

## **Bocetos de la academia. Dibujo sobre la ciencia, horizontes del arte.**

**Camila Bejarano Petersen**

### **Abstract**

El presente trabajo aborde las relaciones entre docencia e investigación en el campo del arte, en el marco del sistema de becas de la UNLP. En tal sentido se analiza la compleja relación de las artes respecto del discurso dominante de las ciencias y la concepción instrumental de la investigación. Y de cara a la docencia, la tensa relación dada entre el hacer y el pesar, que falazmente se presentan como dicotómicas.

### **Introducción**

Dice Leonardo Da Vinci, en su «Tratado de la pintura»: *“Boceta tus figuras prontamente, y al dibujar miembros, no los perfiles excesivamente; simplemente límitate a situarlos, ya que luego podrás definirlos con placer y con holgura”*. La cita es muy a propósito de lo que sigue: unos bocetos de los niveles de trabajo a partir de los cuales se fue ordenando mi pensamiento respecto de esta relación propuesta entre *«Investigación, docencia y extensión. Alcances y limitaciones de su inserción»*. La idea de llamarlo bocetos es, entonces, claramente interesada e implica que poseen el carácter de reflexiones generales y en cierto modo, que se trata de una inicial tarea de formalización de ideas sueltas, de observaciones que parten de varias escenas y que muchas veces aparecen en las conversaciones con los directores de nuestros proyectos, o con compañeros estudiantes, becarios, docentes, o que se desprenden de la tarea en clases.

Como punto de partida, me interesa plantear un interrogante: ¿puede la tarea de investigación ser independiente de toda tarea docente? La respuesta, entiendo, es negativa. Considero que quien se dedica a la investigación requiere del espacio específico que abre la tarea docente. Antes de desarrollar esta afirmación, veamos que este interrogante puede también formularse en sentido inverso, focalizando otra relación, a saber: ¿puede el docente permanecer ajeno a toda tarea de investigación?. Nuevamente la respuesta es negativa, puesto que la actividad del docente debiera estar en contacto permanente con la de investigación. Es decir, que el docente no sólo debiera estar en constante perfeccionamiento (nuevos aprendizajes y actualizaciones), sino que lo ideal sería que fuera productor de nuevos saberes. Con esto no quiero decir que la tarea docente no implique, en las exigencias del trabajo en el aula y la particularidad de la materia dictada, la creación de conocimientos, pero, si esos conocimientos no son desarrollados, sistematizados y puestos en común en el espacio más amplio de la academia, difícilmente puedan establecer una red que les permita ser conocidos y aprehendidos por otros colegas, dimensión ésta que implica, por otra parte, que puedan ser discutidos. En este sentido, tengo la sensación de que en esta segunda relación (entre el docente y la investigación), suele ser menos clara la importancia del contacto con el ámbito de la investigación. Digamos en seguida, que no se trata tanto de que sean dos relaciones diferentes, sino de dos focalizaciones, y añadamos que se da con mayor frecuencia el caso del docente que no investiga, respecto del investigador que no realiza algún tipo de tarea en docencia.

Entre las múltiples razones que participan de la necesaria relación entre investigación - docencia, docencia - investigación, en el ámbito universitario con evidentes efectos en la esfera más amplia de la sociedad, se pueden señalar las siguientes:

- a) Importancia de la transposición de los desarrollos de proyectos de investigación al espacio de las aulas.
- b) Importancia de las repercusiones en el ámbito de la investigación, resultado de la transposición y confrontación de los desarrollos en el espacio del aula.

-el orden de presentación propuesto no es lineal, sólo explicita niveles de descripción-

En este lugar debo incluir un comentario. Si bien me parece que alguna de las consideraciones aquí expuestas podrían ser pertinentes para pensar otros campos de la producción intelectual y pedagógica, sus relaciones refieren en particular al caso de la universidad. Ello se debe a que la actividad universitaria implica tanto la tarea de formación como la de creación de nuevas perspectivas teóricas, es decir, siguiendo a Nelson Goodman, la construcción de nuevos mundos (1978, [1990]). En este sentido, es que considero que la llamada tarea de “formación de grado” supone estrechas relaciones de incumbencia con lo que algunos autores definen en términos del “proceso científico” (Samaja, 1993, [1999]), o la actividad de investigación. Por otra parte, la universidad tiene otra implicación, y es que esas perspectivas “recreadas” puedan tener una presencia que no esté restringida al espacio de la academia. En ello la tarea tanto de la docencia como de la extensión, es central.

Ahora bien, una cuestión que considero clave señalar, es que la necesidad de una puesta en común y transposición al espacio del aula de las cuestiones y problemáticas desarrolladas en el campo de la investigación, no implica efectos en un sólo sentido (investigación-aula), sino que la misma repercute también en dirección (imaginaria si se quiere) del aula al espacio de investigación. En este sentido, la tarea docente se ubica como un ámbito imprescindible, de aprendizaje y confrontación, puesto que la “puesta en aula” no sólo implica un retorno de lo investigado a otras esferas de la academia, con la consecuente movilidad, actualización y reformulación de los “contenidos” de las cátedras (y por lo tanto de las perspectivas asumidas), sino que es también un momento de reflexión y discusión que repercute en la mirada del docente investigador, y que “hace violencia” contra éste, en el sentido en que Oscar Steimberg propone la noción de la violencia contra los propios “automatismos de estilo”, enfrentamiento que en buena medida se espera opere como efecto de la metodología de trabajo.

Así mismo, la repercusión no tiene sólo que ver con lo que he llamado “reformulación de los contenidos” (entrecorinado contenidos), sino que se vincula también y esencialmente, con la formación de lo que suele denominarse una «mirada crítica», y a la que pienso como a la capacidad de ubicar al “cuerpo” de investigador-docente en un lugar en tensión respecto de los saberes construidos y las categorías empleadas. Me refiero a que la producción científica se caracteriza por modos particulares de la producción de saber, entre cuyas condiciones se considera especialmente relevante la permanente atención sobre dichos procedimientos, entendiendo que las categorías que empleamos para describir a los fenómenos que nos convocan, son concomitantes a la definición de los mismos. En este sentido, la posición del investigador es fundamentalmente la de la incomodidad -vuelvo a esto de hacer violencia contra sí-, posición que también caracteriza a cierta concepción de la tarea del artista. Otra dimensión los emparenta:

ambos trabajan con metáforas -en el sentido propuesto por Nietzsche-: parten de lo conocido con la expectativa de que nuevas relaciones expandan nuestra mirada y se constituyan en mundos.

Entonces, y aunque parezca una verdad de Perogrullo, es bueno recordar que no existe una actividad llamada ciencia si la misma no repercute dinámicamente en el espacio de toda la estructura o sistema de la academia (o la metáfora que se prefiera –aunque reconozco sus diferentes implicancias) y aún más, en la sociedad. En este sentido, un ámbito para dicho desarrollo es la construcción de vínculos fuertes entre la tarea de investigación y la tarea docente. Si bien cada una requiere condiciones y exigencias específicas, no existe ciencia sin herencia y o sin que esa herencia construya nuevos horizontes.

Pero cuáles son las condiciones específicas de la tarea de investigación y de docencia en el campo de las artes, y más particularmente, en la experiencia ligada a su ejercicio en el campo de la Facultad de Bellas Artes.

Me parece que habría al menos dos cuestiones a considerar acerca de esto.

Por una parte, pensar en la compleja relación de las artes respecto del discurso dominante de las ciencias y la concepción instrumental de la investigación. Dicho de otro modo, cómo evaluar los efectos “prácticos” surgidos de una investigación en el campo del arte (del orden de lo que sería predominantemente la investigación llamada “básica”) según parámetros que suelen privilegiar los resultados, económicos, lo más inmediatos posible<sup>1</sup>. Si bien la capacidad de una investigación ligada al beneficio económico es importante, muchas veces no aparece directa o inmediatamente posible. Por otra parte, existe otra “economía”, ligada al “capital simbólico”, que tiene que ver con lo que señalaba líneas arriba, citando a Goodman, la capacidad de construir, rehacer, mundos. En este sentido, se sostiene que la producción de saber no debería estar subsumida a una única lógica, y que el ámbito universitario parecería ser el más adecuado para habilitar la presencia y desarrollo de esos otros campos de producción de saber. El arte, “manifestación vital” nos dice, Worringer (1948, [1961]), por otra parte, corre con una complicación de más respecto, por ejemplo, de las ciencias sociales, y es que debe reclamar y legitimar todo el tiempo el derecho a su lugar entre las ciencias y los beneficios de “La Academia”. En este sentido, me gustaría recuperar otra cita de Leonardo Da Vinci, cuando sostiene que: *“La ciencia de mayor utilidad será aquella cuyos frutos sean más comunicables y, contrariamente, será la menos útil la que sea menos comunicable”*. Evidentemente la idea de utilidad nos pone en una situación que abre varios debates posibles, pero traer esta cita en este momento tiene una justificación, y es que me permite hablar de lo que considero una de nuestras debilidades al momento de pararnos frente a la academia amplia y a su perspectiva dominante. Se trata del poco conocimiento que tenemos de nuestros trabajos, de la casi total ausencia de ámbitos de discusión comunes que vayan más allá de las Jornadas y Congresos –que tienen sus límites-. Me refiero a lo que sería: un débil efecto de corpus resultado de una tarea relegada: la puesta en común de nuestras tareas, hacer manifiestas sus relaciones, propiciar las discusiones,

---

<sup>1</sup> Para situar esta problemática en el campo de la educación primaria y “secundaria” -o según la ley federal de educación, nivel básico y polimodal-, basta con observar el lugar que ocupan las materias “artísticas”.

revitalizar sus repercusiones en la tarea de extensión<sup>2</sup>. Con esto no refiero a una actividad corporativista o mimetizada, sino a la posibilidad y capacidad de producir la red entre nuestros trabajos, las aulas, las actividades académicas, y las ligadas a la extensión. Evidentemente estas jornadas me invitan a modalizar la observación, así como el conocimiento de las Jornadas de Becarios que se realizarán en agosto.

No obstante insistiré en la especificidad de la situación de las artes respecto de la tarea de investigación y docencia, y las discusiones particulares que nos conciernen. Respecto de esto, y para ir cerrando, introduzco la segunda cuestión que me parece caracteriza parte de nuestra relación con la investigación. Se trata de una cuestión que podría sonar *demodé*, pero que a partir del trabajo en las aulas y del llamado “*currículum oculto*”, puede uno observar hasta qué punto se trata de una problemática vigente. Me refiero a la dicotomía que se establece entre las materias consideradas específicas, las que serían las artísticas, respecto de las “las otras”, “las teóricas”. La dicotomía entre el hacer y el pensar que se sostiene justamente en algunos “malentendidos”, como el del supuesto por el cual el placer estético no tendría nada de gnoseológico. O que existe algo irreductible, esencial, al acto estético que no puede ser considerado desde la tarea intelectual. Razones que suponen que el arte no piensa, siente. Que el saber ubicado como lo racional, es una suerte de cárcel, de límite a la creación.

Si bien es cierto que habría algunas cuestiones que podríamos discutir, y que se vinculan al estatuto de los lenguajes no verbales en la producción de saber, como por ejemplo, evaluar las consecuencias de lo que afirma Benveniste cuando sostiene que el único “sistema interpretante” de todo sistema de signos que incluye la capacidad metadiscursiva -sin transposición de sistema semiótico-, es el lenguaje articulado, con la implicancia de la imposibilidad de producir saber sobre el funcionamiento de otros sistemas de signos a través de sus mismas materias significantes (esto es, por ej., la imposibilidad de desarrollar una mirada sobre el cine desde el lenguaje audiovisual). Pero lo que me parece ingenuo es considerar que hay algo llamado la práctica artística que puede prescindir de algo llamado la teoría. Como señala Noël Burch, el vocabulario del cineasta o del analista de films, manifiesta de manera significativa su modo de pensar el cine, es decir: aunque el cineasta no pueda especificar cómo piensa al cine, su concepción de éste se tejerá en el cine que haga (y en el que nunca hará) y en el modo de referirse a ese hacer.

Si bien es cierto que cuando uno dice «hola» y el otro contesta, en general no se asiste a esta escena con sorpresa -se trata de momentos en que el lenguaje ostenta cierta transparencia-, ello no quiere decir que por decir y usar el «hola» en el momento del saludo, podamos reconocer la lógica que sostiene y legitima su uso. Del mismo, que uno tome una foto sin que cada vez, y previo a oprimir el disparador, haga explícitos los criterios compositivos, no quiere decir que no estén operando al momento de la toma, ya que de hecho estos también intervienen en nuestra elección de lo fotografiable. Nelson Goodman, refiere a esto cuando señala “Un espíritu amplio no substituye el trabajo”, es decir que no basta con reconocer la multiplicidad de marcos de referencia, los muchos mundos posibles, para comprender cómo funcionan, cómo se construyen, y más aún las estrategias de construcción de nuevos mundos.

---

<sup>2</sup> Esto último implica otros niveles de observación, como por ejemplo, el delicado estado de equilibrio que la extensión debería plantear entre el reconocimiento de las necesidades y demandas del espacio en el que se desarrolle y la proposición de “necesidades” y demandas –otras posibilidades- que no aparezcan a la luz de los “usuarios” necesarias.

Aquí me gustaría retomar la palabra de Peirce cuando define al orden de lo simbólico como a la operación por la cual el hombre es consciente de que está aprendiendo, o de que experimenta un proceso por el que se descubre que un fenómeno está gobernado por una regla, o que tiene una manera general de comportarse que puede llegar a ser conocible. Es decir, cuando el hombre descubre que una acción es la manera, o el medio, de producir otro resultado (Peirce, 1974).

Entonces, me parece importante recordar que en el relato construido sobre la historia de las ideas, la tarea del arte ha sido fundamental y que esta participación, que suele inscribirse con nombres propios, fue resultado de figuras de pensamiento que se ubicaban en ese lugar incomodo del que hablaba antes, que por oposición o adhesión recuperaban y reconocían a las teorías tradicionales o contemporáneas, las discutían y se discutían tanto en la tarea transpositiva de la palabra sobre la obra, como en la obra que metadiscursivamente discute al arte, al hombre y pelea por el sentido. Wilhelm Worringer nos dice, “Dime cuánto mundo tienes en ti, y te diré cuán artista eres. Convénceme de tu mundo, y yo te proclamaré creador” (1948, [1961]), ¿podremos hacerlo?

### **Bibliografía citada:**

- Goodman, Nelson (1978), *Ways of worldmaking*, Hackett Publishing Company, ? [1er ed cast. Maneras de hacer mundo, Visor, Madrid, 1990]
- Peirce, Ch. Sanders, *La ciencia semiótica*, Nueva Visión, Bs. As, 1er ed cast. 1971.

-Samaja, Juan (1993), Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica, EUDEBA, Bs. As. [3er ed. 1999]

- Worringer, Wilhelm (1948), *Problematik der gegenwartskunst*, B. Piper & Co., Munich, 1948  
[1er ed cast. *Problemática del arte contemporáneo*, Ed.Nueva Visión, Bs. As. 1961]