas artísticas, científicas o tecnológicas. La curiosidad y el deseo de concretar (enfoque al logro) suelen ser rasgos determinantes de una personalidad creativa. Por otra parte, la existencia de una intención como punto de partida del proceso de creación se convierte en un elemento común en distintas disciplinas, aun con diferentes enfoques, y le otorga un sentido de realidad y conexión con su entorno a los productos de la creación.

Tal como se mencionó anteriormente, la curiosidad es un rasgo distintivo de las personalidades creadoras. Una característica elemental de los creadores es la necesidad de querer indagar sobre algo; esa necesidad nace de una cuestión sugestiva (intuitiva) sobre un tema que quien crea considera importante investigar. Entonces, el hecho de partir de

¹ La historia y el contexto estimulan al creador y le ofrecen elementos que estructuran su proceso de creación y la obra.

una idea para crear nace de una motivación de investigar alrededor de esa idea. Sin embargo, la curiosidad no solo es el punto de partida sino también la acompañante continua del proceso creativo, y por ello la ruta no es una receta de éxito. El proceso, basado en la experimentación, no es lineal, itera sobre sí mismo y considera la incertidumbre como parte inherente al camino.

En muchos casos, el proceso creativo debe establecer la ruta y el método de investigación sin contar con antecedentes, y haciendo del diseño del método y las acciones de la ruta parte de la obra o el resultado esperado; así, es posible afirmar que el acto creativo comienza mucho antes de la materialización propiamente dicha de la obra o producto. Por otra parte, de acuerdo con la incertidumbre que se maneja, durante el proceso creativo pueden existir momentos en los que se requiera investigar sobre aspectos que al inicio no se podían prever, requiriendo tanto del creador como del proceso una flexibilidad que utilice a su favor la serendipia producto de la exploración creativa y recursiva, y fortalezca la actitud abierta y resiliente en la búsqueda de soluciones.

A lo anterior es necesario agregar que la curiosidad plantea otra conexión con buscar nuevos significados, nuevas definiciones, nuevos caminos. Si bien el acto creativo parte de algunos elementos preexistentes, el solo hecho de asumir que no todo está creado ni resuelto, y que es posible resignificar, redefinir, recrear, es el punto de partida que enmarca el proceso entero, que no persigue ser perfecto ni totalmente definido o lleno de certezas².

La sensibilidad como rasgo de una personalidad creativa le permite al creador establecer la forma en la que va a relacionarse con lo que lo rodea, la forma en que fija un punto de partida para su creación y la manera en la que extrae/absorbe información que será transformada y convertida en la obra o el producto creativo. Para algunas disciplinas, los caminos de creación implican una experimentación y búsqueda personal (corporal y emocional), mientras en otros casos los caminos se orientan hacia procesos de experimentación que combinan variables objetivas y subjetivas, en un espacio de menor exploración personal.

La vulnerabilidad que experimenta el creador durante el proceso creativo no es un rasgo de su personalidad, sino una condición con la cual debe lidiar con el fin no solo de reafirmar y nutrir su madurez como artista, investigador o diseñador, sino también para construir una obra

² El miedo no existe. La incertidumbre se convierte en un reto por resolver que, contrario a paralizar, impulsa la investigación.

más humana³ y conectada *orgánicamente* con su entorno. El sentimiento de vulnerabilidad, no obstante, también le permite al creador/creativo la posibilidad de equivocarse, reflexionar y aprender de sus fallos, ya que en un sentido más amplio es el escenario propicio del error como parte fundamental del aprendizaje.

La creación y el acto creativo presuponen un proceso consciente o inconsciente que combina pensamiento, acción y reflexión, generando un resultado físico y otro de conocimiento. Un proceso creativo es más que la obra, y para el creador/creativo la documentación es componente más o menos importante de su actuar. En algunos casos puede considerarse como una ayuda para ganar habilidades que enriquezcan la misma creación en futuras iteraciones. En este punto es importante hacer relevante una aparente distancia entre la creación y la creatividad en términos de la forma en que se comprenden los procesos y la validación de sus resultados⁴.

En la creación, el proceso obedece a motivaciones y búsquedas del creador (artista); la experimentación creativa se adelanta en ritmos que son definidos por él mismo, y las rutas de experimentación hacen parte de la obra como tal; finalmente, la validación es dada bien por el público bien por un círculo de expertos, pero no es un indicador de logro o éxito en términos comerciales, sino sociales y culturales. En contraste, los procesos de creatividad responden a un marco de necesidades y deseos de un consumidor (o quien lo demande) y consideran requerimientos y restricciones que están por fuera del control del creativo; la exploración y experimentación están enmarcadas en un espacio temporal concreto y, aun permitiendo la iteración, dan cuenta de la urgencia relativa de generar un producto/solución; por último, la validación la dan terceros, ya sean consumidores u organizaciones sociales o productivas, pues se enmarca en las lógicas comerciales de un grupo humano.

Las motivaciones del creador

El creador, como se mencionó anteriormente, se nutre de su contexto, así como lo nutre en retorno cuando crea. Para los creadores de distintas disciplinas que se encuentran en un ámbito universitario es posible identificar las motivaciones que los llevan a adelantar procesos de

³ Durante un proceso de creación, el creador se enfrenta al desconcierto y la incertidumbre. En algunos puntos, aparentemente se puede retroceder, pero al mismo tiempo estos movimientos permiten la reafirmación de la obra y del creador mismo. Lo que descentraliza lleva al creador a otros lugares y le permite identificarse a sí mismo, reafirmarse y moverse.

⁴ Los entrevistados reconocen que existen procesos de creación producto de una inquietud personal y procesos que responden a un encargo o solicitud concreta de un tercero.

creación de manera continua y rigurosa. En primera instancia, existen fuertes motivaciones personales vinculadas con las características personales de los creadores/creativos. El gusto por la disciplina o la forma de expresión que se eligió, el placer de explorar la curiosidad personal y una búsqueda interna pueden determinar que una persona creativa se convierta en un creador continuo y consumado.

Si una de las características fundamentales de los creadores es la curiosidad, entonces esa búsqueda de nuevas posibilidades es en sí misma una motivación: la necesidad de explorar nuevas posibilidades de una realidad que se cristalizará por medio del acto creativo⁵. Es un proceso de destrucción creativa, en tanto el creador reconoce que existen preexistentes, busca comprenderlos, “desaprenderlos” y sintetizar algo nuevo moviéndose de lo conocido a lo desconocido. Por otra parte, la realidad (y su percepción de ella) establece un marco de acción y unas rutas específicas en las que el acto creativo ocurre; en otras palabras, la realidad motiva al creador a escoger los mejores caminos para comunicarse y materializar su trabajo⁶.

La creación no siempre tiene la obra como finalidad y único objetivo: la creación es el proceso, la experiencia del proceso de crear y la obra como producto. Por cada uno de esos elementos, el creador gana experiencia, experticia y reconocimiento de su entorno o su público (espectadores, expertos o clientes); la comunicación del proceso, por medio del registro o la documentación del mismo, contribuye a dar a conocer las particularidades del proceso de creación y las dificultades y ganancias que se obtuvieron en cada etapa.

Prácticas de enseñanza y aprendizaje de la creación

¿Se puede enseñar a crear? No. Pero se enseña. Esta es la conclusión, después de haber entrevistado y discutido el tema con muchos creadores, docentes e investigadores sobre si se puede o no enseñar a crear. En lo que coinciden las personas entrevistadas es en que, si bien no se puede *enseñar a crear*, sí se puede dar a los estudiantes ciertas herramientas para que encuentren su propia creatividad, para que recuerden esa capacidad que tenían cuando eran niños de transformar cualquier cosa en un elemento mágico desde su imaginación. La labor del do-

⁵ Desconocer hace que el creador marque un punto que lo lleve a crear, y crear deja una huella sensible para el creador y para aquel a quien va dirigida la creación.

⁶ Para el creador la realidad es una fuerza que lo lleva a buscar un orden dentro de sus formas de creación, ya que de alguna manera quiere expresarse o identificar un punto de vista que lo libere o conmocione.

cente, entonces, sería la de acercar a la imaginación los materiales a partir de los cuales se puede crear y, así, estimular la curiosidad de los estudiantes e inculcar en ellos el espíritu investigativo. Porque crear, y en ello están de acuerdo la gran mayoría de los entrevistados, es una manera de investigar.

No se puede enseñar a escribir, por ejemplo, pero se puede enseñar a leer. Se puede enseñar a analizar un texto, a clasificar la información contenida en él, y, a partir de ese análisis, se puede llevar al estudiante a encontrar su propio camino. Se debe enseñar la técnica, claro, el concepto. Pero el concepto solo se vuelve concepto cuando se vive y se apropia desde la experiencia. El aula, entonces, debe convertirse en un espacio de exploración experiencial donde el docente, más que ser una figura que autoritariamente imparta sabiduría, debe ser un acompañante que le proponga un camino posible de exploración al estudiante. No debe, sin embargo, plantear “recetas” que se tengan que cumplir al pie de la letra; más bien puede compartir guías o puntos de partida que abran un camino lo suficientemente flexible para que el estudiante encuentre giros y desviaciones que le permitan llegar a sus propios procesos y a sus propias conclusiones.

Por supuesto, se le puede enseñar al ingeniero un concepto matemático, al cineasta a usar una cámara y al músico a leer una partitura, pero ellos deben aproximarse a estos elementos desde lo sensorial, desde su propio cuerpo. Desde allí, y con ayuda de su intuición, pueden explorar cómo usarlos en su proceso de creación. Es necesario tener en cuenta que los procesos de cada estudiante son diferentes pues no todos ellos tienen las mismas dificultades ni necesitan los mismos elementos. Es por eso que resulta difícil hablar de una metodología precisa para la creación, pues puede haber tantas como creaciones.

Cuando se habla de creación se habla de un proceso que es dinámico y que está vivo. Por eso es necesario estar inventando y reinventando maneras de aproximarse a ella, permitiendo que los mismos estudiantes ayuden en su concepción. En actuación esto es fundamental. A pesar de que es importante que el actor tenga una estructura de acciones, es más importante aún que sepa cómo salirse de ella. Que esa estructura se asuma de tal manera en el cuerpo que se pueda empezar a explorar dentro de eso que ya está establecido para encontrar pequeñas diferencias que reflejen el flujo natural de la vida.

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la creación están íntimamente ligadas a las concepciones de creación y de investigación que tenga el docente y se ven influidas por sus propias prácticas de investigación-creación. Son procesos que se alimentan entre sí: mien-

tras que las concepciones orientan las prácticas, las prácticas pueden modificar las concepciones. Enseñar debe ser un acto de creación diaria que se alimenta, paralelamente, de la investigación y de la creación. La enseñanza, a su vez, sirve de insumo para la investigación y la creación porque son los estudiantes, desde sus propias percepciones y sus propios hallazgos, quienes le permiten al maestro descubrir elementos que no había visto antes y a los que puede recurrir en sus propias creaciones.

Es importante, también, que el profesor guíe al estudiante a ser consciente y crítico de sus propios aprendizajes; que no sea un receptor pasivo, sino que se involucre en ellos, tome decisiones y reflexione activamente sobre su propia evolución. Por un lado, el estudiante debe aprender a buscar, a construir y a crear, y, por el otro, debe estar abierto a descubrir sus propias fuerzas, sus propios deseos y sus propios lenguajes en el proceso. Las memorias, en este sentido, resultan importantes: pues el solo hecho de escribir sobre algo, de pensarlo como escritura, ya requiere en sí mismo de un pensamiento reflexivo.

La incertidumbre y la vulnerabilidad

A un creador le sirve enfrentarse al fracaso, saber que no va por buen camino, que se ha equivocado, de la misma manera en que le sirve saber que lo que está haciendo está bien y que debe hacer ligeros cambios para potenciar eso que hasta el momento ha recorrido. Le sirve cuestionarse: ¿cuál es la verdad?, ¿qué es la verdad?, y abrazar la incertidumbre de no recibir una respuesta satisfactoria. La incertidumbre en la creación tiene que ver con el azar, con el error, con un proceso que no funcionó como se esperaba, con no saber cuál va a ser el resultado final o si, al final, va a haber algún resultado (los entrevistados coinciden en que la creación no necesariamente implica un producto terminado, sino que el proceso mismo puede considerarse creación). Pueden existir algunas garantías, pero es necesario entender que la incertidumbre siempre va a existir. El docente no solo debe ayudar al estudiante a transitar por ella, sino que se la debe transmitir, enseñándole a normalizarla como un potenciador de la creación. Por este motivo, el maestro debe encontrar un balance en sus estrategias de retroalimentación, señalando lo que es necesario mejorar sin dejar de mencionar lo que el estudiante está haciendo de manera adecuada.

Los procesos de retroalimentación son fundamentales porque ayudan a los estudiantes a entender que, para poder crear, es necesario desprenderse de las capas de protección con las que la sociedad nos ha enseñado a cubrirnos: una serie de definiciones que hemos asumido, que

no nos permiten mostrarnos como realmente somos ni tener acceso a la vulnerabilidad ni a la sensibilidad necesarias para crear.

Además de la retroalimentación, se pueden usar diferentes métodos para ello. Una práctica de enseñanza puede ser formular a los estudiantes preguntas desconcertantes, que les permitan desconocer eso que les parece familiar y desconocerse a ellos mismos como sujetos. Se crea, de este modo, desde el desconcierto, interviniendo definiciones para encontrar en ellas un elemento extraño a partir del cual construir una pieza con un lenguaje conocido. Otra de las prácticas puede ser el juego, que le permite al estudiante la posibilidad de recordarse niño y le da la libertad de moverse entre reglas y elementos de una realidad que no es la suya. Así puede, por un momento, dejar a un lado todas las taras sociales y las capas que él mismo había construido para protegerse de ellas. Desde ese lugar puede permitirse crear.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que estas estrategias del desconcierto y del juego, aunque impactan a cada estudiante de manera particular, en un contexto académico ocurren por lo general dentro de un grupo, el del salón de clases, en donde aparece con el tiempo una noción de comunidad. En clase se construyen laboratorios de creación en los que se van creando unos parámetros de trabajo conjuntos, elementos que permiten que el juego pueda llevarse a cabo. Cada clase es un mundo diferente porque quienes la componen son seres humanos.

Esto quiere decir que, en la medida que los estudiantes cambien, la clase puede cambiar también. Para la creación es necesario tener en cuenta la cultura externa. El creador trabaja con trozos de su propia realidad. De allí saca la inspiración, las preguntas, los problemas. Pero esa misma realidad también puede afectar el proceso creativo. Si la creación se da dentro de la universidad, hay ciertas exigencias que pueden incidir en ese proceso, algunas de las cuales no ocurren naturalmente con el flujo de vida de la creación. Una de ellas puede ser el currículum, que incide en qué y cómo se enseña, y la otra es el tiempo, que exige a los profesores responder en muchos frentes más allá de la docencia y la creación. Como ambas cosas están interrelacionadas, eso afecta necesariamente la maduración y la decantación que se necesita al crear y, ulteriormente, la calidad tanto de la creación como de su enseñanza. Estar en un contexto universitario también puede impactar a un estudiante que entra con la estructura académica en la cabeza. Esto tiene que ver con la idea de llegar al salón de clases con la posición pasiva de esperar a que el maestro le brinde conocimientos. En la creación no hay tal: un creador aprende creando.

Conclusiones

Una vez finalizado el proceso de investigación y un primer intercambio con la comunidad académica de la Universidad Central, una de las primeras sensaciones en relación con nuestros objetivos de investigación es que, si bien logramos identificar algunas de las concepciones de los creadores en el ámbito universitario (que era nuestro primer objetivo específico), las experiencias en relación con la investigación y la creación son lo suficientemente diversas como para evidenciar la necesidad de nuevas investigaciones que, en principio, nos permitan una mejor comprensión de nuestra realidad universitaria de cara a los procesos de creación. En otras palabras, necesitamos reconocernos como una comunidad universitaria de creadores, y en este sentido la sistematización y reflexión crítica frente a las prácticas permitirá consolidar líneas y grupos de investigación y creación además de planes de desarrollo y políticas institucionales pertinentes frente a esta realidad.

Lo anterior lleva a la idea de que este reconocimiento no puede aludir únicamente a la existencia de diferentes grupos de creadores que comparten un ámbito universitario. Nuestro segundo objetivo específico fue evidenciar las tensiones entre los discursos y las prácticas sobre la creación. En este sentido, hemos encontrado que compartimos muchos puntos de tensión a pesar de que las experiencias desde los diversos campos disciplinares son diferentes. Por esto se hace relevante conocer más a fondo dichas experiencias, generar espacios de intercambio en torno a ellas, y así encontrar la manera de conformar un lugar metafórico (un campo) cuyas condiciones permitan la coexistencia dialógica de estos discursos y prácticas. Dicho campo permitirá el reconocimiento de necesidades específicas de una comunidad universitaria frente a las que una eventual política institucional sobre investigación y creación deberá plantear acciones, estrategias y lineamientos que garanticen las condiciones óptimas para dicho espacio, además de las responsabilidades de quienes conformamos esa comunidad en la búsqueda de una alta calidad universitaria.

Por último, esperamos que el sustrato teórico que hemos podido construir gracias a los testimonios y las experiencias compartidas por los participantes de este proyecto sea lo suficientemente flexible para no suponer una teoría prescriptiva sobre el deber ser de la creación, sino que sea recibida como fue pensada: una provocación para iniciar, de una vez por todas, una discusión sobre lo que puede llegar a ser una de nuestras más grandes fortalezas como comunidad unicentralista.

Bibliografía

- Archer, B. (1995). The Nature of Research. *Co-design, Interdisciplinary Journal of Design*, 6-13. <https://archive.org/details/TheNatureOfResearch>
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora.
- Bonilla, H., Cabanzo, F., Delgado, T., Hernández, Ó., Niño, A., & Salamanca, J. (2017). Apuntes sobre el debate académico en Colombia en el proceso de reconocimiento gubernamental de la creación como práctica de generación de nuevo conocimiento, desarrollo tecnológico e innovación. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 13(1), 281-294. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6268433>
- Bonilla, H., Cabanzo, F., Delgado, T. C., Hernández, O. A., Niño, A. S., & Salamanca, J. (2019). Investigación-creación en Colombia: la formulación del “nuevo” modelo de medición para la producción intelectual en artes, arquitectura y diseño. *Revista Kepes*, 16(20), 673-704. <https://doi.org/10.17151/kepes.2019.16.20.24>
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: Revista de Estudios de Danza*, 13, 25-46.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Candy, L. (2006). Practice based research: a guide (CCS Report: 2006-V1.0 November). <https://www.creativityandcognition.com/resources/PBR%20Guide-1.1-2006.pdf>
- Castro-Cifuentes, J. (2015). La teoría fundamentada como alternativa metodológica para la investigación musical. En *Relatos sonoros de una ciudad: Mesa Sectorial de Investigación Musical de Bogotá*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Deleuze, G. (2012). ¿Qué es el acto de creación? *Revista Fermentario*, 6, 1-16.
- Findeli, A., Brouillet, D., Martin, S., Moineau, C., & Tarrago, R. (2008). Research through design and transdisciplinarity: A tentative contribution to the methodology of design research. En *Focused-Current design research projects and methods* (pp. 67-91). Swiss Design Network. <https://bit.ly/3dGuJPV>
- Foucault, M. (2005). ¿Qué es un autor? http://www.elseminario.com.ar/Biblioteca/Foucault_Que_autor.htm

- Glasser, B., & Strauss, A. (1967). *The development of grounded theory*. Alden.
- Hannula, M., Suoranta, J., & Vadén, T. (2005). *Artistic research: Theories, methods and practices*. Academy of Fine Arts y University of Gothenburg.
- Hernández Salgar, Ó. (2014). La creación y la investigación artística en instituciones colombianas de educación superior. *A Contratiempo*, 23. <https://bit.ly/32AHHs3>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Santamaría-Delgado, C., Chingaté Hernández, N., González Betancur, J. D., Castellanos Camacho, N., Salazar Ospina, M., & Morales Serrato, S. (2011). La productividad de las artes en las universidades colombianas: desafíos a los mecanismos de medición del conocimiento. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 6(2), 87-116.
- Schopenhauer, A. (2003). *El mundo como voluntad y representación* (vol. 1). La España Moderna.
- Silva-Cañaverl, S. J. (2016). La investigación-creación en el contexto de la formación doctoral en diseño y creación en Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 7(1), 49-61. <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n1.2016.5601>
- Stone-MacDonald, A., & Stone, R. M. (2013). The Feedback interview and video recording in African research settings. *Africa Today*, 59(4), 3-22. <https://doi.org/10.2979/africatoday.59.4.3>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Perspectivas sobre la creación en el ámbito universitario

El papel de la vulnerabilidad

en las prácticas pedagógicas para la creación

Adriana Marín Urrego

Literata. Magíster en Prácticas Teatrales Avanzadas del Royal Central School of Speech and Drama. Actualmente es docente de la Escuela de Artes de la Universidad Central (Bogotá, Colombia). Correo: adrianamarin.u@gmail.com

Resumen

El estudio de la vulnerabilidad, específicamente en lo que respecta a la creación, se hace hoy indispensable para combatir la crisis actual en materia de educación que nos ha llevado a convertirnos en sociedades menos empáticas y menos democráticas. La vulnerabilidad se entiende como la capacidad que tiene un individuo de liberarse de sus condicionamientos para mostrarse al mundo de manera auténtica. Esto implica desarrollar resiliencia a la vergüenza que puede surgir al enfrentarse a la incertidumbre, al riesgo y a la exposición emocional. El propósito de este capítulo es explorar de qué manera aparece la vulnerabilidad en la creación (entendiendo que *crear* va más allá de las artes), y cuál es la influencia que esta puede tener en la educación, para aportar no solo a la discusión sobre políticas de investigación-creación sino también en el desarrollo de currículos en torno a la creación.

Palabras clave: vulnerabilidad, vergüenza, empatía, creación, educación.

Y si tenemos la suerte de encontrarnos —señal de creación— descubriremos que somos un desconocido. Siempre el otro, siempre él, ajeno, con tu cara y la mía, tú siempre conmigo y siempre solo.

OCTAVIO PAZ, *Cuadrivio*

Este capítulo pretende ser, en sí mismo, un ejercicio de vulnerabilidad. Por ello, junto con la revisión bibliográfica, entreteje las palabras de los docentes, creadores e investigadores que se entrevistaron para la investigación de manera libre¹. Esto con la intención de acercarse a contar una historia en torno a la vulnerabilidad. Pues si, como veremos en las siguientes páginas, la vulnerabilidad es un ejercicio de “encontrarse”, la escritura, como diría Octavio Paz (1965), es un ejercicio de “buscarse”: “escribimos para ser lo que somos o para ser aquello que no somos. En uno u otro caso, nos buscamos a nosotros mismos” (p. 100).

¿Por qué investigar sobre la vulnerabilidad en la creación y en la educación para la creación?

Bogotá, Colombia. 21 de noviembre de 2019. Las calles siguen atestadas de gente. Desde los edificios más altos se ven mares de personas que se mueven debajo de las banderas y los carteles que prepararon para la ocasión. Van en paz, pero gritan. Piden. Denuncian. Reclaman juntos un gobierno que vele por los derechos fundamentales: que cuide a sus líderes y que no mate a sus niños, que asegure una pensión digna para los trabajadores, que elimine la corrupción, que cuide a los animales, que preserve el medio ambiente, que priorice la educación, que favorezca la paz. Piden ser escuchados y van juntos, aunque no se conozcan, aunque no se hayan visto nunca.

¹ En el segundo capítulo de este libro se exploran los detalles de la investigación “Concepciones de la creación en el ámbito universitario de Bogotá”.

En esa marcha, que se mueve como olas por las calles de la ciudad, son solo uno y piden con su acto que se preserve una sola cosa: la democracia. “El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo”, afirmó Martha Nussbaum en su libro *Sin fines de lucro* publicado por primera vez en 2010 (p. 20). Hoy, en 2020, con las numerosas movilizaciones sociales que se han dado en diferentes partes del mundo y la violencia con la que se han vivido muchas de ellas se hace más que necesario regresar a esta afirmación. ¿Por qué hemos llegado a esto? Aunque la respuesta a esta pregunta tiene, por supuesto, muchas aristas, en su momento Nussbaum fue contundente: “estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial [...], una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer: la crisis mundial en materia de educación” (2010, p. 20).

El argumento de Nussbaum se refiere a la idea de que se han venido produciendo cambios drásticos en aquello que se les enseña a los jóvenes de las sociedades democráticas, sin que estos cambios hayan sido analizados de manera profunda. Los Estados nacionales y los sistemas de educación, en la búsqueda de una sociedad que produzca cada vez más dinero, están descartando de los currículos aptitudes —carreras y materias— relacionadas con las artes y humanidades que son necesarias para mantener viva la democracia. Estos temas no solo han empezado a desaparecer de los currículos sino también de las mentes y de los corazones de los padres y de los hijos, y esto impacta, necesariamente, la formación de futuros ciudadanos democráticos, aquellos que deberían ser capaces de reflexionar y hacer buenas elecciones con relación a lo que ocurre en la sociedad.

Si esta tendencia se prolonga [sostiene Nussbaum], las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones de máquinas utilitarias, en vez de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos. (2010, p. 20)

La democracia desde la empatía; la empatía desde la vulnerabilidad

Para que una democracia funcione, dice Nussbaum (2010), debemos acceder a lo que Alcott y Tagore definen como “alma”: “las facultades de pensamiento y la imaginación, que nos hacen humanos y que fundan nuestras relaciones como relaciones humanas complejas en lugar de

meros vínculos de manipulación y utilización” (2010, p. 25). Debemos aprender a concebirnos de ese modo, imaginando y respetando, en el otro, sus facultades de pensamiento y emoción, viéndolo no como un objeto sino como lo que es: un ser humano. Para que podamos acceder a estas facultades de pensamiento e imaginación, las artes y las humanidades resultan indispensables pues permiten desarrollar, en términos de Nussbaum, la “imaginación narrativa”: la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de entender sus sentimientos, deseos y expectativas; y el cultivo de este tipo de comprensión es un elemento clave en la concepción de una educación para la democracia (2010, p. 132): si soy capaz de ponerme en el lugar del otro, estoy menos propenso a buscar exclusivamente intereses particulares y más a pensarme como parte de un colectivo. La función de las artes y las humanidades es la de fortalecer esa empatía que, aunque se empieza a formar desde la infancia con ayuda de la familia, es deber de las instituciones educativas fortalecerla.

Para el psicólogo Piero Ferrucci (2006) la necesidad más urgente en los programas educativos es la de enseñar empatía. “Si los jóvenes alemanes”, sostiene parafraseando al violinista Yehudi Menuhin, “no solamente hubieran sido educados para apreciar la música de Beethoven, sino que también se les hubiera enseñado a cantar y bailar la música tradicional judía, el holocausto no hubiera ocurrido” (p. 132). Dice Ferrucci (2006) que, desde que nacemos, los seres humanos somos capaces de *resonar* —tal y como lo hace un violín de madera antigua con sonidos en el ambiente— con otros seres humanos: por ejemplo, un bebé llora cuando está en presencia de otros bebés que lloran. Lentamente, este instinto se desarrolla y se convierte en la capacidad de entender los sentimientos y puntos de vista de otra persona y de identificarse con ellos. El problema aparece cuando esta capacidad se ve frustrada o no se desarrolla de manera suficiente; pues si no somos capaces de ser sensibles frente a las emociones de otros, toda relación se convierte en una “farsa imposible”. Si, en cambio, la empatía se desarrolla en su totalidad y somos capaces de *salir de nosotros mismos para entrar en las vidas de los otros* las relaciones se convierten en una fuente de interés y de sustento emocional: se crea comunidad (p. 133).

Según Ferrucci (2006), la empatía ha sido indispensable para el ser humano incluso desde tiempos prehistóricos pues resulta necesaria para la comunicación, la colaboración y la cohesión social. Sin ella, dice el psicólogo, regresaríamos al salvajismo o, incluso, podríamos dejar de existir como sociedad (p. 134). Sin embargo, y a pesar de su

importancia, existe mucha resistencia frente a la empatía pues, para muchos, la voluntad de identificarse con y entender al otro es vista como una debilidad (p. 136). Las relaciones, por lo general, están llevadas por el juicio o la capacidad de juzgar. Cuando juzgo, soy superior. También aparecen en ellas la competitividad o la comparación. Todos estos elementos funcionan como pantallas que me defienden del otro. Si, en un escenario imaginario, nos paráramos al frente del otro sin esa protección, tendríamos la capacidad inmediata de resonar con él y la empatía surgiría naturalmente (p. 145). Pero estar sin protección nos haría vulnerables y la vulnerabilidad no es algo que nos guste experimentar; culturalmente nos han enseñado que mostrarse vulnerable es una debilidad y hacerlo no es fácilmente aceptado en el contexto social. Por eso nos protegemos y construimos una coraza a partir de capas que nos impiden mostrarnos como realmente somos.

Las artes, como bien lo ha dicho Nussbaum (2010), contribuyen al entrenamiento de la empatía en la medida que nos permiten, desde el desarrollo de imaginación narrativa, ponernos en el lugar del otro (p. 132). La obra de arte, como afirma la psicóloga Ursula Şchiopu (1999, citada en Rusu, 2017), crea un puente entre aquel que posee la habilidad para crear, y que ha involucrado emociones y sentimientos en la creación, y el que contempla la obra de arte y los mensajes que hay en ella, tanto superficiales como profundos (p. 140). Podemos decir, entonces, que la empatía en el arte “sucede” en dos momentos y desde dos lugares: desde el lugar de quien crea y desde el lugar de quien recibe o contempla la obra. Quien crea observa el mundo y empatiza con él para retratarlo y quien contempla la creación empatiza con el creador y con lo humano que la obra despliega. En ambos lugares la obra de arte produce “vibración, sensibilidad y razonamiento”, usando los términos de Delacroix (1927, citado en Rusu, 2017), alrededor de la realidad, alrededor de lo que significa ser humano (p. 142).

Con relación a lo expuesto anteriormente, podemos decir que en el acto de creación (en quien crea) se desarrolla y se hace necesaria la empatía, y que para desarrollar empatía, volviendo al argumento de Ferrucci, se hace necesaria la vulnerabilidad. El estudio de la vulnerabilidad, específicamente en lo que respecta a las artes (y en el caso de nuestra investigación a la creación en general), y su impacto también en la educación para la creación, es hoy indispensable para combatir la crisis que plantea Nussbaum. Aquella crisis en materia de educación que nos ha llevado, paulatinamente, a convertirnos en sociedades menos empáticas y menos democráticas.

¿Qué se entiende, entonces, por vulnerabilidad?

La vulnerabilidad, como la define Brené Brown (2012), es “incertidumbre, riesgo y exposición emocional” (§ Myth #1). Somos vulnerables porque no podemos estar seguros de lo que nos puede pasar, tanto física como emocionalmente. No tenemos certeza de que nuestros cuerpos respondan mañana, pues tener un cuerpo ya nos expone al riesgo de la mortalidad, de la observación y el tacto de los otros, a la violencia (Butler, 2004, p. 20), y tampoco podemos estar seguros de que las emociones que nos permitimos sentir vayan a ser correspondidas. La vulnerabilidad es la base de todas las emociones y de todos los sentimientos: sentir es ser vulnerable. Sin embargo, cuando nos permitimos exponernos emocionalmente, corremos el riesgo de que aquello que exponemos no sea aceptado o, peor, que eso que mostramos sirva como motor para que otros se burlen de nosotros (Brown, 2012).

Si esto ocurre aparece la vergüenza, esa voz en la cabeza que nos dice que no somos lo suficientemente buenos y que no debimos haberlo intentado (Brown, 2012, § Vulnerability and shame...). La vergüenza, como la define Brown, es el miedo de que algo que nosotros hayamos hecho o dejado de hacer nos haga indignos de conexión (2012, § What is shame...). Para Brach (2001), la experiencia de vergüenza significa, fundamentalmente, el sentirse deficiente. Este sentimiento puede ser tan agudo que hacemos cualquier cosa que podamos para evadirlo. Así, socialmente aceptamos ideas y asumimos comportamientos que cubren el sentimiento de vergüenza y nos protegen de la posibilidad de volverlo a experimentar. En vez de sentir la crudeza de la vergüenza, desarrollamos estrategias para cubrirnos y compensar su presencia: nos mantenemos ocupados, la adormecemos con comida u otras sustancias, tratamos de controlarnos a nosotros mismos o liberamos nuestra inseguridad echándole la culpa a los demás. Si las personas tienen que estar navegando constantemente en la vergüenza es muy probable que la reproduzcan: que la pasen a sus empleados, a sus estudiantes y a sus familiares; ante un resultado negativo debe encontrarse un culpable que sea responsable de lo ocurrido (Brown, 2012, § Signs that shame...). Pero esas capas que nos ponemos para ocultarnos de la vergüenza son las mismas que nos alejan de nuestra propia vulnerabilidad y, con ella, perdemos la posibilidad de experimentar emociones como la valentía, la empatía y la creatividad (Brown, 2012, § Myth #1), emociones que son necesarias para todos los seres humanos y que son importantes en la creación de comunidad.

La vergüenza, dice Brown (2012), puede elevarse en una organización fácilmente si en esta existen personas que navegan inconsciente-

mente por ella. Los signos de que la vergüenza ha entrado en un sistema pueden pasar desapercibidos como comportamientos que se normalizan tales como la culpa, los apodos, el acoso o los favoritismos. Esto a lo único que conduce es al estancamiento y, en última instancia, a una escasez completa de creatividad e innovación. Brown sostiene que no es posible abrazar la vulnerabilidad —ni el potencial creativo que ella expande— cuando la vergüenza está presente ahogando nuestros sentidos de valía y conexión. De la vergüenza no se habla y en ello está su poder: es indecible. La única manera de liberarse de ella es cultivando suficiente consciencia para nombrarla y ponerla en lenguaje. Cuando es posible hacer esto, se le quita gran parte de su poder (2012, § Vulnerability and shame...).

La vergüenza está, desde hace mucho tiempo, imbuida en nuestra cultura. Ya la había identificado Jhon Bradshaw en 1988 como un tóxico que está presente casi hasta en el aire que respiramos. Mientras crecemos recibimos información que nos dice que tenemos que ser diferentes a lo que somos (Brach, 2001; Brown, 2012). Estamos permeados por una cultura que nos dice que una vida ordinaria es una vida sin sentido y estamos rodeados por los *realities* de televisión, las celebridades y las redes sociales que hacen pensar que somos tan buenos como el número de “me gusta” en Facebook o en Instagram que alcanzamos a tener (Brown, 2012, § Looking at narcissism...). Esto hace que siempre sintamos que nos está haciendo falta algo y comparamos lo que tenemos con lo que tiene alguien más: no somos lo suficientemente buenos, lo suficientemente perfectos, lo suficientemente delgados, lo suficientemente poderosos, exitosos, inteligentes, seguros o extraordinarios. La cultura de la escasez, el sentimiento de que “no somos suficiente” es el motor invisible que dirige nuestro comportamiento diario y nuestras opciones de vida (Brach 2001; Brown, 2012).

La vulnerabilidad en una sociedad de rendimiento

Byung-Chul Han (2017), en la misma línea de Brown, sostiene que vivimos en medio de una sociedad de rendimiento creada alrededor de gimnasios, torres de oficinas, bancos, aviones, grandes centros comerciales y laboratorios genéticos. Es una sociedad opuesta a la sociedad disciplinaria de la que hablaba Foucault, aquella que consta de hospitales, psiquiátricos, cárceles, cuarteles y fábricas, instituciones que abogan por la educación de sujetos de obediencia. En la sociedad de la que habla Han, sus habitantes pasaron de ser sujetos de obediencia a convertirse en sujetos de rendimiento: sujetos emprendedores de sí mismos (2017, p. 25).

Mientras que la sociedad disciplinaria es una sociedad de la negatividad, la prohibición y “el no poder”, la sociedad de rendimiento tiene un carácter de positividad guiada por el verbo modal “poder”, en el sentido de posibilidad, de ser capaz, de tener la capacidad: “Yes, we can”. La sociedad disciplinaria, a la que todavía la rige el *no*, genera locos y criminales, los sujetos estudiados por Freud; la sociedad de rendimiento, por el contrario, produce depresivos y fracasados (Han, 2017, p. 26). En palabras de Alan Ehrenberg, “el deprimido no está a la altura, está cansado del esfuerzo de devenir él mismo” (citado en Han, 2017, p. 28) La depresión, según Ehrenberg, está situada en el paso de la sociedad disciplinaria a la sociedad de rendimiento, que ocurre gracias al afán del inconsciente social de maximizar la producción. La presión por el rendimiento es la causante del síndrome de desgaste ocupacional (*burnout*) y este lleva, finalmente, a la depresión por agotamiento: “el hombre depresivo es aquel *animal laborans* que se explota a sí mismo, a saber: voluntariamente, sin coacción externa. Él es, al mismo tiempo, verdugo y víctima” (Han, 2017, p. 30). Según Han, la depresión es la enfermedad de la sociedad actual, que sufre bajo el exceso de positividad. La humanidad está en guerra consigo misma pues el individuo, bajo la idea de productividad y rendimiento, se autoexplota laboralmente. Esta autoexplotación es mucho más efectiva para los sistemas de producción puesto que viene acompañada de un sentimiento de libertad (2017, p. 30): más libertad para elegir la vida que quiero llevar, más posibilidades de atribuir el mérito de mis éxitos a mí mismo y de perseguir, por cuenta propia, mis propios objetivos (Cabanas & Illouz, 2019, p. 65).

El sujeto de la modernidad tardía, sostiene Han, “se escucha sobre todo a sí mismo. Al fin y al cabo, tiene que ser empresario de sí mismo. Así es como se desembaraza de la negatividad del otro imperante” (2017, p. 80). Este enfoque en un yo ha logrado que, en la sociedad, la figura del narcisista sea cada vez más común pues es necesario “liberarme” del otro para poder alcanzar mis objetivos particulares. La falta de relación con el otro desencadena una crisis de gratificación: “la autoabsorción no produce gratificación, provoca dolor al yo; eliminar la línea entre el yo y el otro significa que nada nuevo, nada ‘otro’, puede entrar jamás en el yo” (2017, p. 81). Mientras que en el “amor a sí mismo”, dice Han, la frontera con el otro está claramente contorneada, permitiendo encuentros y experiencias transformadoras, en el narcisismo la frontera se desvanece y el yo se vuelve difuso. El yo se vuelve un algo que debe cumplir con un objetivo definitivo, pero nunca lo logra, pues se esfuerza constantemente por aportar cada vez más rendimientos y compite contra sí mismo hasta que se derrumba: la autorrealización coincide con la autodestrucción (2017, pp. 82-83).

¿Cuál es el papel de la vulnerabilidad en la creación y en la educación para la creación?

Richerme (2016) afirma que, a pesar del alto potencial de que profesores y estudiantes experimenten vulnerabilidad durante la práctica educativa de la música, la vulnerabilidad se encuentra ausente en la filosofía y los discursos de educación musical (p. 27). A través de esta investigación pudimos constatar que esto no solo ocurre en la música, sino también en otras áreas relacionadas con la creación y que, dependiendo del docente y del área, existe una mayor o menor consciencia de la importancia y existencia de la vulnerabilidad en la creación y en lo que concierne a su enseñanza. Para los docentes que son creadores y cuya creación está ligada a las artes (los vamos a llamar creadores artísticos), la vulnerabilidad, aunque no siempre se nombre como tal, aparece como una necesidad del creador —casi un requerimiento— para crear. Para los docentes que tienen afinidad con las artes y las humanidades pero que no son ellos mismos creadores (los vamos a llamar investigadores de la creación), la vulnerabilidad aparece como algo relacionado con el contexto, no tanto con el creador sino con sus circunstancias externas, y para los creadores que tienen una inclinación científica (los vamos a llamar creadores científicos) la vulnerabilidad no aparece directamente en sus discursos. Su influencia se refleja, sin embargo, en los conceptos del miedo, la incertidumbre y el error.

La vulnerabilidad vista por el creador artístico

Diego Barragán, actor, director y profesor de actuación en la carrera de Arte Dramático de la Universidad Central en convenio con el Teatro Libre, afirma que bajo cada acto de creación debe existir una intención, por parte del creador, de decir algo muy propio. Esta disposición es la que permite que el creador pueda conectarse consigo mismo y que su creación sea realmente sincera. Barragán ha sido actor por más de veinte años y habla desde su experiencia:

Cada vez que se trabaja con un personaje se está construyendo una obra de arte. Para construir esa obra de arte, sea el personaje que sea, necesitamos *desnudar* y creo que sentirse vulnerable es parte de la creación de ese universo [...], creo que ese momento frágil, donde están abiertos los sentimientos como si estuviera abierto el plexo solar recibiendo el resto del mundo, diciendo esto soy yo, esos son los momentos que pagan una boleta.

En la afirmación de Barragán se ven claramente los planteamientos enunciados por Brené Brown, quien dice que la vulnerabilidad es “incertidumbre, riesgo y exposición emocional”, que *sentir* implica ser vulnerable (2012, § Myth #1). ¿Qué es lo que hace un actor sino exponerse? Ante la incertidumbre y el riesgo de no saber cuál va a ser la respuesta de los espectadores, deja abiertos sus sentimientos y dice, con cuerpo y voz: “esto soy yo”. Es curioso comparar las afirmaciones de Barragán con aquellas de los participantes de la investigación que realiza Brown, ante la pregunta de cómo se siente la vulnerabilidad. Ellos dicen: “Es como estar desnudos sobre un escenario y tener la esperanza de que la respuesta a ello sea un aplauso y no la risa” (Brown, 2012, § Myth #1). La analogía entre la actuación y la vulnerabilidad es clara. Al entregarnos a la vulnerabilidad, de repente todos somos actores parados sobre un escenario abrazando la incertidumbre de no saber.

—¿Qué está haciendo?

—Aquí, dejándome estar.

El anterior es un dicho nariñense al que Julio César Goyes, ensayista, poeta, realizador audiovisual y actualmente coordinador de la Maestría en Comunicación y Medios en el IECO de la Universidad Nacional de Colombia, recurre para la realización de sus prácticas creativas y pedagógicas. Para Goyes, el acto creativo parte de permitirse ser: “Me gusta porque es el verbo ser y estar al mismo tiempo”, dice. Cuando uno realmente “es” y cuando uno “está” no hay nada que lo aleje de eso propio y sincero de lo que veníamos hablando con Barragán. Cuando uno realmente “es”, con el riesgo que eso implica, está expuesto, está desnudo y esa desnudez lo deja abierto a la posibilidad de que sean otros quienes lo juzguen, lo deja ante el riesgo de experimentar dolor. Afirma Goyes: “Un artista es un humano demasiado humano... es alguien tan frágil, tan vulnerable que en cualquier momento se puede morir. Pero tiene que exponerse y exponerse implica eso, que lo juzguen, que lo dejen solo”.

La palabra vulnerabilidad se deriva de la palabra latina *vulnerare*, que significa ‘herir’. Es la “capacidad de ser herido” o “estar abierto a un ataque o daño” (Brown, 2012, § Myth #1). Cuando Goyes se refiere a un artista como alguien que puede morir se está refiriendo a su componente físico —como dice Butler (2004), “tener ya un cuerpo nos expone al riesgo de la mortalidad” (p. 20)—, pero también, metafóricamente, podría estar hablando de la muerte intelectual y emocional del creador.

Rechazamos la vulnerabilidad porque por lo general la asociamos con sentimientos oscuros sobre los que no queremos hablar, como el miedo,

la vergüenza, el dolor y la decepción. Sin embargo, al ocultarla también nos perdemos de emociones y experiencias que sí queremos sentir, como el amor, la pertenencia, la felicidad, la valentía, la empatía y la creatividad. Al cerrarnos a ello nos estamos alejando, precisamente, de todo aquello que le da algún sentido y significado a nuestra vida (Brown, 2012, § Myth #1). En otras palabras, al alejarnos de la vulnerabilidad morimos un poco. Nos volvemos inertes: para no sufrir preferimos no sentir.

En los actos de creación esto puede verse claramente. Brown (2012) lo explica con un ejemplo. Presentar ante el mundo una obra de arte o el producto o proceso de alguna creación (pues no toda creación implica necesariamente un producto) significa abrirse a la vulnerabilidad. Sin embargo, el creador, por la forma como se aproxima al mundo, ha ligado, sin saberlo, su propia autoestima a la creación: si al mundo le gusta la idea, el creador es valioso; de lo contrario, el creador no vale nada. En ese momento del proceso pueden ocurrir dos cosas: 1) cuando el creador cae en cuenta de que su propia valía está ligada a su idea es muy poco probable que la comparta o, si lo hace, le quitaría capas de creatividad e innovación para hacer menos riesgosa la revelación, o 2) si la comparte y su recepción no coincide con sus expectativas, el creador puede quedar “aplastado”: la vergüenza le dice que no es lo suficientemente bueno y que no debió haberlo intentado (2012, § Vulnerability and shame...).

En el primer escenario, al no compartir o al quitarle capas de creatividad para hacer menos riesgosa la revelación, el creador no solo se estaría limitando *sentir* el amor, la pertenencia, la felicidad, la valentía y la creatividad inherentes a la experiencia creativa, sino que también le estaría quitando la posibilidad a los demás, a los espectadores, de estar, como dice Barragán, “siempre al borde de la silla, llorando, riendo, reaccionando, cuestionándose”. Estaría suprimiendo la posibilidad de que ellos experimenten empatía a través de su creación.

En el segundo caso, la que estaría hablando sería la vergüenza, la antítesis de la vulnerabilidad. Según Brown (2012), todos estamos psicológica, emocional, cognitiva y espiritualmente diseñados para conectar, amar y pertenecer. La vergüenza es el sentimiento o experiencia intensamente dolorosa de creer que estamos dañados y que, por ende, no somos dignos de amor o pertenencia. La importancia de la aceptación social y de la conexión es reforzada por la química de nuestro cerebro. Por este motivo, el dolor que resulta del rechazo social es un dolor real: el dolor físico y las experiencias intensas de rechazo social duelen de la misma manera (Brown, 2012, § What is shame...).

No es extraño, entonces, que en discursos de creadores en los que la vulnerabilidad está presente se hable sobre el cuerpo: un cuerpo

que duele es un cuerpo que siente. Dice María Paz Guerrero, poeta y docente de Creación Literaria en la Universidad Central:

Estos lugares [de creación] tienen que ver con el cuerpo, tienen que ver con investigar lo sensible desde el cuerpo, investigar desde el ritmo, desde los sentidos, desde los sueños, desde la sensación, las sensaciones... formas en que el cuerpo se va ampliando, multiplicando. Ahí hay una investigación que, si uno no la atraviesa, no la vive, el producto o la obra carecen de sustento.

Y afirma Diego Barragán:

El cuerpo es clave: es el instrumento [...tan afinado y con una conexión tan profunda con el que lo está tocando...], es el medio perfecto para transmitir todo lo que uno quiere decir como artista. Hay algo interno que hace que el cuerpo esté involucrado en la acción de una manera tan completa, que hasta en el más mínimo detalle se nota, pequeñito, sutil, vivo, comprometido: el cuerpo en el aquí y el ahora.

Según las percepciones de Guerrero, poeta, y Barragán, actor, podríamos inferir que el cuerpo es un punto de partida para el creador. Es su observación, conocimiento y manejo lo que permite la creación y lo que le da soporte a la obra resultante del acto creador. Parecería que el creador busca hacer con su cuerpo, de manera consciente, todo lo contrario a lo que hacemos, de manera inconsciente, todos los seres humanos. Brach & Kornfield (s. f.) sostienen que el ser humano está condicionado a huir de su propio cuerpo, a alejarse de su corporalidad. Bajo cualquier emoción, pensamiento y comportamiento hay un sustrato de sensaciones físicas: pueden ser sensaciones incómodas, cuando la emoción, pensamiento o comportamiento tiene relación con una situación que nos molesta, o pueden ser sensaciones placenteras, disparadas por alguna situación que nos agrada. Nuestro condicionamiento nos lleva a contraernos de manera diferente dependiendo de la circunstancia. Cuando la sensación es incómoda nos contraemos y nos alejamos de ella; cuando la sensación es placentera nos contraemos de manera distinta: nos aferramos a ella, la perseguimos. De cualquiera de las dos formas nos apartamos de la realidad de las sensaciones y esto nos lleva a vivir —sin ser conscientes de ello— en una especie de cascada de reacciones, alejados de la inteligencia básica de nuestro propio cuerpo (Brach & Kornfield, s. f., pp. 1-2), alejados de la presencia, del “aquí y el ahora” del que habla Barragán.

Este condicionamiento a alejarnos de nuestro cuerpo se exacerba por la sociedad en la que vivimos, que, como lo explica Han (2017), valora

la velocidad, la ocupación, y la acumulación; está constantemente alejada del presente, siempre caminando hacia algo más (Brach & Kornfield, s. f., p. 3). En esta misma línea, Piero Ferrucci (2006) sostiene que es la sociedad la que ataca nuestra sensibilidad pues no permite que nos mostremos débiles o que dejemos ver que algo nos duele (p. 21). Así, contribuye a que nos desconectemos de la realidad de nuestro cuerpo y de nuestras emociones. Esta idea la corrobora Alberto Tamayo, músico y director del Departamento de Cine de la Universidad Central, desde su experiencia:

Lo que pasa es que, a uno, con los años, la sociedad le enseña que las cosas tienen que ser de una manera. También la vida le enseña a cerrarse, a no sacar su ser sensible. Yo creo que la mayoría de personas tenemos sensibilidad. El asunto es que mucha gente la ha bloqueado o la tiene guardada y no la deja salir.

Esta información que recibimos de la “cultura de la escasez” en la que estamos inmersos, en vez de permitirnos ser y mostrarnos tal cual somos, hace que prefiramos (de manera consciente e inconsciente) escondernos del mundo: nos llenamos de vergüenza, miedo y dolor y dejamos de participar; dejamos de tomar riesgos, nos quedamos callados y nos desconectamos. Así, nos cubrimos con capas a través de las cuales nos vamos escondiendo del mundo (Brown, 2012, § Source of scarcity).

Dice Diego Barragán:

Hay gente que tiene un montón de máscaras, de capas y capas de cebolla que cubren esa capacidad de asombro que tuvieron cuando eran niños. Para actuar es necesario que la gente desaprenda todas las taras sociales con las que vienen desde pequeños: que no se ría así, que no hable así, que no juegue así, que las niñas no son así, que los niños no son así.

Ante lo cual dice María Paz Guerrero: “Es importante no saber, es importante olvidar lo que se sabe, es importante ignorar para poder detectar qué es lo singular que hay en uno”. Para Guerrero, esas taras de las que habla Barragán se impregnan en el cuerpo como lo que ella llama definiciones. Para crear —en su caso, en forma de escritura— se hace necesario intervenir esas definiciones. Que, como en una purga, estas sean llevadas al límite y “salgan y salgan y salgan” para poder encontrar lo diferente, que ya existe más allá de ellas: “es como bucear en un mar de botellas de plástico para encontrar el único pez que todavía tiene un poquito de vida..., ver que la vida es todo menos lo que uno piensa que es”. Alberto Tamayo, finalmente, considera que el creador es quien logra

superar todos los conceptos e ideas establecidas, todas sus “capas”, para “sacarlo todo afuera” y dejar que el mundo vea su sensibilidad.

Hasta ahora hemos visto cómo, en los discursos de los creadores artísticos, el tema de la vulnerabilidad aparece de manera directa, ya sea en diálogos en torno a la vulnerabilidad y la vergüenza o en discusiones que involucran el cuerpo y la sensibilidad. Es como si, para ellos, la creación surgiera de adentro, de las entrañas, de un lugar de presencia en el que el artista logra quitarse sus capas y desprenderse de todos sus condicionamientos para que surja el acto de creación. Y, a través de ese acto de creación, al desprenderse de todo lo demás, tiene la capacidad de encontrarse con su verdadero ser.

Tal como diría el escritor Samuel Beckett, cuya obra se caracteriza por indagar en las profundidades del ser humano: “Con la concentración disminuida, la pérdida de la memoria, la inteligencia nublada, hay más posibilidades de decir algo más cercano a lo que uno realmente es”. Es como si, para los creadores artísticos, el acto de creación fuera la máxima expresión de su vulnerabilidad. En la figura 1 podemos apreciar las conexiones que hemos realizado en este apartado con relación a la creación, la vulnerabilidad y la vergüenza.

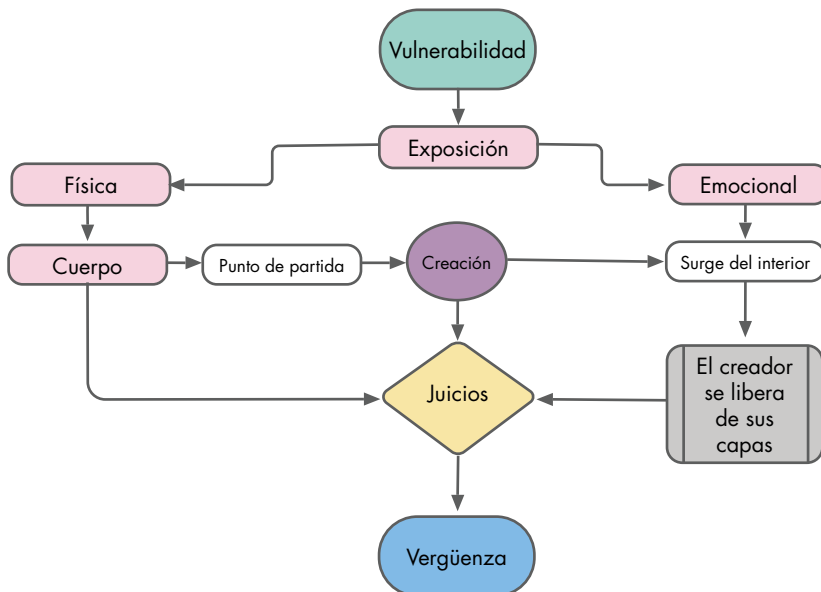


Figura 1. La vulnerabilidad vista por el creador artístico.
Fuente: elaboración propia.

La vulnerabilidad vista por el investigador de la creación

Para los docentes que tienen afinidad con las artes y las humanidades pero que no son ellos mismos creadores artísticos, la vulnerabilidad, en su discurso, aparece como algo relacionado con el contexto, no tanto con el creador en sí mismo sino con sus circunstancias externas. Así lo enuncia, por ejemplo, David Solodkow, docente de Literatura y director del Centro de Investigación y Creación de la Universidad de los Andes:

Tener demasiada vulnerabilidad no es bueno si uno está siendo perseguido políticamente [...]. La vulnerabilidad del artista con relación a los derechos humanos es fundamental, la relación con la censura es fundamental. Un artista perseguido, un artista que no tiene recursos para sus materiales, es decir, la pobreza, la persecución política, ciertas condiciones de vida material que conspiran y ponen en jaque su creación.

Ante una persecución estamos hablando de la amenaza hacia un cuerpo que puede morir, hacia un cuerpo al que pueden faltarle las condiciones básicas de subsistencia. Mientras que para los creadores artísticos hay una concepción de vulnerabilidad que se logra al desprenderse de condicionamientos, un desprenderse de afuera hacia adentro, para Solodkow la vulnerabilidad está a flor de piel y tiene que ver con la situación política en la que el individuo, el creador, pueda estar envuelto: es el contexto en contra o a favor de la creación. Aurelio Horta, docente del Instituto de Investigaciones Estéticas de la Universidad Nacional, sitúa en ese contexto el soporte de la creación: “Toda creación tiene un contexto”, afirma, “el contexto es el que sirve como estructura, es el que sirve de estímulo y hay que buscar cuáles son los recursos que se utilizan a partir del problema y su contexto”.

Similar a lo que ocurre con Solodkow, Horta sostiene que el estímulo para la creación es algo externo, algo que viene de afuera y que permea al sujeto que crea. Como la creación tiene que ver con lo que el creador quiere hacer dentro de un contexto determinado, su manera de evolucionar como artista, de potenciarse, es incrementando su capacidad cultural y, con ella, su habilidad para apropiarse del contexto. Dice: “Si usted quiere revelar algo realmente interesante para el que lo rodea, usted tiene que superar el estrato en el que está lo que quiere hacer. Tiene que ser así”. El ejercicio que propone Horta es inverso al que proponen Barragán, Guerrero y Tamayo. Horta parte de la idea de

que el individuo debe coleccionar, debe sumar, debe abarcar cada vez más; los artistas mencionados quieren desprenderse, soltar, liberarse, para poder encontrarse.

Para Claudia Montilla, docente de Literatura y anterior decana de la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad de los Andes, la creación aparece como una búsqueda. En el caso del actor, dice ella, esa búsqueda tiene que ver con la manera de entender el cuerpo, con el entrenamiento, con el estado físico, con la intelectualidad. Su concepción de la creación es cercana a la idea de coleccionar y sumar elementos que le sirvan al creador en su proceso. A diferencia de Barragán y Guerrero, que ven el cuerpo como algo condicionado de lo cual hay que liberarse para alcanzar la vulnerabilidad, Montilla habla del cuerpo como un elemento más que debe entrenarse para la formación de un actor. Para ella, un actor debe adquirir una técnica y es esa técnica la que diferencia al profesional de cualquier otro que un día se levanta y decide, sencillamente, actuar: “Por eso hay tanto aventurero en los campos del arte”, dice, “porque la sociedad tiene una vulnerabilidad mayor para eso que le asusta tanto que es arte, porque es tan impredecible y tan fácil de banalizar”. En contraste, Alberto Tamayo habla de la técnica en el cine:

La técnica sí, pero todo al final tiene que ser un ejercicio de exploración y de experiencia. Antes de agarrar la cámara, agarra tu ojo y observa la luz: cómo se comporta la luz, cómo se comporta el plano, cómo se comporta la distancia, cómo se comporta el oído, que ese es un buen micrófono... Yo hablo de lo sensorial porque es lo realmente experiencial del ser humano.

Tamayo, un creador artístico, antes de la técnica favorece lo sensorial, lo que tiene que ver con el cuerpo. No quiere decir con ello que la técnica no sea importante o que no deba enseñarse, sino que la técnica sola no puede suplir la conexión con los sentidos necesaria para la creación: “Si yo entendí desde mi ojo cómo se comporta la luz, cuando agarro una luz y una cámara desde la sola intuición ya sé qué hacer... Y si tengo la indicación técnica del profesor con mayor razón”.

Vemos claramente dos miradas: la de quienes crean, que, como se mencionó antes, va de afuera hacia adentro, y la de quienes estudian y analizan la creación, que ubican la creación en un contexto y abogan por una colección de saberes y herramientas para poder crear. Estas

dos visiones no se contradicen entre sí. Más bien se permean y se entrecruzan para dar una visión amplia de lo que es crear. En términos de vulnerabilidad, sin embargo, con la perspectiva de reunir conocimientos y de llenarse de elementos contextuales, se corre el riesgo de que estas técnicas y herramientas, en un ambiente pedagógico que no sea adecuado, entren a relacionarse con los condicionamientos inherentes al individuo —la idea por ejemplo, de no ser suficiente, de *no saber* lo suficiente— y causen en el creador el sentimiento de vergüenza. Este sentimiento podría llevar a la construcción de nuevas capas que inhiban la conexión del creador con su interior: con su cuerpo, con su sensibilidad, con su vulnerabilidad. En la figura 2 se ilustra la visión de vulnerabilidad que tienen los investigadores de la creación junto con los riesgos que esta puede llegar a representar.

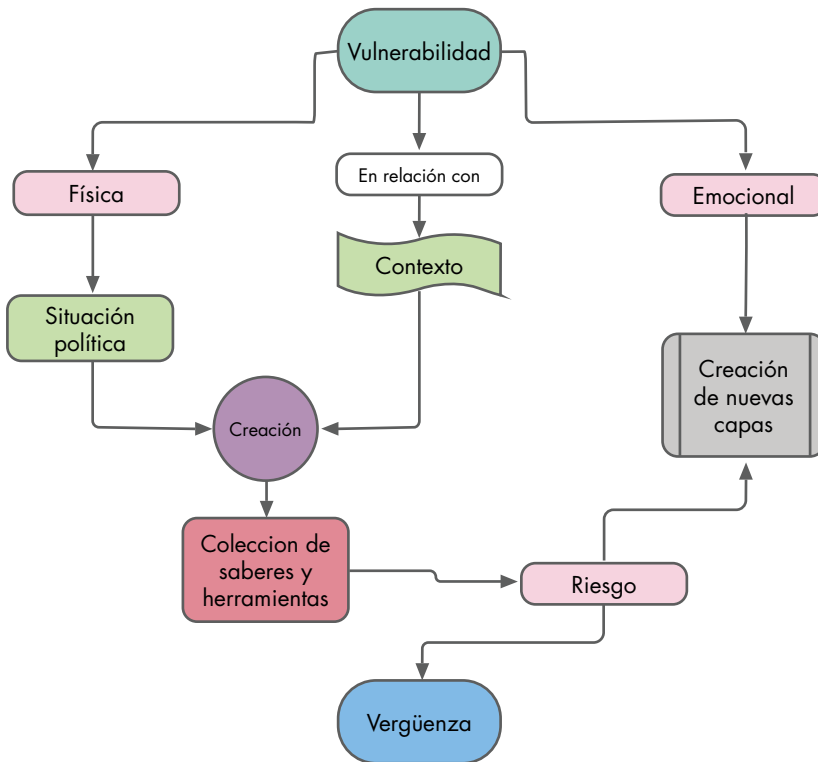


Figura 2. La vulnerabilidad vista por el investigador de la creación.
Fuente: elaboración propia.

La vulnerabilidad vista por el creador científico

La palabra vulnerabilidad no aparece en los discursos de los creadores entrevistados que provienen de disciplinas diferentes a las artes. Sin embargo, podemos rastrear su papel a partir de la posición que ellos toman frente a conceptos como el miedo, la incertidumbre y el error, y en la manera cómo, a partir de estas nociones, ellos asumen la creación.

“El miedo, en el caso particular mío, no existe, porque se convierte en un reto” afirma Javier Casas, coordinador de la Unidad de Diseño, Innovación e Integración de Tecnología de la Universidad Central y docente del Departamento de Ingeniería Electrónica de esa misma universidad. Dice Casas que la incertidumbre existe desde el momento en que se plantea un proyecto, pues de él nacen dudas y preguntas que en un primer momento no se pueden responder: “Los retos, en vez de llevarme a un punto en donde me están diciendo: no lo haga, me están incitando a que debo seguir leyendo, a que debo seguir investigando”.

Recordemos que, según nos dice Brené Brown, la vulnerabilidad es el miedo a la desconexión. El miedo a que algo que hagamos o dejemos de hacer nos haga indignos de amor o pertenencia (2012, § What is shame...). Equivocarse, en este contexto, sería una evidencia importante de vulnerabilidad: si me equivoco, entonces no soy perfecto; si no soy perfecto, le demuestro al mundo —que exige de mí cada vez más— que no soy suficiente y, si no soy suficiente, entonces tampoco soy digno de pertenecer, tampoco soy digno de amor. Tenemos miedo de que *nuestra verdad* no sea suficiente, afirma Brown, de que lo que tenemos para ofrecer debajo de todas las capas que nos hemos puesto no sea suficiente, que no impresione, y ese miedo nos paraliza (2012, § Myth #1). Sin embargo, un creador que no sea capaz de enfrentarse al miedo a equivocarse y de abrazar esa posibilidad se está perdiendo la oportunidad de experimentar y de saber si, tal vez, en eso que le causaba tanto temor había una fuente inmensa de creatividad y conocimiento. Angélica Ramírez, docente en Ingeniería de la Universidad Central, hace alusión a esa aversión existente a incursionar en ciertos proyectos pues, dice, “solemos excusarnos para lo que no queremos o nos da miedo hacer”. En contraposición a ello, Ramírez afirma que un creador debe ser constante para poder obtener resultados y que debe desarrollar una capacidad de abstracción que le permita ver el proyecto de una manera amplia y reaccionar ante cualquier imprevisto que surja: “Un error para mí no es un error”, afirma, “es, más bien, la manera de cruzar un camino diferente..., que tengas que cambiar un poco las posibilidades, mirar otros terrenos y las oportunidades de manera diferente”.

Según demuestran estudios en psicología, aquellos que por lo general creen que no son vulnerables frente a algún riesgo social o de salud son, en realidad, los más vulnerables. Por ello, “lejos de ser un escudo protector, la ilusión de la invulnerabilidad socava la respuesta que pudo haber servido de protección genuina” (Brown, 2012, § Myth #1). Esto puede extrapolarse al contexto de las ingenierías y de la creación en general: aquellos que creen “estar a salvo” cuando no se arriesgan son, en realidad, los más vulnerables: nada les asegura el poder huir, siempre, de la incertidumbre; nada les asegura, por más de que se esfuercen por ello, tener el control.

El miedo aparece en los diferentes ámbitos de la creación y las percepciones existentes frente a él son similares entre los creadores científicos y los creadores artísticos. Esto lo pudimos comprobar en la similitud de sus discursos. Cuenta, por ejemplo, la poeta María Paz Guerrero:

He sentido muchísimo miedo, claro, y es que hay una parte del proceso en el que ese punto final tiene que ver con experimentar una cierta totalidad en la obra, eso no lo puedes controlar... y resolver mostrarla o publicarla tiene que ver con experimentar esa posibilidad, esa plenitud... Pero yo creo que se puede trabajar con ese miedo; se va volviendo un miedo creativo, o sea, se va potenciando en la práctica: toca hacer es haciendo.

Diego Barragán, actor, tiene una opinión similar:

El problema es siempre cómo yo trato de que ese miedo no juegue en contra mía, sino sea parte de y sea incluso un aliado, porque el miedo tiene una faceta también que nos hace estar más vivos, más alertas, más receptivos... aprender a guiar a la mente y al cuerpo a ese camino donde el miedo no bloquea, sino que potencia.

Tanto Barragán como Guerrero coinciden en que, si bien el miedo está presente durante el proceso y puede ser un elemento que paralice e inhiba el mismo acto creativo, es posible trabajar con él y moldearlo para que sirva como un elemento que impulse la creación y la potencia. Así mismo, Casas y Ramírez se inclinan por darle la vuelta al temor paralizante y entregarse a él con la figura de un reto; como quien se lanza al vacío sabiendo que allí, en ese lugar sin suelo, está el germen de toda creación. Así es como lo enuncia Ramírez:

Cuando yo hablo de incomodidad tiene que ver con que tú necesitas desestabilizarte para moverte. Caminar es desestabilizarte. La definición de caminar es caer, lo que haces es caer, frenar y caerte:

esa es la única manera que tienes para moverte, si estás demasiado cómodo, no te mueves.

La visión de la vulnerabilidad de los creadores científicos se distancia de la que tienen los creadores artísticos en el sentido de que en los primeros —al menos desde lo que demuestran sus discursos— no se ve una necesidad de crear desde ese lugar palpitante y vital que se encuentra después de desprenderse de los condicionamientos adquiridos de la vida y la sociedad. En los creadores artísticos, al contrario, esta necesidad surge desde su manera de concebir la creación: para ellos, la creación no puede existir sin vulnerabilidad. En el miedo, la incertidumbre y el error, sin embargo, encontramos coincidencias entre unos y otros; hay que ir más allá del temor y entregarse a la posibilidad de equivocarse, darse la oportunidad de “no saber” para poder crear. Sin embargo, de manera similar a como ocurre con los investigadores de la creación, existe un riesgo. Al no percibir la importancia de desprenderse de condicionamientos, los creadores científicos se enfrentan al peligro de que, impulsados por la idea de productividad, contrario a contribuir a la liberación de capas en sus estudiantes, permitan que estos construyan nuevos mecanismos de protección, que se llenen de vergüenza y dejen de participar. En la figura 3 podemos ver cómo, desde la noción de vulnerabilidad de los creadores científicos se interrelacionan el miedo, la incertidumbre y el error con la vulnerabilidad y la vergüenza. Si bien al abrazar estos tres elementos es posible entregarse a la vulnerabilidad, con su rechazo se estaría cayendo en la vergüenza.

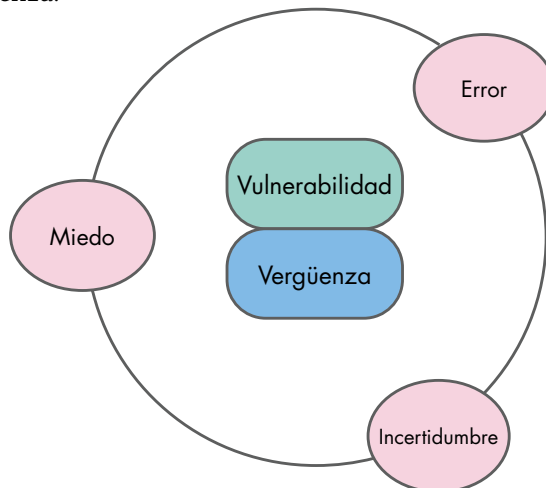


Figura 3 La vulnerabilidad vista por el creador científico.
Fuente: elaboración propia.

Quitarse las capas: la vulnerabilidad en la educación para la creación

Como se puede ver en la figura 4, podríamos resumir los hallazgos relacionados con las visiones de vulnerabilidad y creación de la siguiente manera: para los creadores artísticos, la vulnerabilidad es la esencia de la creación; para llegar a ella es necesario desprenderse de los condicionamientos o capas que vamos adquiriendo a partir de nuestra relación con el entorno. Esta visión sería acorde a la que propone Brené Brown. Para los investigadores de la creación, la vulnerabilidad tiene que ver directamente con el contexto (político) en que se desarrolla el creador, y para crear el individuo debe coleccionar y acumular saberes alrededor de ese contexto. Y, finalmente, para los creadores científicos, la vulnerabilidad se relaciona con abrazar el miedo, la incertidumbre y el error inherentes al proceso creativo.

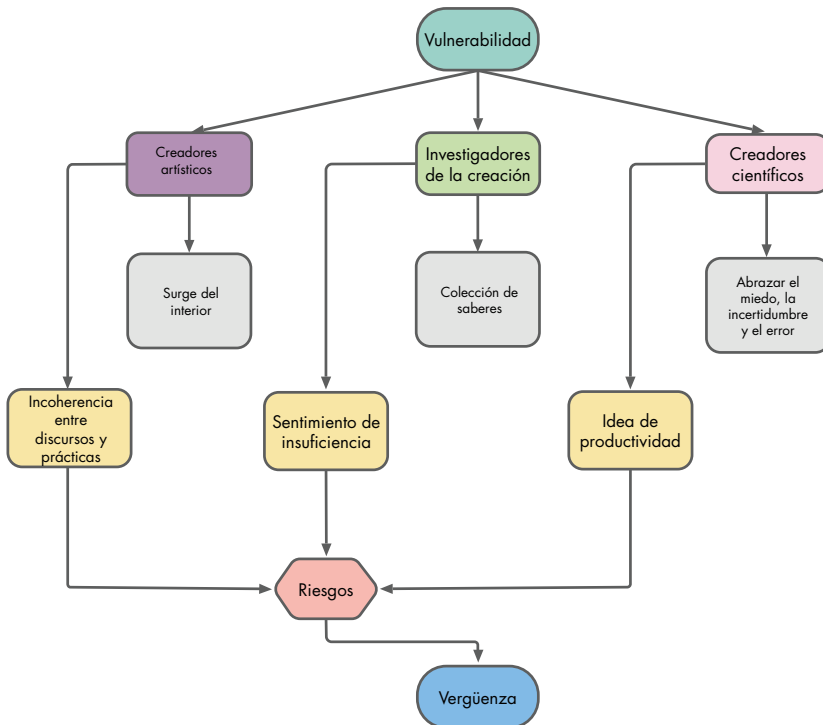


Figura 4. Visiones de vulnerabilidad reunidas.
Fuente: elaboración propia.

En estas concepciones, además, hemos señalado ciertos riesgos. En el caso de los creadores científicos, existe el peligro de que estos, impulsados por la idea de productividad, contrario a contribuir a la liberación de *capas* en sus estudiantes, permitan que estos construyan nuevos mecanismos de protección. En el caso de los investigadores de la creación existe el riesgo de que los condicionamientos vitales de estudiantes y maestros permeen la acumulación de saberes, al hacerlos sentir insuficientes ante la idea de “no saber”, por ejemplo. Y en el caso de los creadores artísticos existe el riesgo —que podría ser extensible a todos los demás creadores— de que sus prácticas pedagógicas no sean coherentes con su discurso sobre la vulnerabilidad. El punto en común que tienen estos tres riesgos, como ya lo hemos explicado, es su posibilidad de causar vergüenza en los estudiantes/creadores y que ellos pierdan su libertad y autenticidad a la hora de crear.

En este punto hemos llegado al centro de lo que buscamos discutir con relación a la vulnerabilidad en la educación para la creación. Recordemos que la preocupación de Nussbaum (2010), que planteamos al comienzo de este capítulo, giraba en torno a la eliminación de aptitudes relacionadas con las artes y humanidades de los currículos, y a cómo este hecho estaba afectando a las sociedades democráticas. Al realizar el análisis de las entrevistas a la luz de la vulnerabilidad podemos entender por qué. A pesar de que vemos elementos relacionados con la vulnerabilidad en los discursos de los creadores artísticos, los investigadores de la creación y los creadores científicos, podemos evidenciar que son los artistas, aquellos que se enfrentan de primera mano con la creación artística, quienes tienen interiorizada la idea y la necesidad de la vulnerabilidad. Esto nos lleva a pensar que pueden ser ellos, tal vez, los más aptos para cultivarla a través de las mismas prácticas creativas que enseñan. Para hacerlo, sin embargo, es importante comenzar a reflexionar sobre el *cómo* las enseñan porque la forma de enseñanza, aunque lo que se enseñe esté relacionado con la sensibilidad, podría establecer contextos de vergüenza que nos alejarían de la vulnerabilidad y la empatía.

Para ello, Brené Brown propone rehumanizar la educación, lo que sería, en otras palabras “volver a humanizar” aquello que desde el principio ya era humano. Para ello, es necesario que haya líderes que estén dispuestos a tener conversaciones incómodas sobre la vulnerabilidad y la vergüenza (2012, § The challenge of leading...), que estén dispuestos a descubrir dónde puede estar funcionando la vergüenza dentro de las organizaciones y cómo puede estar afectando la manera en que las personas en ella se relacionan. Para Brown, la única forma

posible de desprenderse de las capas es a partir del desarrollo de la resiliencia a la vergüenza: la capacidad de practicar autenticidad cuando se experimenta vergüenza.

Recordemos el ejemplo que Brown propone sobre el creador que, al darse cuenta de lo que está en juego con su creación, puede decidir no mostrarla o quitarle “capas” de vulnerabilidad para hacerla más “segura”. También puede ocurrir que la comparta y reciba una apreciación negativa que lo lleve a sumirse en la vergüenza. Con el desarrollo de la resiliencia a la vergüenza, el creador todavía querría que el mundo aprobara su creación, pero su autoestima no estaría sobre la mesa. En el primer caso, se cuidaría de no quitarle creatividad a su creación, y en el segundo, podría ser capaz de reconocer que la experiencia es dolorosa pero que no tiene que ver con lo que él es, y saber que, a pesar del resultado, estuvo bien haber tenido la valentía de mostrar su obra/creación/proceso al público. La vergüenza obtiene su poder al ser indecible: no se habla sobre ella. Es posible destruirla solo si se cultiva suficiente consciencia sobre ella para nombrarla y ponerla en lenguaje (Brown, 2012, § Vulnerability and shame...). Si podemos compartir nuestra historia con alguien que responda con empatía y comprensión no hay manera de que prevalezca. La auto-compasión también es importante, pero como la vergüenza es un concepto social —ocurre entre las personas— también se “cura” mejor entre personas. Una herida social solo puede curarse a través de un bálsamo social. La empatía resulta ser ese bálsamo. La resiliencia a la vergüenza, entonces, tiene que ver con moverse de la vergüenza a la empatía, el antídoto real a la vergüenza (Brown, 2012, § I get it. Shame is bad..).

La pregunta ahora es cómo. En una sociedad que nos cubre de capas, ¿cómo lograr que un estudiante se abra a su vulnerabilidad, abrace el miedo y cree? ¿Cómo asegurar que antes de llegar a crear pueda haber experimentado con la empatía y desarrollado resiliencia a la vergüenza? En los discursos de los docentes entrevistados parece estar la respuesta. Diego Barragán, por ejemplo, dice refiriéndose a las taras sociales:

[...] olvidarse de toda esa vaina y acordarse de cuál es el juego básico de la vida, esa diversión que es ponerse una máscara y convertirse en otro ser, sea animal, hombre, dios, lo que sea. Entonces yo trato de abrir el espacio para que el alumno recuerde y se conecte con esa dinámica del juego.

El juego logra que el niño pueda elaborar un mapa de posibilidades del mundo y de los mundos interiores de otras personas y que sea capaz de imaginar lo que otra persona siente y quiere, y para permi-

tir que esa persona tenga una vida separada y no esclavizada a mi yo (Nussbaum, 2019, p. 54). Tal como el juego sirve de catalizador en el desarrollo infantil puede servir también para recordar la empatía en los adultos cuando, en momentos de necesidad y miedo, la preocupación narcisista inherente al humano vuelve a aparecer, poniendo en peligro la ciudadanía constructiva (p. 56). Con el juego, el actor recuerda cuando era niño y se mueve entre las reglas de un universo nuevo, que no es el suyo, desde donde puede abrazar el azar y la libertad. Allí se crea un ambiente seguro donde el sujeto no solo le permite fácilmente a los demás usar su cuerpo y su voz tal como son y no como la sociedad ha establecido que “deben ser”, sino que se permite a sí mismo divertirse y reconciliarse con ellos liberándose también de las trabas del qué dirán.

María Paz Guerrero plantea también una práctica de enseñanza que busca liberar al escritor de todas las “definiciones” que ha adquirido a través de los años. Su metodología es la del desconcierto: le formula al estudiante preguntas desconcertantes que le permitan desconocer y desconocerse como sujeto. Así, dice ella, se busca que todas las definiciones salgan. Y lo que queda, ya sin definiciones, es un elemento extraño, a partir del cual se construye algo más con elementos conocidos tales como el ritmo y las imágenes. La empatía, en este caso, se da en el grupo que, como en un laboratorio, va creando, desde sus propias historias y experiencias, unos parámetros conjuntos de trabajo, ciertas estrategias alrededor de las cuáles sea posible crear. Esta dinámica de crear ciertas “reglas” y moverse dentro de ellas puede asemejarse a aquella del juego donde la empatía se logra, sencillamente, por la presencia e interacción de los seres humanos que componen el grupo.

Para Angélica Ramírez los espacios son importantes. Dice que trabajar en grupo, en un mismo lugar, favorece la interrelación entre los investigadores, sean estudiantes o doctores, y esa interrelación permite que el conocimiento crezca mucho más: así van creciendo los diálogos pues cada quien empieza a abstraer lo que el otro está haciendo y apoyarse en ello. Del contacto y comprensión del otro, de la empatía con el otro, puede crecer la investigación. Javier Casas, por su parte, extiende su postura frente al error al trabajo con sus estudiantes. “Mire, profesor, esto no me está funcionando, ¿pero me autoriza a hacer estas pruebas?”, le preguntan en ocasiones sus estudiantes. “Hágale, muchacho, eso hace parte de la creatividad”, les responde. La creatividad, para él, surge de la capacidad para encontrar soluciones y para seguir intentando de manera individual y colectiva hasta encontrar la respuesta.

La empatía, según Brown, no implica necesariamente el hecho de haber vivido exactamente las mismas experiencias que vivió la perso-

na que está compartiendo con nosotros su historia. Implica, más bien, conectar con la emoción que esa persona esté experimentando: implica escuchar, implica no tener juicios e implica poder comunicar el mensaje de “no estás solo/a” (Brown, 2012, § I get it. Shame is bad...).

Partiendo de esta idea, para poder desarrollar la resiliencia a la vergüenza dentro del salón de clases es muy importante tener una práctica constante de retroalimentación. Para Brown, la retroalimentación es fundamental en la creación de culturas que impulsan la creatividad, la innovación y el aprendizaje; culturas que nutren personas tenaces, con un sentido de autoestima y de autoconfianza que los inspira a ser vulnerables, a compartir abiertamente y a perseverar (2012, § Vulnerability and shame...). Sin embargo, la retroalimentación no es algo que ocurra naturalmente pues, por lo general, las personas no se sienten cómodas con las conversaciones difíciles o no saben cómo dar retroalimentación de una manera que permita que los procesos evolucionen. Lo primero que debe hacerse, entonces, es normalizar estas conversaciones: solo así puede haber pensamiento crítico y un aprendizaje real (Brown, 2012, § Minding the gap...).

Para ello, es necesario aproximarse a la retroalimentación desde una perspectiva que haga énfasis en las fortalezas, es decir, examinar nuestras dificultades a la luz de nuestras capacidades, talentos, competencias, posibilidades, valores y esperanzas. Esta perspectiva no niega la naturaleza de las dificultades ni le da simplemente una vuelta positiva al problema para considerarlo como resuelto. Lo que hace es que, al permitirnos primero tener claro cuáles son nuestras fortalezas, sugiere maneras en las que podemos usarlas para tratar nuestros desafíos actuales (Brown, 2012). Dice Diego Barragán:

Tal vez la única receta que yo tengo es llevar ese equilibrio de no estar “dando palo” todo el tiempo, pero tampoco estar diciéndoles que todo es lindo, que todo es perfecto, pero hagamos cambiecitos: a un actor le sirve encontrarse con el fracaso, le sirve saber que lo está haciendo mal, le sirve saber que lo está haciendo feo, vacío, maluco. Así como también hay que reconocer cuando lo hace bien, cuando hay cosas buenas.

Una de las maneras en las que Brené Brown enseña a dar retroalimentación es al pedirles a sus estudiantes que experimenten con ella. Cuando un/una estudiante realiza una exposición, ellos deben encontrar tres fortalezas en la presentación y una oportunidad de mejora. Lo importante es que usen su evaluación de las fortalezas para hacer una sugerencia de cómo su compañero/a puede enfrentarse a esa

oportunidad específica de mejora (2012, § Minding the gap...). Así él/ella no se enfrenta a su desafío desarmado/a, sino que ya sabe que tiene herramientas concretas con las cuales solucionar la dificultad. Siente, además, que hay algo en su presentación que le aporta al grupo, con lo que contribuye, con lo que conecta.

En el segundo semestre de 2019, después de haber estudiado los postulados de Brown sobre la retroalimentación, decidí hacer el experimento en mi clase de teatro del siglo XX, con estudiantes próximos a graduarse del programa de Arte Dramático de la Universidad Central en convenio con el Teatro Libre. Les pedí que trajeran a la clase, en una hoja, la estructura de un ensayo. Tenían que elaborar una tesis a partir de un único tema que yo les había asignado y debían enunciar los argumentos con los que pretendían desarrollar esa tesis. El ejercicio se hizo en parejas después de que yo hubiera explicado la dinámica de retroalimentación expuesta por Brown (2012). Cada uno debía estudiar detalladamente la estructura de ensayo del compañero y hacerle notar una fortaleza en su trabajo. Luego, debían mostrarle los aspectos a mejorar con la condición que su discurso debía articularse alrededor de la fortaleza.

Lo primero que llamó mi atención fue evidenciar que los estudiantes tenían dificultades encontrando las fortalezas en el trabajo de los compañeros. “¿Cómo identifico las fortalezas?”, me preguntaban, sin estar muy seguros de adónde apuntar. El comentario de algunos fue que ni siquiera sabían que ellos mismos tenían fortalezas. Sin tener el conocimiento de cómo identificar fortalezas era muy difícil que tuvieran la capacidad de identificar las suyas propias. El ejercicio los llevó a análisis más profundos como el de afirmar que la retroalimentación de este modo favorecía la empatía, pues permitía entender cómo el otro es capaz de pensar de manera tan distinta sobre un mismo tema. Después de ese primer experimento, he repetido la experiencia con dos cohortes más, ampliando la dinámica de retroalimentación a presentaciones en clase y a ensayos que presentan los estudiantes. La respuesta de los grupos ha sido similar. Más allá de las bondades que esto trae para el mejoramiento de su trabajo académico, los estudiantes mencionan la importancia que esto tiene para el grupo: “El tener un espacio para conversaciones reales resulta incómodo y da miedo, “porque no queremos que conozcan nuestros defectos”, dicen, pero “permite entender la manera de pensar del otro, permite meterse en su cerebro por un ratito y comprender su manera de organizar, su manera de estructurar”. De ahí, de lo que hace el otro, opinan los estudiantes, también se puede aprender.

Uno de los cursos en los que llevé a cabo el ejercicio de retroalimentación venía teniendo muchas problemáticas internas. Con el

ejercicio y la reflexión sobre la vulnerabilidad, los estudiantes pudieron reflexionar sobre la posibilidad de abrir este tipo de ejercicios a sus espacios de conflicto y poder, finalmente, sostener conversaciones que, permeados por la vergüenza, no habían podido tener. Esto llevó a que el ambiente grupal de trabajo mejorara no solo en la clase que imparto sino en todas las demás.

Este ejercicio, desarrollado en el transcurso de año y medio, con tres grupos diferentes, junto con las apreciaciones de los docentes involucrados en la investigación, permite cuestionarse sobre la importancia de plantear prácticas pedagógicas que estimulen abiertamente la vulnerabilidad y la empatía como elementos indispensables para la creación. Al estimular estas prácticas conjuntamente con la educación en artes y en creación se podría llegar a pensar en un futuro mucho más esperanzador en el que, volviendo a Nussbaum, prevalezca la democracia; en el que surja, por encima del individualismo preponderante, un sentido de comunidad. Tal como lo diría Michel Maffesoli (1997):

Hay que entender la estética aquí, en su sentido más simple, el de vibrar en común, sentir al unísono, experimentar colectivamente. Esto permite a cada uno, movido por el ideal comunitario, sentirse de este mundo y en sí mismo en este mundo. (p. 184)

En este sentido, la clave para alcanzar un mejor futuro como humanidad estaría en una educación para la creación que abrace la vulnerabilidad.

Bibliografía

- Bradshaw, J. (1988). *Healing the shame that binds you*. Health Communications.
- Brach, T. (2001). Awakening from the trance of unworthiness. *Inquiring Mind*, 17(2). https://www.inquiringmind.com/article/1702_20_brach_awakening-from-unworthiness/
- Brach, T., & Kornfield, J. (s.f.). Class 2, Session 01: Learning to stay [transcripción]. En *The Power of Awareness*. Soundstrue: <https://elearning.soundstrue.com/courses/take/the-power-of-awareness/texts/11456389-learning-to-stay>
- Brown, B. (2012). *Daring greatly: How the courage to be vulnerable transforms the way we live, love, parent and lead* [versión en Kindle]. Penguin Random House.

- Butler, J. (2004). *Precarious life: The powers of mourning and violence*. Verso.
- Cabanas, E., & Illouz, E., (2019). *Happycracia: cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas* (Núria Petit, trad.). Paidós.
- Ferrucci, P. (2006). *The power of kindness: The unexpected benefits of leading a compassionate life*. Penguin Books.
- Han, B.-C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Maffesoli, M. (2007). *Elogio de la razón sensible* (Marta Bertrán, trad.). Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades* (María Victoria Rodil, trad.). Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo: una mirada filosófica a la crisis política actual* (Albino Santos, trad.). Paidós.
- Paz, O. (1965). *El desconocido de sí mismo* (Fernando Pessoa) Joaquín Mortiz.
- Richerme, L. (2016). Vulnerable experiences in music education: Possibilities and problems for growth and connectivity. *Bulletin of the Council for Research and Music Education*. University of Illinois, 29, 27-42.
- Rusu, M. (2017). Empathy and communication through art. *Review of Artistic Education*, 14, 139-146.

El estanque de Narciso:

transparencia y negatividad

Sandra Jubelly García López

Cineasta. Magíster en Escrituras Creativas de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente es docente de la Escuela de Artes de la Universidad Central (Bogotá, Colombia).

Correo: sgarciag5@ucentral.edu.co

Resumen

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, *transparente* es un “cuerpo que permite ver los objetos con nitidez a través de él” (Real Academia Española [RAE], 2020), de lo que podemos colegir que un cuerpo transparente permite ver a través de él, pero no es posible (a simple vista) verlo a él. Esta es, según el teórico surcoreano Byung-Chul Han, la característica fundamental de la sociedad actual y de su crisis: la transparencia, la imposibilidad de ver las cosas mismas pues solo vemos a través de ellas. A este concepto opone Han el de la *negatividad*, que es la antítesis de la transparencia y en consecuencia su contrapeso. El presente capítulo se propone trazar una línea de comprensión sobre estos dos conceptos formulados por Han en *La sociedad de la transparencia* (2013), así como describir de qué manera el mundo corporativo que fundamenta la transparencia lucha por cooptar y colonizar el mundo académico y cómo el universo de la creación tiende a erigirse como espacio de resistencia, es decir, de negatividad frente a los dictámenes de transparencia de la sociedad descrita por Han.

Palabras clave: transparencia, negatividad, creación, resistencia, incertidumbre, error.

La transparencia transparente

En el lenguaje común, en el argot popular, en el discurso político, en el lenguaje oficial de los gobiernos, en los eslóganes de las corporaciones se plantea la transparencia como sinónimo de honestidad, pero en la práctica en general esos discursos de transparencia son emitidos por cuerpos transparentes que no permiten ver sus procesos ni sus operaciones. En su lugar nos ofrecen un espectáculo, un simulacro de corrección que estudiado a fondo es, en realidad, un enmascaramiento de prácticas siniestras que de ser conocidas (vistas) con seguridad tendrían un impacto negativo en el cuerpo social, y fundamentalmente en las prácticas de consumo. He ahí la razón profunda por la que dichos cuerpos se transparentan para, en otras palabras, negarnos la mirada sobre ellos: nuestra mirada no logra verlos, solo atravesarlos.

Pongamos por ejemplo algunas de las industrias mundiales que mueven y acumulan grandes capitales: la industria farmacéutica, la industria de la moda, la industria cosmética y la industria alimentaria. Estos sectores productivos exhiben un cuerpo transparente que nos impide detenernos y observar sus procesos de producción, y así traslucen una imagen brillante y colorida, meticulosamente fabricada por la publicidad, que completa un relato de bienestar, de placer, de confort. No obstante, ocasionalmente alguna contingencia tiñe de opacidad esos cuerpos transparentes y vemos la negatividad oculta en la transparencia: el trabajo esclavo para el caso de la industria de la moda; la crueldad (que raya en el horror) con los animales para el caso de las farmacéuticas, la industria alimentaria y la industria cosmética; amén de las recurrentes prácticas mafiosas como la cartelización, el espionaje y la financiación de grupos ilegales, principalmente en países en conflicto, como se demostró, por ejemplo, en Colombia con el caso de Chiquita Brands International (Martínez, 2001).

Pero aún hay otro rasgo de la transparencia que conviene analizar. La transparencia en nuestro tiempo no es solo un atributo corporativo o institucional, sino que luego de un proceso de internalización en el cuerpo social se ha convertido en un imperativo de la sociedad. Una sociedad que en virtud del positivismo y la velocidad opta categóricamente por la transparencia, que desplazada no es otra cosa que la réplica de la dinamización y velocidad de las operaciones de los procesos productivos. Un ideal de homogeneidad y lisura que pretende sustraer todo elemento de fricción que impida la aceleración productiva.

El sistema social somete hoy todos sus procesos a una coacción de transparencia para hacerlos operacionales y acelerarlos. La presión de la aceleración va de la mano del desmontaje de la negatividad. La comunicación alcanza su máxima velocidad allí donde lo igual responde a lo igual, cuando tiene lugar una reacción en cadena de lo igual. La negatividad de lo otro y de lo extraño, o la resistencia de lo otro, perturba y retarda la lisa comunicación de lo igual (Han, 2013, p. 12).

La transparencia del mundo corporativo y del mundo productivo ha logrado, a la vez que se erige transparente, transparentar a una buena parte de la sociedad estableciendo la simbiosis que Byung-Chul Han denomina “el infierno de lo igual”, un imperativo que permea todas las esferas de la sociedad, que en estos tiempos además se gestiona a sí misma como mercancía. Cada individuo de la sociedad de la transparencia se exhibe y exhibe su intimidad haciendo transparentes las fronteras entre lo privado y lo público, cada uno ve en su cotidianidad la posibilidad de constituirse en parte del gran espectáculo de la mutua exhibición. Este mundo, que cada vez tiene más la apariencia de un mundo distópico, obedece a la consigna de la velocidad, de la aceleración, por lo que tiende a sustraer de sí toda la negatividad posible, todo aquello que detenga, enturbie o ralentice el flujo. Así, presenta poca tolerancia al disenso, el cuestionamiento, lo extraño, la alteridad, la interpelación, la ambigüedad, y prefiere el lenguaje claro, llano, directo. Esto no es otra cosa que la resonancia de los principios rectores del mundo del mercado, que gracias a la velocidad aumenta su capacidad de acumulación de capital.

Tenemos pues dos tipos de transparencia. La primera es la del mundo corporativo y de las instituciones, que no muestra, sino que trasluce produciendo el ocultamiento de sus operaciones; la segunda es la del cuerpo social que exhibe. El resultado es un sistema corporativo e institucional que escamotea la regulación y una sociedad que se exhibe mientras es vigilada, espiada más allá de lo que conscientemente admitiría.

En medio de esta dicotomía se halla el mundo académico y por consiguiente la universidad, una institución que, dada su naturaleza deliberante y su compromiso con la verdad, resulta en extremo cargada de fricción para la sociedad de la transparencia. En últimas, la fuerza del asedio continuo ha sometido a la universidad y la ha obligado a corresponder a sus demandas.

Las formas de la transparencia

La velocidad, el vaciamiento de sentido y la expulsión de la alteridad son las formas de la transparencia. Imágenes, sonidos, objetos son producidos a una velocidad asombrosa que supera incluso la capacidad de consumo; consumo voraz que traducido en demanda aceita el engranaje del sistema productivo para configurar una simbiosis absurda de polución que sepulta al planeta en deshechos. Pero si intentáramos hacer la disección de estos atributos, siguiendo a Byung-Chul Han, veríamos que la velocidad no solo es el combustible de la hiperproducción y el consumo, sino que es el imperativo que se convierte en la sustancia de todo en la sociedad de la transparencia. Por supuesto, la velocidad y la aceleración obedecen a principios económicos de acumulación, de modo que si bien la aceleración es sustantiva, es también el efecto de una fuerza que la antecede. La aceleración es, entonces, sustancia y atributo, materia y forma. La aceleración determina la naturaleza de las cosas según un principio: expulsar todo aquello que genere fricción, todo aquello que ralentice la velocidad, porque ralentizarse es consumir menos, producir menos, ganar menos. De ahí el infierno de lo igual. La homogeneidad es la más deseable forma de la transparencia, que, en aras de la comunicación rápida, ha optado por la simplificación del sentido al punto del vaciamiento.

Las imágenes, por ejemplo, eluden la ambigüedad y se presentan claras, cosméticas, de suerte que atraen la mirada sin demora. Las imágenes están desprovistas del ritual propio del aura, diría Benjamin, vaciadas de sentido, pero dotadas de atributos que estimulan los sentidos y las pulsiones más básicas del individuo (Benjamin, 2007). Son como descargas de gratificación transitoria que paradójicamente inducen a la ceguera. Y emerge entonces un lenguaje positivo, cosmético, que elude toda negatividad y que al igual que las imágenes, en aras de la comunicación rápida, opta por la expulsión del sentido; para compensar el vaciamiento se establece, como mantras, pero desprovistos de la tradición, el ritual de la repetición de palabras hasta la saturación, hasta integrar el gran magma de la polución. Las palabras, y por extensión el

lenguaje, sufren la violencia de la aceleración propia de nuestro tiempo, de la exigencia de la velocidad que demanda claridad, aunque solo sea aparente, así que las palabras se repiten sin que se conozca muy bien su sentido, conformando frases que obedecen más a fórmulas discursivas que a ideas concretas o formas de pensamiento.

El resultado es el despliegue de lugares comunes en la radio, la televisión, la prensa, los discursos políticos y empresariales y, por supuesto, también en las aulas de clase. La paradoja de este espectáculo del vacío se plantea en el hecho de que ese lenguaje también “transparente” pretende suavizar la negatividad y presentarse positivo. Por eso acude al eufemismo para matizar las atrocidades de la realidad, estrategia usada por la publicidad, que se extiende a todas las esferas sociales, pero en su empeño de eludir lo negativo termina ejerciendo violencia de por lo menos dos maneras: violenta el lenguaje y el pensamiento al vaciarlos de sentido; y violenta la percepción de la realidad al imponerle una apariencia lisa, cosmética, llana, cuyo resultado es la dificultad para reconocer lo negativo minando así la voluntad de discusión y de transformación. En otras palabras, la aceleración violenta en tanto que transparenta el lenguaje, el pensamiento y la realidad. Nuestra mirada no puede verlos, nuestra mirada los atraviesa.

Estamos, pues, bajo el dominio, el imperio, el totalitarismo del mundo corporativo. Es su lenguaje el que impera, el que domina el gusto, la sensibilidad y la apariencia de la realidad. Su lenguaje unifica el mundo y lo homogeniza en la relación dicotómica simple del mercado que se reduce solo a dos partes de una ecuación sencilla: mercancía/cliente, ecuación que resulta en la supresión de lo complejo y, en consecuencia, en el desprecio generalizado por el conocimiento, las ciencias, la filosofía, el arte y, en fin, todo lo que invoque esfuerzo, ralentización, contemplación, complejidad, demora. En su lugar se imponen discursos veloces que proponen intercambios fatuos de, por ejemplo, libros de autoayuda, superación personal o *coaching* en reemplazo de la filosofía o la sociología o la antropología.

Pero conviene en este punto realizar una pregunta: ¿Logra esta imposición suprimir la negatividad? En modo alguno. Lo que en realidad ocurre es su enmascaramiento. Así como son posibles dos formas de la transparencia quizá también haya dos formas de la negatividad, si la entendemos como la fuerza o el magma que ralentiza la productividad y el consumo. Por un lado, estaría la negatividad de los procesos y operaciones que el mundo corporativo desea ocultar por estar en los límites de la ética, la legalidad, o porque claramente los traspasan o resultan repulsivos para el consumidor o el ciudadano. Los mejores ejemplos de

este ocultamiento intencional son los de las industrias alimentarias, farmacéuticas y cosméticas, cuyos procedimientos y operaciones para lograr sus productos son en muchos casos de crueldad extrema con los animales, y configuran un espectáculo dantesco difícil de digerir; que de ser expuestos sin duda abrirían un debate en torno a las regulaciones y la ética que claramente ralentizaría el sistema.

La otra apariencia de la negatividad es la alteridad, lo otro, lo foráneo, lo extraño, lo que no encaja, lo segregado, que en realidad se trata como excretado. En este inmenso corolario se encuentran las minorías étnicas (que en muchos casos son mayoritarias en población, pero minoritarias en derechos), las minorías sexuales, los enfermos mentales, los discapacitados y por supuesto los pobres¹. Ya lo describía Stuart Hall con el *espectáculo del otro*: todo aquello que interpele el orden será visto con desconfianza o como peligroso y el ordenamiento intentará contenerlo (Hall, 2014). Pero ¿qué ocurre cuando esa negatividad es tan grande que supera el poder de contención? En este caso podría ser útil la perspectiva de Castoriadis (1998), quien describe los imaginarios como un magma de significación que genera una relación de tensión entre lo instituido y lo instituyente que pugna por instituirse. La negatividad sería lo que Castoriadis denomina “creativo instituyente” y la transparencia, lo “instituido”.

La tensión es un hecho claro en el mundo hoy y la negatividad es un magma palpitante que más temprano que tarde emerge, se devela, tal como ocurre ahora, en 2020, cuando un virus (SARS-CoV-2) puso de manifiesto y a los ojos de todos los ángulos más atroces del sistema.

La universidad como campo en disputa entre la transparencia y la negatividad

La libertad de las personas, la dignidad de los pueblos, la igualdad de derechos, la equidad son valores supremos que suponen sociedades justas, pero de continuo la realidad los señala inalcanzables, utópicos. No obstante, a esto se opone un *topos*, o mejor, una heterotopía que hospitalaria se compromete a alojar la verdad de aquellos valores supremos:

¹ Es claro que los recursos de los que dispone la sociedad de la transparencia no están disponibles para gran parte de la sociedad humana; es claro que solo implican a una población comparativamente pequeña que engrana en el sistema actual, población que en mayor o menor grado goza de los desarrollos tecnológicos y científicos del siglo XXI, provista de servicios sanitarios, técnicos, tecnológicos y suntuarios. Según estudios de la ONU de 2018, “1300 millones de personas son pobres en todos los sentidos de la palabra, porque no tienen apenas ingresos o carecen de acceso a agua potable, alimentos suficientes o electricidad” (Agudo, 2018), y alrededor de 113 millones de personas sufren de hambre extrema y probablemente mueran por esa causa, según datos de la FAO en 2019.

la universidad, el lugar y el hogar del pensamiento, el lugar en el que es posible pensar la realidad, interpelarla, contradecirla y, en el más feliz de los casos, transformarla. Pero esta posibilidad solo podrá configurarse bajo un *sine qua non*: la universidad ha de ser, como indica Derrida (2002), sin condición. Su único compromiso ha de ser con la verdad y con la responsabilidad de profesarla; he aquí su otra cualidad también señalada por Derrida: la profesión, entendida como el compromiso de decir en voz baja o a viva voz aquello que se sabe, aquello que se descubre, que se piensa (pensar en voz alta), o que se sueña. En tanto su compromiso sea con la verdad, la universidad tendrá los ojos puestos sobre ella misma para conjurar el veneno del dogma, porque en ella todo y de continuo estará en cuestión, no habrá verdades absolutas o inamovibles; por tanto, en ella deberán cohabitar en saludable tensión el acuerdo, el consenso, el disenso, la contradicción, la metamorfosis del pensamiento. Solo así, potencialmente, toda la heterogeneidad ha de ser posible en la universidad sin condición. En palabras de Derrida:

Pero ya sean estas discusiones críticas o deconstructivas, lo que concierne a la cuestión y a la historia de la verdad en su relación con la cuestión del hombre, de lo propio del hombre, del derecho del hombre, del crimen contra la humanidad, etcétera, todo ello debe en principio hallar su lugar de discusión incondicional y sin presupuesto alguno, su espacio legítimo de trabajo y de reelaboración, en la universidad y, dentro de ella, con especial relevancia, en las humanidades. No para encerrarse dentro de ellas sino, por el contrario, para encontrar el mejor acceso a un nuevo espacio público transformado por unas nuevas técnicas de comunicación, de información, de archivación y de producción de saber. (Derrida, 2002, p. 2)

Sin embargo, bien sabemos que este deber ser de la universidad, esta naturaleza profesada, esta independencia se halla amenazada. Históricamente la universidad ha sido el lugar más disputado por el poder (económico, político, religioso), que curiosamente suele verla con la incertidumbre de quien se debate entre el deseo de cooptarla y el de eliminarla, porque en ella habitan al tiempo la utilidad al poder y su potencial desestabilizador. La universidad ha sido, en otras palabras, la carga negativa del sistema, no solo porque lo interpela, sino por su naturaleza compleja, en la que los procesos se toman su tiempo y fluyen lento para consolidarse. Por eso el poder económico y su vértigo la tienen fuertemente atenazada y amenazan con eliminar del todo su independencia. Frente a esto se pregunta Derrida:

¿Puede (y, si así es, ¿cómo?) la universidad afirmar una independencia incondicional, reivindicar una especie de soberanía, una especie muy original, una especie excepcional de soberanía, sin correr nunca el riesgo de lo peor, a saber, de tener —debido a la abstracción imposible de esa soberana independencia— que rendirse y capitular sin condición, que permitir que se la tome o se la venda a cualquier precio? (Derrida, 2002, p. 19)

Pensando con Deleuze (2012), diríamos que la creación es un topos común que comparten la ciencia, la filosofía y las artes; en este sentido, es allí en donde la resistencia, la negatividad como contrapeso a la transparencia, tendrían lugar; sin embargo lo que en verdad ocurre es que el mundo académico en general y la universidad en particular han sido cooptados por el mundo corporativo y, en consecuencia, por el pensamiento transparente. Esta cooptación, este tributo a la velocidad se manifiesta de diversas maneras. Por ejemplo: la implementación de programas académicos cada vez más cortos y más uniformes que favorecen la simplificación sobre la hondura, la técnica sobre la reflexión, atendiendo al llamado de formar profesionales para el mundo del empleo o del emprendimiento y relegando cada vez más a unos escasos escenarios el posible contrapeso que podría hacer el pensamiento creativo, crítico y complejo.

Otros ejemplos: la configuración de políticas de investigación según los criterios corporativos de la velocidad gestionando investigaciones a diez meses; la desnaturalización de la relación profesor-estudiante, transformándola en una extensión de la relación corporativa colaborador-cliente. Todo esto se manifiesta también en el lenguaje, que es en definitiva la mejor evidencia de la forma de pensamiento de la transparencia: ofertar programas y asignaturas, formar en competencias, modalidad de créditos, eficiencia, etcétera, son traslaciones claras del mundo corporativo al académico que, por supuesto, no son simples formas discursivas, sino que se traducen en operaciones y políticas institucionales.

Pero aún hay otro síntoma de esa cooptación que atestigua el lenguaje: el vaciamiento. Cada vez con más frecuencia se agrupan una gran cantidad de términos que responden a un influjo modal y se repiten hasta el cansancio en una especie de discurso automático cuyo resultado es el sinsentido; esto ocurre en las aulas de clase, en los foros académicos, en las conferencias y demás escenarios en los que debería ponerse en juego el pensamiento. Esta asimilación acrítica de una terminología y de su uso indiscriminado también obedece al espíritu de la aceleración, ya que no hay tiempo para pensar, para reflexionar, para digerir. Así,

lo que procede generalmente es la apropiación irreflexiva, tal y como ocurre en el mundo del consumo.

Pero pese a todo esto, y he aquí la paradoja, aunque el escenario no sea propicio, eventualmente en la universidad tiene lugar lo performativo, el pensamiento divergente en el que de vez en cuando se despliega no ya el ser de las cosas sino su posibilidad e incluso la imposibilidad, el acontecimiento, como lo entiende Derrida: una irrupción que hace estallar el horizonte, es decir, que le abre espacio al azar, a lo imprevisible. En otras palabras, lo imposible realizado, la irrupción del acto de creación, que, como observamos, hace parte no solo del campo del arte sino de todas las áreas del conocimiento y se constituye en el influjo que libra a la universidad de transparentarse por completo.

La negatividad y la creación

La incertidumbre, el error y la vulnerabilidad son elementos indeseables (cargados de negatividad) que para el mundo productivo resultan onerosos y contravienen la lógica elemental del lucro, que consiste en procurar la mayor ganancia con la menor inversión. Esa lógica se ha desplazado al mundo académico, de suerte que la investigación formal también intenta conjurar esos dos elementos a través de la implementación de políticas y metodologías que los eludan, pues investigaciones con un gran componente de incertidumbre o un amplio margen de error suponen la ralentización de la producción intelectual necesaria para las mediciones de los estándares de calidad.

En cambio, en el universo de la creación son medulares tanto la incertidumbre como el error e incluso la vulnerabilidad. Para el caso de la incertidumbre, por ejemplo, es muy frecuente que el creador se desplace de la comodidad de lo conocido a la incomodidad de lo incierto para encontrar la perspectiva novedosa de su creación. Con frecuencia, la incomodidad y la inestabilidad son los síntomas que le indican al creador que va por el camino deseado y en este punto el error es ineludible. Se cuenta con él porque una vez se encuentre el creador en el terreno de la incertidumbre procederá en la lógica del laboratorio (ensayo/error) de manera que se cuenta con el error durante el proceso como camino para el acierto porque entre otras cosas el recorrido es fundamentalmente experimental. De hecho, si miramos el arte contemporáneo veremos cómo privilegia el proceso de experimentación sobre el resultado, cómo concibe la obra a modo de proyecto inconcluso e interminable, siempre en construcción, en continua transformación, de suerte que la finalidad nunca será la obra sino el camino infinito para (in)alcanzarla.

Pensemos por ejemplo en los principios ontológicos del arte contemporáneo descritos por Alain Badiou (11 de mayo de 2013), puestos bajo la lógica de la transparencia, y descubriremos que pertenecerían por antonomasia a la negatividad más pura. Para Badiou el arte contemporáneo arremete contra la obra, contra el autor y contra los fundamentos del arte establecidos hasta esta época. El arte contemporáneo se resiste a la trascendencia y se vuelca a la inmanencia asumiendo para sí la vulnerabilidad. El arte contemporáneo niega la eternidad de la obra, el culto al autor, para verterse en lo efímero y celebrar su fragilidad, su desaparición, tal como ocurre a todo cuanto vive y que está condenado a perecer y, en el proceso, a deteriorarse.

Así, el arte contemporáneo está, nos dice Badiou, filosóficamente inscrito a Heráclito y en oposición a Parménides:

Podríamos decir que el arte contemporáneo toma posición en el gran conflicto entre Parménides y Heráclito, solo que 3000 años después. Sabemos que Parménides declaraba que el *ser* es uno, eterno e inmóvil y que Heráclito declaraba que el *ser* es móvil, pasajero y múltiple. Que una parte del arte contemporáneo está del lado de Heráclito, eso es innegable. (Badiou, 11 de mayo de 2013, p. 4)

Y ese convulsivo camino termina con la desmaterialización de la obra, la disolución de las fronteras del arte porque sospecha de la estabilidad, y en cuanto esta se produce su naturaleza será renovarse, mutar, así que su universo es el de la indeterminación, la incertidumbre, el azar, el error, elementos que le permiten mantenerse en un presente continuo (*ad aeternum* contemporáneo).

Así las cosas, con la vitalidad y el homenaje a lo percedero del arte contemporáneo no se sabe exactamente dónde termina el arte y dónde comienza la vida, o en palabras de Badiou:

El conjunto de esta filosofía creo que, en realidad, es una filosofía de la vida. Y lo es porque la vida también se repite y se reproduce, la vida es una suerte de fuerza anónima, la vida también es frágil y está habitada por la muerte. Así pues, podríamos decir que una ambición de lo contemporáneo es crear "arte viviente", en sentido estricto, es decir, reemplazar la inmovilidad de la obra por el movimiento de la vida. (11 de mayo de 2013, p. 3)

Y si las fronteras entre la vida y el arte se disuelven en el arte contemporáneo, por consiguiente también se desestabiliza el límite entre el arte y el no arte al punto que la pregunta por el arte pierde sentido.

¿En qué sentido eso es arte? Justamente ese es el debate contemporáneo: si el arte debe compartir la vida, ¿cuál es su función propia? El arte va a dejar de ser algo que uno contempla, porque lo que había que contemplar era justamente lo que detenía la vida, lo que iba más allá del tiempo. En cambio, si la obra comparte la vida, la relación con la obra de arte ya no podrá ser una relación de contemplación. (Badiou, 11 de mayo de 2013, p. 3)

Esta indeterminación, esta inestabilidad, esta desterritorialización y la celebración de la desmaterialización resultan siendo un profundo contrapeso a las lógicas de la transparencia y, por supuesto, un espacio innegable de resistencia.

Pero estos atributos ya no son exclusivos del arte, se han extendido, inoculado a otros campos conectados por la creación, toda vez que, como ya hemos indicado, la creación no es exclusiva de las artes. En esa medida no solo es el arte el que, en general, se deslinda de los dictámenes de la transparencia; son también espacios de resistencia todos aquellos en los que se erija el imperio de la creación. Afortunadamente, y pese la creciente cooptación, la universidad aún posee esos espacios y se verifican cada vez que en los procesos de enseñanza-aprendizaje se produce un *acto de creación*, independientemente de la disciplina o del campo de conocimiento; cada vez que, como dice Derrida, se produce un acontecimiento, un *arribante* que haga estallar el horizonte, que interrumpa toda convención, todo contexto convencionalmente dominable, se está produciendo un acto de resistencia.

Bibliografía

- Agudo, A. (2018). La ONU presenta un nuevo mapa de la pobreza global más allá del dinero. *El País*. <https://bit.ly/3jjXByw>
- Badiou, A. (11 de mayo de 2013). *Las condiciones del arte contemporáneo* [sesión de conferencia]. Curso Hacia una Crítica del Arte Actual, Buenos Aires. <https://bit.ly/3pUsfB2>
- Benjamin, W. (2007). *Conceptos de filosofía de la historia*. Terramar. <http://www.redkatatay.org/sitio/talleres/benjamin.pdf>
- Castoriadis, C. (1998). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Gedisa.
- Deleuze, G. (2012). ¿Qué es el acto de creación? *Revista Fermentario*, 6, 1-16.

- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Trotta. <http://agnito.siu.edu.ar/handle/123456789/1564>
- Hall, S. (2014). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (2.ª ed.) (E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich, eds.). Envió Editores.
- Han, B.-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder.
- Martínez, A. (ed.). (2001). *Economía, crimen y conflicto*. Universidad Nacional de Colombia.
- Real Academia Española (RAE). (2020). Transparente. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/transparente>

Docentes, investigadores... ¡y creadores!

Hacia una perspectiva pedagógica
para el desarrollo del pensamiento
creativo en la Universidad Central

Leticia Fernández Marín

Diseñadora industrial. Especialista en Diseño de Interiores del Instituto Europeo di Design y magíster en gestión ambiental de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente es docente de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Básicas de la Universidad Central (Bogotá, Colombia).
Correo: ifernandezm@ucentral.edu.co

Resumen

Tradicionalmente se han percibido los arquetipos del creador de las artes, las ciencias y las disciplinas de aplicación como roles separados por una brecha insalvable de prácticas, motivaciones y fines. Sin embargo, esos arquetipos tienen rasgos y acciones en común que se enmascaran bajo un lenguaje disciplinar, además del reconocimiento académico y social, en el cual expresan el conocimiento que aplican y generan, privilegiando a unos sobre otros en un entorno universitario. Ante este escenario, el presente capítulo busca describir los rasgos comunes entre artistas, diseñadores y científicos, con el fin de identificar las características transversales de los creadores desde una perspectiva incluyente y flexible. A partir de la identificación de estos rasgos, se reconocieron prácticas comunes, aspectos que deben ser estimulados y otros que deben ser *transmitidos* a los estudiantes en espacios de aprendizaje para el pensamiento creativo. Finalmente, se ofrecen conclusiones de cara al diseño o ajuste de los espacios de formación que involucren la creación y la creatividad, estimulando en los estudiantes el pensamiento creativo adaptable a las necesidades específicas de los diversos currículos de la Universidad Central.

Palabras clave: creador, pensamiento creativo, perspectiva pedagógica, educación superior.

Punto de partida

El proceso creativo es común tanto a las artes, las ciencias y las disciplinas de aplicación, como a quienes actúan dentro de sus fronteras. Sin embargo, los límites que separan a artistas, diseñadores y científicos son cada vez más difusos y permiten entrever no solamente las similitudes que no se hacían evidentes un par de décadas atrás, sino también la aparición de espacios de transformación y fusión que anticipan nuevas maneras de interactuar en la investigación, así como en la aplicación del conocimiento en territorios multidisciplinares. Por esta razón, la investigación planteada tenía como objetivo primario identificar las distintas concepciones que en torno a la creación pueden tener distintas disciplinas presentes en la Universidad Central y otras universidades bogotanas. El equipo de investigadores estaba compuesto también por docentes provenientes de las artes, la publicidad y la ingeniería, equilibrando las visiones sobre la creación y los actos creativos que se tenían desde las tres ramas tradicionales de conocimiento.

Para adelantar la investigación se seleccionó el método de la teoría fundamentada (TF), el cual utiliza “un procedimiento sistemático cualitativo” (Hernández Sampieri *et al.*, 2010, p. 492) que se soporta en las mismas concepciones de los creadores, creativos e investigadores en el ámbito universitario de la ciudad de Bogotá. Dado que en la TF la recolección y el análisis de los datos deben hacerse de manera simultánea, durante el avance de la investigación se realizaron las entrevistas, el registro, la sistematización y el análisis de los datos recopilados.

De acuerdo con la metodología, era necesario formular las preguntas sobre las cuales se trabajaría en las tres cohortes de entrevistados definidas y cuyas respuestas permitirían construir la teoría fundamentada sobre las concepciones y prácticas en torno a la creación en las distintas disciplinas; se determinaron tres cohortes sucesivas de entrevistas, así como tres estrategias distintas para la recolección de la información: entrevista semiestructurada, registro de clases y un análisis con la participación del entrevistado sobre el registro del espacio formativo

proyectual a su cargo¹. Por último, con la aplicación del mecanismo de bola de nieve se produjo la ampliación de la muestra inicial garantizando un buen equilibrio entre disciplinas, como se explicará más adelante.

A continuación, se presenta la muestra de los entrevistados de la investigación (tabla 1).

Tabla 1. Lista de expertos entrevistados

Nombre	Institución	Área de conocimiento	Disciplina
Javier Casas	Universidad Central	Ciencias Básicas e Ingeniería	Ingeniería Eléctrica
Alberto Tamayo	Universidad Central	Artes	Cine
María Paz Guerrero	Universidad Central	Artes	Literatura
Angélica Ramírez	Universidad Central	Ciencias Básicas e Ingeniería	Ingeniería Mecánica
Mauricio Hernández	Universidad Central	Diseño	Publicidad
Aliex Trujillo	Universidad Central	Ciencias Básicas e Ingeniería	Ingeniería Mecánica
Diego Barragán	Universidad Central	Artes	Arte Dramático
Claudia Montilla	Universidad de los Andes	Artes	Literatura
David Solodkow	Universidad de los Andes	Artes	Literatura
Aurelio Horta Mesa	Universidad Nacional	Artes	Estética
Julio César Goyes	Universidad Nacional	Artes	Realización Audiovisual
Beatriz García Moreno	Universidad Nacional	Diseño	Arquitectura

Fuente: elaboración propia.

¹ Los registros de práctica incluyeron laboratorios de ingeniería, talleres de diseño (como dinámicas de formación en publicidad) y talleres de creación en arte dramático, entre otros.

Es importante dedicar un momento a describir los criterios de selección de los entrevistados, ya que en el marco de la TF las muestras suelen ser reducidas y por eso resulta tan relevante la cuidadosa selección de los expertos:

1. Aceptar participar en el estudio de manera voluntaria.
2. Ser creadores vinculados a instituciones de educación superior (IES) de la ciudad de Bogotá.
3. La IES a la que esté vinculado el participante deberá contar con acreditación de alta calidad o tener una trayectoria mayor a cinco años en procesos de creación, evidenciada en producción bajo la tipología establecida por Colciencias.
4. Los creadores deben tener un mínimo de diez años de trayectoria certificada, bien sea como creadores en el ámbito universitario o en ámbitos artísticos. El sentido de esta consideración obedece al interés por recoger las experiencias de los entrevistados con una vida docente de largo aliento que permita suponer la madurez de sus prácticas en los espacios de investigación, creación y enseñanza.

Una vez cumplidos los anteriores criterios, se seleccionaron los participantes buscando mantener el equilibrio entre los siguientes perfiles de acuerdo con la actividad que todos y cada uno de ellos consideraban con más peso en su labor como docentes; así, se consideraron tres perfiles posibles en artes, ingeniería y disciplinas proyectuales (como el diseño y la publicidad, entre otros): perfil de investigador, perfil de creador y un perfil intermedio para aquellos docentes que se desempeñaban principalmente en espacios formativos proyectuales, que combinan investigación y creación para los estudiantes, denominado profesor de proyecto. Si bien algunos de los entrevistados podrían pertenecer a los tres perfiles de manera simultánea, para el muestreo se seleccionaron los perfiles con los cuales el entrevistado se identificaba de manera más activa.

Los perfiles descritos no tenían como objetivo plantear divisiones entre el conocimiento y la acción docente sino, por el contrario, explorar los perfiles seleccionados como un continuo de características (habilidades, áreas de desempeño, intereses personales, entre otras) que se traslapan entre sí y dan cuenta de la percepción personal de cada entrevistado sobre sus rasgos creativos, así como su entorno de acción. A continuación, se muestra un resumen de los perfiles de los entrevistados (tabla 2).

Tabla 2. Perfiles de los entrevistados

Nombre	Disciplina	Docente	Creador	Investigador
Javier Casas	Ingeniería Eléctrica	x	x	
Alberto Tamayo	Cine	x	x	x
María Paz Guerrero	Literatura	x	x	x
Angélica Ramírez	Ingeniería Mecánica	x		x
Claudia Montilla	Literatura	x	x	x
David Solodkow	Literatura	x	x	x
Aurelio Horta Mesa	Estética	x		x
Julio César Goyes	Realización Audiovisual	x	x	x
Beatriz García Moreno	Arquitectura			x
Mauricio Hernández	Publicidad	x	x	
Aliex Trujillo	Ingeniería Mecánica	x		x
Diego Barragán	Arte Dramático	x	x	
Total		11	7	9

Fuente: elaboración propia.

Por medio de la dinámica propia de la TF, a partir de las respuestas de los entrevistados se generan categorías cada vez más definidas de acuerdo con la frecuencia de referencias y comentarios que emergen en lo registrado a través de las cohortes; así, entrevista tras entrevista se rastrean no solamente las referencias sobre diversos aspectos de la creación, sino que específicamente pueden identificarse referencias frecuentes o repetidas en relación con una concepción o práctica concreta, que para el caso de este capítulo es el conjunto de las prácticas pedagógicas aplicadas en su labor cotidiana como docentes y la propia concepción como creadores o creativos.

De acuerdo con la tabla 2, el perfil más frecuente entre los entrevistados es el perfil como docente; sin embargo, la diversidad de disciplinas permitió un diálogo de experiencias y visiones desde distintos territorios de construcción de conocimiento. En la tabla 3 puede observarse la distribución de la muestra de acuerdo con el área de conocimiento:

Tabla 3. Entrevistados por áreas de conocimiento

Área de conocimiento	Entrevistados
Artes	7
Ciencias Básicas e Ingeniería	3
Diseño	2
Total	12

Fuente: elaboración propia.

Retos de salida

La presencia de distintos enfoques en los investigadores ya planteaba el reto de superar los sesgos sobre las barreras y diferencias percibidas entre la creación y los procesos creativos, vistos desde la perspectiva de quienes los llevaban a cabo; de ahí la necesidad de establecer los tres territorios de generación de conocimiento como territorios en los que se producían, desde distintos enfoques, actividades de creación: desde el arte, desde la tecnología (asociada al territorio del diseño, como conocimiento científico aplicado y manifiesto) y desde la ciencia.

En la década de los 70, el profesor de The Royal College of Art Bruce Archer planteó la necesidad de incluir el diseño como una *tercera área* de la educación general, y se retoma aquí la idea para dividir las disciplinas presentes en la investigación en territorios más homogéneos entre sí. Archer planteaba que

mientras la ciencia es la colección del conocimiento teórico basado en la observación, medición, (desarrollo de) hipótesis y pruebas, y las humanidades es la colección de conocimiento interpretativo basado en la contemplación, la crítica, la evaluación y el discurso, la tercera área es la colección de conocimiento práctico basado en la sensibilidad, la invención, validación e implementación. (1978, p. 6, traducción propia)

En el mismo sentido de describir estos tres territorios, Archer agrega que

el repositorio del conocimiento en la ciencia no solo es la literatura científica, sino también las habilidades analíticas y la integridad intelectual de la cual el científico es guardián. El repositorio de conocimiento en las humanidades no es simplemente la literatura sobre humanidades sino también las habilidades discursivas y los valores espirituales de los cuales el académico es el guardián. En el diseño, el repositorio del conocimiento no es solo la cultura material y los contenidos de los museos, sino también las habilidades de ejecución de los creadores y hacedores. (1978, p. 6, traducción propia)

La forma en la que cada uno de estos profesionales comprende la creación, el acto creativo y la creatividad dentro de su quehacer disciplinar, así como los rasgos que consideran determinantes para su desempeño como creadores desde su visión particular serían explorados a través de las entrevistas de la primera cohorte; a partir de reconocer que en cada uno de estos territorios hay maneras particulares de crear conocimiento, sería posible comprender (desde sus diferencias) lo que se podía identificar como similitudes en torno a las concepciones de la creación y del acto creativo. En la segunda y tercera cohortes, por medio de la observación de las prácticas de enseñanza en los espacios de formación en los que se llevan a cabo actividades creativas, se identificarían actividades específicas que estimularan la creatividad en los estudiantes o les permitieran adquirir habilidades/competencias concretas para poner en práctica en sus propios procesos creativos, es decir, las prácticas de enseñanza que median su formación, y les permiten estructurar su pensamiento creativo y llevar a cabo el proceso creativo propiamente dicho.

La información que fue siendo recogida a medida que se avanzaba en las entrevistas de las cohortes fue organizada en categorías que facilitaron “nuclear” concepciones comunes, tal como se muestra en la matriz de análisis del capítulo 2 (tabla 1, página 58).

En la matriz de análisis pueden observarse las categorías revisadas en este capítulo: concepciones sobre la creación, características del creador y prácticas. Cada categoría, a su vez, albergaba otras subcategorías; así, dentro de la categoría de concepciones sobre la creación se hallan las subcategorías de la dimensión ontológica, epistemológica y política; en la categoría de las características del creador se hallan la sensibilidad, la creatividad, la curiosidad y la vulnerabilidad como rasgos principales; y, finalmente, en la categoría de prácticas puede verse la subcategoría de enseñanza y aprendizaje de la creación.

La columna numérica al final muestra la recurrencia de citas con respecto a una categoría o subcategoría particular, dentro de la muestra reducida de expertos entrevistados². Así, se llega a las conclusiones por comparación entre lo encontrado en las entrevistas y se avanza a una saturación/redundancia de conceptos e información relevante a medida en que se realizan más registros de la muestra.

Los rasgos de un creador/creativo en el ámbito universitario

En la primera cohorte de entrevistados, a través de las preguntas planteadas durante las entrevistas en relación con lo que se considera creación, qué es ser creador/creativo y cuáles son sus rasgos y cómo se da el proceso creativo, entre otras, se encontraron los elementos iniciales que permiten identificar rasgos del creador/creativo. En un primer paso, se presentará una breve revisión de lo que la literatura describe como creador o creativo, creatividad y proceso creativo, para más adelante contrastarla con lo encontrado en las entrevistas llevadas a cabo.

¿Somos creadores? ¿Puedo llamarme a mí mismo creativo?

Saturnino de la Torre (2003) plantea cuatro posibles categorías de manifestación del potencial creador en relación con el ámbito y reconocimiento social obtenido:

- El genio creador: cualidades excepcionales para la creación.
- La persona creadora: ha mostrado su creatividad en realizaciones de valor.
- La persona creativa: potencial creativo no explotado plenamente.
- La persona pseudocreativa: creatividad engañosa o contraria a valores.

Esta categorización resulta relevante para contrastar lo escuchado en las entrevistas de la primera y segunda cohorte, ya que varios de los entrevistados (especialmente los pertenecientes al territorio de las ciencias) no se reconocieron a sí mismos como creadores, y en algunos casos ni siquiera como creativos; la percepción de su potencial creador y del papel de la creatividad en su quehacer puede variar ampliamente

² De 716 citas recogidas en el muestreo total, el número inicial de la columna indica la cantidad de ellas que hacen referencia específica a la temática de la subcategoría.

de una disciplina a la otra, de acuerdo con el imaginario social en torno a la manera en que tradicionalmente se define el papel creativo en las artes, las ciencias y las tecnologías.

A lo largo de las entrevistas realizadas se encontraron tres situaciones particulares en relación con las preguntas planteadas originalmente: 1) los artistas y los profesionales de las disciplinas tecnológicas (enfocadas en proyectos)³ se reconocen a sí mismos como creadores, ya sea dentro del rango de personas creadoras o personas creativas, mientras que los ingenieros no se describen como personas creativas de una manera espontánea sino por medio de analogías, y en algunos casos no reconocen la creatividad como parte de su trabajo en absoluto; 2) los rasgos de personalidad creativa presentes en los entrevistados, que ellos reconocían como parte de un ser y un actuar creativo, eran consistentemente similares, aun con diferentes nombres; 3) los entrevistados describieron los aspectos básicos de los procesos creativos y la estructura del pensamiento creativo en la investigación-creación o la investigación propiamente dicha. A continuación, se presentan apartes relevantes de las entrevistas realizadas en torno a los conceptos de creación y creador.

El profesor Alberto Tamayo, director de la carrera de Cine y música, se considera a sí mismo creador y ha sido creador durante la mayor parte de su vida. Cuando describe qué hace un creador menciona que más que una obra, un creador crea experiencias de vida, entendidas como el esfuerzo resultado de una recombinación novedosa de conceptos que va más allá y busca conectar (o ser valioso) y duradero para otras personas. Para el profesor Tamayo, la creación no puede estar ajena de quien la puede apreciar o disfrutar; el creador no debería crear a espaldas de quienes recibirán su obra, ya que es la interacción con quien la recibirá lo que cierra el proceso creativo y nutre nuevamente al creador.

La profesora Angélica Ramírez, investigadora destacada del Departamento de Ingeniería Mecánica, se define como investigadora científica. Ella reconoce con claridad el papel creativo que hace parte de su actividad, así como que el proceso de investigación científica requiere de rasgos de personalidad creativa y estructuras de pensamiento que admitan que la curiosidad, la exploración y la experimentación enriquecen la generación de nuevo conocimiento, y la aplicación de dicho conocimiento en la generación de soluciones para la sociedad. En su entrevista mencionó que incorporar un interés personal a su investigación la dota de sentido, pertinencia, y la conecta con una dimensión sensible y humana del re-

³ Disciplinas del territorio de la tecnología, que se caracterizan por un pensamiento proyectual desarrollado. En el caso de la muestra, se refiere a profesionales de publicidad y de diseño de las universidades seleccionadas.

sultado, de manera similar a lo mencionado por el profesor Tamayo, en relación a la necesidad que tiene el creador de crear en busca de conexión con quien recibirá la obra. Finalmente, la profesora Ramírez agrega que la observación nutre la posibilidad de encontrar nuevas soluciones en el desarrollo de la práctica, creando, además del valor funcional, valor humano y social con lo que se crea.

Javier Casas, director de la Unidad de Desarrollo e Integración Tecnológica y profesor del Departamento de Ingeniería Electrónica, se define como creativo, mencionando que la palabra ingeniero viene de “ingenio”. Reconoce su labor como el resultado de procesos de investigación y creación (investigación aplicada). Como parte de su labor diaria, trabaja en equipos formados multidisciplinariamente, y por ello identifica las diferencias existentes entre los procesos creativos de distintos profesionales; sin embargo, comprendiendo sus diferencias, reconoce rasgos de personalidad creativa similares y estructuras de pensamiento complementarias. El profesor Casas menciona que distintos procesos creativos pueden requerir insumos diferentes pero tienen una base transversal creativa.

María Paz Guerrero, profesora e investigadora del Departamento de Creación Literaria, se considera a sí misma una creadora, en la medida en que un creador no es aquel que crea ocasionalmente, sino quien es capaz de desarrollar la práctica de crear. La profesora describe la creación como una forma de investigar, lidiando con el descontrol o con lo desconocido. A la pregunta de si solo en las artes hay creación, respondió que la creación es transversal a todos los espacios de generación de conocimiento, pero la diferencia yace en que en las artes quien crea toma distancia del acto creador y se hace consciente de él, mientras que en otros escenarios el acto creativo no es el foco principal del proceso de creación.

El profesor Aliex Trujillo, del Departamento de Ingeniería Mecánica, hizo parte de la segunda cohorte de entrevistados; sin embargo, cuando le preguntamos sobre si se consideraba creador o creativo respondió que no se consideraba creativo ni que la creatividad fuera un elemento relevante en el desarrollo de su quehacer disciplinar. El profesor Trujillo piensa que más que el acto creativo, se da una recombinación de elementos existentes en el marco de una actividad de exploración y experimentación en busca de la solución para un problema planteado.

A partir de estas concepciones recogidas, y de acuerdo con las referencias encontradas en las entrevistas que dan cuenta de una recurrencia de esta concepción, se halló que la mayoría de los entrevistados reconocen en su actividad el concepto de creación y el papel que la creatividad y el pensamiento creativo tiene durante el proceso

de generación de obras, soluciones, productos o servicios. Otros aspectos importantes encontrados son que los entrevistados de la primera cohorte reconocieron que la creación es transversal a cualquier territorio de generación de conocimiento, y que el creador o creativo de cada disciplina interactúa con su entorno, explora, experimenta y pone en acción sus habilidades personales como creador para generar algo que no existía antes y que le permitirá conectarse con las personas que lo rodean, quienes serán los espectadores y beneficiarios de su creación.

Distintos pero parecidos: la diferencia es cuestión de palabras

Teresa Huidobro (2002) recoge en su trabajo siete de las características de una persona creativa que más referencias tienen por parte de los investigadores de la creatividad, que de mayor a menor cantidad de referencias son: originalidad, persistencia, motivación intrínseca, independencia de juicio, *anticonvencionalismo*, disciplina de trabajo y sensibilidad a los problemas. López & Navarro (2010) resumen el conjunto de rasgos que caracterizan a una persona creativa en tres grupos:

- Intelectuales: representados por el equilibrio entre la apertura y el cierre, la razón, la imaginación, la fluidez y la concentración.
- No intelectuales, de personalidad: entre los que destacan el individualismo, la originalidad y el anticonvencionalismo.
- No intelectuales, motivacionales: fundamentalmente la motivación intrínseca (o por la tarea) y los intereses exploratorios y estéticos.

A través de las entrevistas emergieron diferentes rasgos de un creador/ creativo y de una personalidad creativa, y en la medida en que se podían comparar las respuestas de los profesores entrevistados pudo observarse la repetición de algunos rasgos que desde cada disciplina se reconocen importantes para llevar a cabo un proceso creativo y desarrollar una creación como tal.

Entre los entrevistados pertenecientes a las disciplinas artísticas los rasgos mencionados fueron:

- Sensibilidad en relación con el entorno humano, social, político, entre otros, como una condición necesaria para el creador. El profesor Alberto Tamayo agrega que el común de las personas bloquea su sensibilidad o no es consciente de ella, mientras el creador la explota abiertamente, la saca de sí para poder abordar la creación con más insumos iniciales.

- **Curiosidad.** Para crear es necesario trabajar con la incertidumbre a favor y evitar el miedo a no tener control del proceso o sus resultados finales. La profesora Angélica Ramírez menciona que es importante no tener como objetivo conocerlo todo sobre un tema en particular, sino buscar los insumos necesarios para el proyecto creativo que se inicia; el profesor Tamayo agrega en relación con la curiosidad que, por una parte, el creador debe tener la intención de separarse de lo preestablecido y transgredir los límites para crear y, por otra, la curiosidad debe llevar al artista a experimentar por sí mismo, empleando su cuerpo como vehículo sensible de esa acción.
- **Mentalidad abierta, flexible,** que permita ver lo diferente o inesperado con una intención clara de exploración y experimentación. Este rasgo fue mencionado por entrevistados pertenecientes tanto a las artes como a la ingeniería y puede asimilarse al rasgo de vulnerabilidad, en tanto demuestra la conciencia de saberse en el proceso de construcción, determinación y aprendizaje.
- **Pensamiento creativo,** en términos de buscar recombinar ideas existentes para crear nuevos productos y generar ciclos de prueba y experimentación hasta encontrar la solución adecuada. El profesor Javier Casas menciona este rasgo y la proactividad como unos de los más notorios en un estudiante con un perfil creativo, y agrega que de la mano de los ciclos de creación, ensayo y error se genera un aprendizaje nacido de la iteración.
- **Capacidad relacional,** la habilidad de conectar cosas existentes para crear nuevas. Este rasgo fue mencionado por el profesor Mauricio Hernández, quien lo encuentra muy importante no solo para el proceso creativo en sí, sino también para lograr crear el valor necesario para quien recibirá o disfrutará de la creación.
- **Empatía,** como un ejercicio de escucha y observación de lo que rodea al creador/creativo. El profesor Tamayo la expresa en términos de “me pongo en tu lugar, te veo como me veo a mí en ti”; mientras que la profesora Ramírez menciona que el conectarse con las personas que serán los receptores de las soluciones que se crean le otorga sentido de responsabilidad social, conexión humana y aporte a un problema real, demandando del creador dar la mejor versión posible de lo que se está creando.
- **Capacidad de abstracción y análisis** para poder avanzar, dentro del proceso creativo, de la búsqueda y acopio de insumos para la creación a la acción misma de exploración y síntesis de la solución. La

profesora Ramírez lo mencionó como un rasgo necesario para pasar de la observación a la acción.

- Dedicación y enfoque en el logro, para primero no abandonar el proceso y segundo potencializar la capacidad de síntesis, como lo menciona la profesora Ramírez. Sin embargo, este rasgo también se relaciona con lo dicho por la profesora Guerrero, quien dice que el creador no es el que crea ocasionalmente sino quien hace de la creación una práctica persistente.

Como resultado de esta identificación de rasgos, puede observarse que existe una alta coincidencia entre lo mencionado recurrentemente por los entrevistados de las distintas disciplinas y lo descrito en la literatura sobre el tema.

La creación sigue un método

La producción de una idea o producto que es tanto “novedosa” como “útil” es comúnmente aceptada como una característica central de la creatividad; el pensamiento creativo, por su parte, produce objetos tangibles e ideas que son novedosas, originales, inesperadas y apropiadas, útiles y adaptativas en relación con las condiciones de las tareas planteadas (Mumford, 2003). De Bono, en la década de los 70, describía el pensamiento creativo como la habilidad de generar nuevas ideas o soluciones y seleccionar aquellas de mayor utilidad (y posibilidad) para que sean desarrolladas y aplicadas en (el contexto de) la acción.

Una definición de creatividad puede describirla como la exploración, imaginación y el proceso de pensamiento creativo que ocurre basado en el conocimiento, la motivación, la emoción y las experiencias de una persona con el fin de crear productos nuevos, útiles y con valor (ideas, soluciones o cosas específicas) (Ferrari *et al.*, 2009). La imaginación se nutre de elementos creativos y re-creativos; los primeros se refieren al diseño⁴ de cosas de manera novedosa o a llevar a cabo conexiones para conformar nuevas imágenes; la re-creación ayuda a retomar y re-visualizar las imágenes preexistentes (Ho *et al.*, 2013).

En las entrevistas de la primera cohorte se identificó que mientras para los docentes que pertenecían al terreno de la ciencia y la tecno-

⁴ No como actividad disciplinar sino como proceso proyectual que puede adelantar cualquier persona.

logía la descripción del proceso creativo era consciente y describible⁵, los docentes artistas podían diferenciar entre los procesos de creación conscientes e inconscientes. Este hallazgo puede deberse, en el primer caso, a la importancia que tiene para la ciencia (ingenierías y ciencias básicas) y la tecnología (disciplinas proyectuales) plantear un proceso de fases previamente fijadas, sin que necesariamente se entienda esto como una receta procedimental; en el segundo caso, los artistas pueden seguir conscientemente o no el proceso de creación y elegir, tal como lo menciona la profesora Guerrero, tomar distancia del proceso creativo para verlo como una parte inseparable de la obra.

En la medida en que se hace consciente o no el proceso creativo se pueden considerar sus cualidades, tales como ser flexible e iterativo y desplegarse, documentarse y retroalimentarse a los ojos del creador. En los procesos creativos que no se hacen conscientes la acción creadora ocurre en una caja negra, el resultado es la tangibilización de la creación y prima el resultado como evidencia.

Es importante hacer notar que en todos los casos los entrevistados estuvieron de acuerdo en mencionar que la creación es tanto la obra como su proceso, y en ese orden de ideas el registro del proceso toma relevancia como evidencia, oportunidad de aprendizaje y una parte más o menos oculta de la obra misma⁶. No obstante, reconociendo la importancia de hacer consciente el proceso y documentarlo, algunos entrevistados mencionaron que hacerlo les representaba dificultades o no se encontraba dentro de sus prácticas habituales. Finalmente, el manejo de la incertidumbre y la aceptación de la experimentación como la posibilidad de enfrentarse al error en cuanto aprendizaje fue algo mencionado por la mayoría de los entrevistados. Es la no certeza lo que permite el avance de la creación y la exploración de escenarios que no existían previamente.

Prácticas de enseñanza para la creatividad

Una vez finalizada la primera cohorte de entrevistas, se avanzó en la investigación identificando nodos de información clave que era necesario explorar con mayor profundidad. Siguiendo la dirección de la definición

⁵ La descripción del proceso es clara, se reconocen los insumos, la definición de resultados esperados y requerimientos, el proceso de experimentación (prueba, error, iteración), el desarrollo final. Es claro también que no todos los pasos se requiere la creatividad, pero para llevar a cabo con éxito el proceso se quiere contar con los rasgos de personalidad creativa descritos anteriormente.

⁶ Para la profesora Guerrero, un proceso de creación tiene dos componentes: la documentación y la obra en sí misma.

del creador/creativo, los entrevistados de la primera cohorte describieron sus actividades de creación y la manera en que, en el contexto de las asignaturas, se transmitía a los estudiantes las habilidades creativas y se recreaban situaciones que estimulaban en los estudiantes el pensamiento creativo y la resolución de problemas a partir de la exploración de nuevas posibilidades.

De la misma manera en que se planteó la comparación previa, se presenta una breve revisión de algunos conceptos asociados al pensamiento creativo y la enseñanza de la creatividad, para luego describir los hallazgos resultantes de la segunda ronda de entrevistas.

El pensamiento creativo es considerado como un elemento clave en la enseñanza universitaria, y desde este punto de vista favorecer este tipo de pensamiento en los entornos universitarios supone potenciar la capacidad en los estudiantes de emplearlo, y además promueve su autonomía y la capacidad de solucionar problemas, aumentando la satisfacción con el trabajo realizado (Limiñana *et al.*, 2010). Investigaciones recientes han resumido la enseñanza de la creatividad como el proceso de equipar a los estudiantes con: 1) conocimiento de una disciplina en particular y sus áreas afines; 2) conocimiento acerca de la creatividad; 3) habilidades creativas como el uso de métodos creativos y herramientas para explorar, imaginar elaborar productos creativos; y 4) ambientes de clase creativos (diseñarlos) en los cuales los estudiantes puedan expresar su creatividad libremente (Tran *et al.*, 2017).

En la segunda cohorte de entrevistados se realizó primero la observación y el registro audiovisual de espacios de formación en los que la creación y el pensamiento creativo hicieran parte de las principales competencias, para luego proceder a las entrevistas de los profesores que lideraban dichos espacios. Las preguntas buscaban profundizar en aspectos ya encontrados en la primera ronda de entrevistas, así como identificar las prácticas más representativas relativas a la creación en distintas disciplinas⁷.

La estrategia de observación/entrevista fue especialmente enriquecedora para los profesores, en la medida en que podían contrastar la forma en la cual consideraban que llevaban adelante sus sesiones y lo que era observado directamente en el registro audiovisual. De esta parte de la investigación emergieron dos conclusiones importantes: la primera es que en el marco de la creación y el pensamiento creativo existen rasgos de la personalidad que son inherentes al creador/creativo

⁷ Se mantuvieron las mismas disciplinas abordadas desde el principio de la investigación, mientras las observaciones se llevaron a cabo en espacios de formación de la Universidad Central.

y que se estimulan (se potencializan) en los estudiantes por medio de las actividades de enseñanza, mientras que otras competencias más técnicas o concretas pueden enseñarse para apoyar las particularidades disciplinares de los procesos creativos. La segunda es que los espacios de enseñanza de los entornos creativos deben observar una dinámica de actividades, relaciones y ambientes de interacción acordes con las acciones que se adelantan en ellos.

¿Qué se tiene y qué se aprende?

La teoría de la mentalidad en crecimiento (*growth mindset*) explica que las capacidades y habilidades de una persona pueden ser cultivadas por medio de la enseñanza y el aprendizaje de experiencias que estimulen su pensamiento creativo. Así, el cerebro se asimila a un músculo que puede ser desarrollado entrenándolo con actividades y ejercicios específicos (Dweck, 2006). De acuerdo con esta teoría es posible suponer que el pensamiento creativo puede ser estimulado como resultado de entrenamiento, aprendiendo y practicando estrategias de pensamiento creativo y transformando información (proveniente del contexto) y experiencias en nuevo conocimiento y habilidades útiles para los “creativos” (Perry & Karpova, 2017).

Si bien la creatividad no puede enseñarse, las habilidades y rasgos personales relacionados con ella y con el pensamiento creativo pueden estimularse y desarrollarse en el marco de un entorno de aprendizaje, tomando como cierto el hecho de que cualquier persona puede considerarse creativa y puede aumentar su potencial creativo con las prácticas adecuadas. Esta manera de abordar la enseñanza de la creatividad dentro de la universidad debe considerar tanto las diferencias disciplinares generales y los enfoques que ellas requieren —aquí presentadas en términos del arte, la ciencia y la tecnología—, como también los rasgos personales de la creatividad.

De acuerdo con lo mencionado en los Lineamientos Pedagógicos para las Modalidades Presencial y Virtual de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Central, la universidad persigue formar estudiantes con una posición intelectual de estudiante activo, es decir, creativo y libre⁸. La perspectiva pedagógica de la Universidad plantea que

⁸ Dentro de esta universidad la pedagogía se entiende como un conjunto de prácticas educativas: discursos que en forma implícita o explícita las orientan, de disposiciones que las sustentan y de mecanismos que se ponen en juego para validarla (Escuela de Pedagogía - Universidad Central, 2012).

entre teoría y práctica no es concebible una relación lineal en la cual la teoría proceda del pensamiento y la práctica de lo pensado; entre teoría y práctica se da una relación de retroalimentación constante en la que la acción práctica provoca la acción teórica y la elaboración discursiva que da nueva forma a la teoría se revierte en nuevas formas de la acción práctica. (Escuela de Pedagogía - Universidad Central, 2012)

Ya en las entrevistas de la primera cohorte los profesores expresaron aspectos sobre la enseñanza en relación con la creación; tres de ellos resultan relevantes y es importante retomarlos. El primero hace referencia a que la creación y sus procesos no son materia de enseñanza sino de acompañamiento, en donde lo susceptible de ser enseñado se relaciona con los aspectos técnicos de la creación, y se persigue fortalecer la estructura de pensamiento creativo y proyectual propia de los estudiantes creativos. Así, la perspectiva pedagógica de nuestra universidad se organiza con el fin de “favorecer y enriquecer la experiencia y no para producir el aprendizaje, situando como centro de interés el pensamiento reflexivo, que emerge en relación con la acción, para hacer posible su reorganización discursiva y práctica” (Escuela de Pedagogía - Universidad Central, 2012). El profesor Tamayo mencionó la importancia del dispositivo pedagógico en los espacios de actividad creativa: “Más que enseñar, apuesto por el laboratorio (experimentar) y la experiencia (experienciar). No es un recetario, es una exploración”.

El segundo aspecto se relaciona con que la obtención de un resultado positivo no es el único fin del proceso creativo, considerando la importancia del proceso (y la adquisición de competencias técnicas) como un vehículo de aprendizaje y exploración tan valioso como el éxito final. Para el diseño de las actividades de enseñanza,

la acción, como punto en el cual se anuda el acto pedagógico, implica enfocar la intervención pedagógica en los procesos que desarrolla quien actúa; en otras palabras, mientras la enseñanza se ordena teniendo como centro de interés los contenidos a transmitir y el desempeño transmisor del enseñante, el enfoque en la experiencia toma como centro de interés la acción del estudiante, pues son los procesos de reflexión que la rodean los que la hacen posible conocer. (Escuela de Pedagogía - Universidad Central, 2012)

Esto refuerza la idea de la creación como un proceso activo que requiere insumos e información; el profesor Tamayo al respecto dice que “los procesos de creación, requieren investigación. Los procesos de creación [artística] requieren tanto de observación [sensorial] como

de investigación [en fuentes tradicionales]”. Por su parte, la profesora Guerrero agrega que “crear es una manera de investigar”, refiriéndose a la búsqueda de información y a la construcción de nuevo conocimiento durante el proceso de creación.

Finalmente, trabajar sobre problemas ayuda consistentemente a dar dimensión de realidad al proceso creativo y acercarlo a quienes recibirán su valor. El dar un contexto real y una dimensión humana eleva el deseo de conexión y de dar más allá de lo mínimo/funcional de quien emprende el proceso de creación o de desarrollo de nuevas soluciones. Al respecto, los lineamientos propuestos por la Escuela de Pedagogía mencionan que

enfocar la intervención pedagógica en la experiencia realza la importancia de los objetos, los fenómenos, los procesos y situaciones sobre los cuales se actúa, así como la de las condiciones y medios que se ponen en obra. De allí que, en este contexto, el profesor esté convocado a diseñar situaciones, disposiciones y mediaciones que encuadren la acción y lleven al pensamiento reflexivo a estructurar el conocimiento. (Escuela de Pedagogía - Universidad Central, 2012)

La enseñanza de la creatividad requiere de estrategias que tengan en cuenta los contenidos curriculares, los procesos y las habilidades para promover el pensamiento creativo y proyectual. La creatividad ocurre en un sistema (entorno de aprendizaje) donde los estudiantes interactúan con profesores, más estudiantes y otros actores, así como con objetos, ideas y espacios físicos, mentales, virtuales y sociales en los cuales una nueva idea puede ser compartida y mejorada (Norman, 2016). En varias de las entrevistas de la segunda cohorte, los profesores mencionaron la importancia de plantear y mantener relaciones horizontales con los estudiantes como estrategia de aprendizaje mutuo basado en la colaboración, facilitando el flujo natural de información e ideas durante el proceso creativo.

Otros aspectos que surgieron de la segunda cohorte se refieren a la importancia de generar espacios seguros “para equivocarse”, es decir, espacios y actividades que le permitan a los estudiantes aprender del proceso y de sus errores y momentos de incertidumbre. Para algunos de los entrevistados, este espacio seguro permite también al creador/creativo expresar su vulnerabilidad y experimentar de manera abierta y decidida a lo largo del proceso. Puede parecer obvio; sin embargo, en todas las observaciones realizadas en la segunda cohorte la actividad

giraba en torno a la acción y a la experiencia vivida y ganada por los estudiantes. El aprender haciendo, viviendo y experimentando por sí mismos es transversal a todos los espacios de formación y a todas las disciplinas.

También se mencionó que las actividades creativas requieren de un marco de acción para lograr mejores resultados en los espacios de aprendizaje. Es decir, “la creatividad por la creatividad”, como lo dice el profesor Mauricio Hernández de la carrera de Publicidad, no favorece que un estudiante gane competencias relacionales (estableciendo conexiones entre distintas dimensiones objetivas y subjetivas del proyecto), desarrolle su capacidad de abstracción y aumente su habilidad para extender la empatía con lo que lo rodea.

Conclusiones

A la luz de todo lo expuesto, es posible generar las siguientes conclusiones como resultado de la información recopilada de las entrevistas realizadas:

- Los creadores y creativos entrevistados tienen rasgos comunes y poseen puntos de vista que más allá del lenguaje de cada disciplina, tienen en común conceptos sobre creación, creatividad y proceso creativo.
- Un creador o un creativo es aquel que realiza un acto/proceso creativo y que acude a sus características personales, habilidades y capacidades propias para crear algo nuevo; se vale de su creatividad para transitar el espacio entre lo conocido y lo no conocido en su propio territorio de acción.
- Los rasgos de las personalidades creativas en los estudiantes pueden estimularse en entornos de aprendizaje enfocados a crear experiencias que de una parte favorezcan la creatividad y la exploración, mientras que de la otra ganen competencias técnicas que les brinden herramientas para abordar con mayor experticia disciplinar los procesos creativos.
- La creación y el pensamiento creativo requieren de condiciones pedagógicas particulares para ser estimulado y transmitido. La Universidad Central, desde su perspectiva pedagógica ofrece un importante sustento conceptual y operativo para fundamentar el diseño e implementación de espacios adecuados para el aprendizaje de la creatividad, la exploración y la investigación.

Bibliografía

- Archer, B. (1978). *Time for a revolution in art and design education*. RCA Papers.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: la actitud del éxito*. Editorial Sirio.
- Escuela de Pedagogía - Universidad Central. (2012). *Lineamientos Pedagógicos para las Modalidades Presencial y Virtual*. Universidad Central.
- Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). ICT as a driver for creative learning and innovative teaching. En E. Villalba (ed.), *Measuring creativity* (pp. 345-367). Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Ho, H.-C., Wang, C.-C., & Cheng, Y.-Y. (2013). Analysis of the scientific imagination process. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 68-78.
- Huidobro, T. (2002). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados* (tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Limiñana, R., Corbalán, J., & Sánchez, P. (2010). Creatividad y estilos de personalidad: aproximación a un perfil creativo en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 26(2), 273-278.
- López, O., & Navarro, J. (2010). Rasgos de personalidad y desarrollo de creatividad. *Anales de Psicología*, 26(1), 151-158.
- Mumford, M. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Thinking Skills and Creativity*, 15, 107-120.
- Norman, J. (2016). Exploring Creative Pedagogies & Learning Ecologies. *Creative Academic Magazine*, 7, 1-19.
- Perry, A., & Karpova, E. (2017). Efficacy of teaching creative thinking skills: A comparison of multiple creativity assessments. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 118-126.
- Torre, S. de la. (2003). *Dialogando con la creatividad: de la identificación a la creatividad paradójica*. Octaedro.
- Tran, T. B., Ho, T. N., Mackenzie, S., & Le, L. K. (2017). Developing assessment criteria of a lesson for creativity to promote teaching for creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 25, 10-26.

El editor

Julián Darío Castro Cifuentes

Maestro en Música. Magíster en Humanidades Digitales de la Universidad de los Andes, magíster en Educación Superior de la Universidad El Bosque y doctorando en Música de la Universidad Católica Argentina. Docente de la Escuela de Artes de la Universidad Central.

Correo: julianjem@gmail.com



La preparación editorial de *Investigación-creación
en el ámbito universitario. Diálogos, prácticas y perspectivas*
estuvo a cargo
de Ediciones Universidad Central.

En la composición del texto se utilizaron fuentes
Chaparral Pro, Futura y Futura Std.
Se publicó en diciembre de 2020, en la ciudad de Bogotá.

Investigación -creación en el ámbito universitario

Diálogos, prácticas,
perspectivas

La pregunta acerca de qué es creación en el contexto universitario implica indagar su relación con la investigación y las prácticas pedagógicas, así como comprender las prácticas creativas no solo en las áreas del arte, sino también en las demás disciplinas. Este libro recoge los resultados de una investigación sobre la concepción de la creación en el ámbito universitario bogotano y las prácticas creativas que se dan en él.

El libro está dividido en tres partes. La primera ofrece una reflexión acerca de la creación y su relación con la investigación en el contexto académico. La segunda parte explica la problemática de la cual surgió esta investigación y su propuesta de una teoría sustantiva para dar cuenta de las concepciones académicas sobre la creación. La tercera parte reúne tres trabajos sobre otros aspectos significativos: el primero aborda el papel de la vulnerabilidad en la creación y su impacto educativo; el segundo aborda la relación entre academia y creación desde la visión sobre la sociedad contemporánea de Byung-Chul Han, y el tercero describe los rasgos comunes de la creación que comparten artistas, diseñadores y científicos.

Este libro busca incentivar la reflexión y el debate sobre el tema en la academia y promover las posibilidades que brinda la conjunción entre investigación y creación en los entornos académicos.