

Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín

Uma abordagem complexa para a descrição das operações sensíveis que emergem nas interações entre arte e pedagogia em Medellín

A complex approach to describe the sensitive operations emerging from the art and pedagogy interaction in Medellín

Bernardo Bustamante Cardona

Instituição: Universidad de Antioquia

E-mail: berbus00@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4897-1944>

RESUMEN:

El artículo describe un período de emergencia que permite entender, en la ciudad de Medellín, la sensibilidad como un medio de comunicación simbólicamente generalizado. Partiendo de la metodología de sistemas, entendemos que el todo es más que la suma de sus partes, por lo que postulamos que, como sistema, las operaciones y códigos de la sensibilidad tienen identidad y cobran un interés en la medida en que, en la sociedad moderna, los sistemas de comunicación simbólica se diferencian (LUHMANN). En el artículo, se describen las propiedades del sistema y, a través de ellas, se diferencian siete emergencias de códigos sensibles en permanente lucha con los códigos hegemónicos anteriores, para dar como resultado un rizoma evolutivo que ofrece múltiples alternativas de la sensibilidad en la ciudad.

Palabras clave: *Artes y pedagogía. Sensibilidad. Códigos. Complejidad de operaciones.*

CARDONA, Bernardo Bustamante. Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

RESUMO:

O artigo descreve um período de emergência que nos permite compreender a sensibilidade, na cidade de Medellín, como um meio de comunicação simbolicamente generalizado. Partindo da metodologia dos sistemas, entendemos que o todo é mais do que a soma das partes, e por isso postulamos que, como sistema, as operações e os códigos da sensibilidade têm uma identidade e nos interessam na medida em que, na sociedade moderna, os sistemas de comunicação simbólica se diferem (LUHMANN). No artigo, as propriedades do sistema são descritas e, por meio delas, são diferenciadas sete emergências de códigos sensíveis em permanente luta com os códigos hegemônicos anteriores, resultando em um rizoma evolutivo que oferece múltiplas alternativas de sensibilidade na cidade.

Palavras-chave: *Artes e pedagogia. Sensibilidade. Códigos. Complexidade de operações.*

ABSTRACT:

The article describes a period of emergency that allows us to understand, in the city of Medellín, sensitivity as a symbolically generalized means of communication. Starting from the systems methodology, we understand that the whole is more than the sum of its parts, so we postulate that, as a system, the operations and codes of sensitivity have an identity and it interest us to the extent that, in modern society, symbolic communication systems differ (LUHMANN). In this article, the properties of the system are described and, through them, seven emergencies of sensitive codes are differentiated in permanent conflict with the previous hegemonic codes, to result in an evolutionary rhizome that offers multiple alternatives of sensitivity in the city.

Keywords: *Arts and pedagogy. Sensitivity. Codes. Operations complexity.*

Artigo recebido em: 15/05/2020
Artigo aprovado em: 21/10/2020

Introducción

La tesis que propongo en este artículo¹ es la aparición de un sistema de sensibilidad, que es diferente a la concepción subjetiva de la sensibilidad.² En la evolución de la sociedad, los sistemas de comunicación van moldeando el acoplamiento estructural entre individuos y amplían el sentido de relacionamiento entre el sujeto y el mundo. El sistema de lo sensible emerge en el límite entre pedagogía y arte, entendida la pedagogía como campo de saber en el que se despliegan la enseñanza y el aprendizaje. En este límite, otras teorías habían puesto la educación en artes, por lo tanto, la tesis del artículo es la descripción del despliegue de las operaciones del sistema sensible, a partir de la evolución de sus funciones. Se debe aclarar que el sistema de sensibilidad no se reduce al arte ni a la pedagogía, es un sistema simbólico de comunicación altamente generalizado que se autogenera en las interacciones entre estos dos sistemas en una serie de operaciones no previstas por ellos. Al observarlo como sistema, se pueden describir totalidades diferentes a sus componentes, emergencias que tienen identidad. En este caso es la identidad que se presenta en la forma de códigos y operaciones sensibles.

Llamamos “sistema de comunicación simbólicamente generalizado con funciones de sensibilidad” al sistema conformado por códigos y operaciones que, siendo fuerzas y flujos de información que se desplazan en las redes, hacen sinergia y contribuyen a la posibilidad de la comunicación, consolidando una forma de ver y de sentir que evoluciona permanentemente y que se expresa en las prácticas artísticas, pero no se agota en ellas.

Utilizamos el concepto de “medios de comunicación simbólicamente generalizados” siguiendo la conceptualización de Luhmann (2007, p. 245) y de Mascareño (2009). En el caso de Luhmann, cuya tesis es la sociedad como comunicación, se entiende que no se puede comprender la comunicación sólo como el lanzamiento de un mensaje, pues ello no explica lo social, ya que para el autor las normas y el lenguaje no son suficientes para explicar la normalización de recurrencia de determinadas cadenas de selección por sobre otras. Para aclarar, dice Mascareño, partiendo de Luhmann, que el mecanismo debe contener una relación inmanente de selección social y motivación individual:

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

A este tipo de modelo le llamamos medios de comunicación simbólicamente generalizados. Entonces los medios resuelven el problema de la doble contingencia a través de la transmisión de la complejidad reducida. Emplean su modelo de selección como *un motivo para aceptar* la reducción, de manera que la gente se junte entre sí en un mundo estrecho de entendimientos comunes, expectativas complementarias y temas determinables. (LUHMANN citado por MASCAREÑO, 2009, p. 183. *Cursivas de Mascareño*).

Aplicando este principio, describimos en un territorio – como es la ciudad de Medellín – la manera de despliegue de la sensibilidad, entendida esta como sistema complejo de comunicación. Este despliegue es el que se observará y se describirá en el artículo. Se trata de un despliegue evolutivo, que no se da por capas ni expresa una idea metafísica que lo impulsa, y que por lo tanto puede considerarse como caótico. Se trata de entender el caos, el orden y la contingencia.

Se encuentran, en esta presentación, tres argumentos entrelazados: el primero es un planteamiento teórico sobre los sistemas complejos; el segundo describe las propiedades de los medios de comunicación simbólicamente generalizados; y el tercero realiza la descripción de características del sistema sensible (operaciones y códigos) que emergen cuando se interpenetran arte y pedagogía en el espacio de la investigación. El paradigma del trabajo es el de la complejidad; es un tipo de estudio con enfoque cualitativo, y el método explorado tiene un diseño narrativo.

1. Principios teóricos sobre complejidad

Entendemos los aportes de la complejidad desde dos dimensiones. En primer lugar, la dimensión del pensamiento complejo, que llama a religar y a esclarecer para la comprensión. Morin (1988, p. 33) nos dice que “la dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción”. La segunda dimensión de la que partimos es la de las ciencias sociales de la complejidad, en la cual se sitúan Maldonado (2016); Rodríguez Zoya (2011); Luhmann (1998) y Mascareño (2009).

Dicen Leonardo Rodríguez Zoya y Paula Rodríguez Zoya (2014) sobre las características de los sistemas complejos:

Los sistemas complejos refieren a un tipo de problemáticas en las que los elementos componentes se determinan mutuamente y, por lo tanto, no son aislables, no pueden estudiarse de modo separado, más aun, la definición y construcción de un sistema complejo no puede ser realizada por una única disciplina, puesto que los elementos que integran el sistema pertenecen a distintos dominios disciplinares. (RODRÍGUEZ ZOYA; RODRÍGUEZ ZOYA, 2014, p. 116-117).

Una de las teorías que acompañan el pensamiento complejo es la teoría de la evolución (RODRÍGUEZ; TORRES, 2008; BERTALANFFY, 1979).³ Esta no describe una cadena de acciones en cuya estructura subyace la dialéctica, tampoco parte de la causa-efecto del positivismo ni se basa en la lucha de opuestos como motor de la historia (materialismo histórico). Ella trata de entender la conformación y la evolución de un sistema (LUHMANN, 1998) como un proceso paradójico abierto⁴ y “autopoiético” (MATURANA; VARELA, 1990). Se busca observar y diferenciar los espacios de fuerzas, los atractores⁵ y bucles que modelan el devenir en un momento dado; que también son fugaces o se estabilizan en el tiempo, dejando huellas. Si estudiamos el devenir de un *sistema de comunicación simbólicamente generalizado*, lo consideramos abierto al entorno, y así se expondrán sus modificaciones (pasajeras o de mayor permanencia) y su vigencia como estructura disipativa (PRIGOGINE, 1986).

Aquí se analizan los flujos de información que se retroalimentan, que pasan del orden al desorden y del desorden al orden, que son recursivos y actúan como un régimen de comunicación sensible. Estos se pueden observar en cuanto presentan propiedades como medios simbólicos altamente generalizados.

2. Teoría de los medios simbólicamente generalizados

La teoría de los medios simbólicamente generalizados puede ser considerada como un programa transversal a la sociología contemporánea relacionada con el concepto de sistemas emergentes y de sistemas complejos (MASCAREÑO, 2009).

Para Mascareño (2009, p. 177), los medios simbólicos presentan algunas propiedades como las transcritas y referidas a continuación:

Propiedad *relacional*: Los órdenes emergentes deben contener mecanismos para la orientación de las relaciones mutuas entre individuos (PARSONS, 1968a; 1937, p. 903ss).

Propiedad *agregacional*: Los órdenes emergentes que generan dinámicas propias no derivables de las personas (PARSONS, 1968a; 1937, p. 903ss).

Propiedad *de restricción*: Las dinámicas de los órdenes emergentes operan como limitación de posibilidades sobre la acción individual (ARCHER, 1995).

Propiedad *de habilitación*: Las dinámicas de los órdenes emergentes ofrecen vías de transformación estructural a la acción individual (ARCHER, 1995).

Propiedad *de condicionamiento selectivo*: La restricción de posibilidades mueve a los individuos a la selección entre múltiples alternativas (LUHMANN, 1997).

Propiedad *de acoplamiento motivacional*: Para la selección, los órdenes emergentes deben proveer los motivos adecuados para que los individuos vinculen sus vivencias y acciones a la selectividad social (LUHMANN, 1997).

Complementamos con la propiedad *evolutiva*,⁶ la cual, en palabras de Luhmann, tiene las operaciones de variación, selección y re-estabilización (LUHMANN citado por RODRÍGUEZ; TORRES, 2008, p. 303).

A nuestro entender, estas propiedades pueden ser observadas en el sistema que se está estudiando, y se puede considerar que cada una de ellas puede ser descrita en diversos momentos de su evolución. Por lo tanto, se describe el desarrollo de códigos y operaciones diversos y, aun contrapuestos (pero complementarios), ellos permiten entender el surgimiento del sistema de sensibilidad en la ciudad en diversos momentos.

3. Dominio sensible emergente

Para finales del siglo XIX, encontramos unas luchas y controversias ricas en posibilidades e intereses, ya que inician la gran ruptura entre el colonialismo⁷ y el sentido republicano.

Con el advenimiento de la independencia de Colombia y de la formación autónoma requerida por la República, se presentan en pugna, para 1831, los códigos de la simbolización metafísica y de la racionalidad ilustrada, en una época en la cual el desarrollo del gremio de pintores en Medellín (LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 69) continúa con la tradición colonial de la representación simbólica (en la que el símbolo representaba las fuerzas ocultas y divinas). Podríamos hablar de una red de producción del momento que unía clientes y artesanos con sus propias reglas y concepciones del mundo. Así, las operaciones, los códigos – de lo colectivo y divino, opuesto a lo racional e individual

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

– y el condicionamiento a estas reglas se encadenan a esta mirada simbólica y, por lo tanto, se extiende una manera de sentir y de conseguir la creación y la vivencia en el mundo heredada de la sensibilidad colonial – ahora en pugna con el espíritu republicano. Recordemos que en 1822 Bolívar funda la Escuela Normal Oficial, orientada, a su vez, por el método lancasteriano, que se mantendrá por varias décadas.

El pensar las características de esta formación de la sensibilidad como sistema permite la diferenciación entre la condición gremial (que impone un código colectivo) y el surgimiento de la individualidad artística. Sólo a finales del siglo XIX y principios del XX se puede establecer una diferencia especial entre el sentido del artesanado gremial y el oficio del pintor en Medellín. Sobre ello, nos dice el historiador del arte Londoño Vélez: “Un nuevo método de producción, adecuado al requerimiento de los clientes, es el responsable de la disolución de una forma de trabajo y el ascenso de otra” (LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 77).

Se podría decir que la propiedad relacional no es lineal; al contrario, ella zigzaguea, incluso salta, se difumina y retorna de otra manera. Esta propiedad relacional se presenta en diferentes tiempos, con diversos protagonistas que forman redes de relaciones en torno al arte. Estas redes, que funcionan como mecanismos para la orientación de las relaciones, permite que fluyan comunicaciones propias de la sensibilidad. Para finales del siglo XIX, parecen estar en pugna, en la ciudad de Medellín, dos redes, la de los artesanos ya establecidas y las redes de artistas que surgen en su individualidad.

El paso del simbolismo medieval al racionalismo técnico (a esto le llamamos cambio de código, y hace parte de la propiedad agregacional del sistema de comunicación) se da, en Medellín, a finales del siglo XIX y comienzos del XX, periodo en el que se trataba de modificar la manera de concebir la mirada, de relacionarse con la naturaleza, que, en este momento, requería ser apropiada desde lo racional y desde el sentir como realidad mecánica. Esta es una lucha de dominios. Al proponer operaciones diversas, el simbolismo medieval trabaja en el plano centrado en lo divino, mientras el racionalismo trabaja la representación en perspectiva, centrado en el hombre.

La entrada de la enseñanza de artes como la pintura y el dibujo se presenta más adelante en el naciente municipio de Medellín, alrededor de 1870, cuando entonces se inician las actividades de la Escuela de Artes y Oficios, promoviendo una oposición, expresando una controversia entre dos formas de vivir y sentir el mundo (siendo este cambio una muestra de la propiedad evolutiva). Aquí es importante resaltar la presencia del artista y profesor francés Eugenio Lutz, que según nos explica Vélez, “contribuyó notablemente, a partir de 1872, a estructurar el programa académico y dictó cátedras de dibujo lineal, topográfico y arquitectónico”. (LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 103). Aún de acuerdo con el historiador:

De la composición jerarquizada en un espacio plano sin profundidad de color, se hacía necesario pasar a una geometría del espacio en tres dimensiones, que sustituyera la superficie por el volumen, y que entrenara los sentidos para distinguir la medida, el equilibrio y las proporciones de los cuerpos. (LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 105) .

Al estar todavía presente, en Colombia del siglo XIX, este tipo de sensibilidad colonial funciona como un anacronismo que se mantiene incluso más acá de mediados del siglo XX, ya que, en este país, se conserva aún hoy la acumulación de la tenencia de la tierra y un fuerte arraigo religioso. Esta sensibilidad se contrapone a la construcción de un espacio representado por la perspectiva, con profundidad y luz, que es la presencia de la racionalidad de la imagen en la modernidad (este es el segundo cambio de código con las operaciones que lo acompañan). Para documentar estos cambios, se debe advertir antes que no existe una historia de la educación artística o de la educación estética en Medellín que dé cuenta de este período o de otros del siglo XX, por lo que se recurre a comparar con algunos parámetros de la educación en general de la nación.

Sosa y Chaparro (2014), al analizar este periodo en las escuelas colombianas, proponen llamarlo “régimen escópico”. Este régimen tiene como función, en la nación, implantar un conjunto de “dispositivos” que se presentan en la educación.⁸ Para nosotros, no se trata de un régimen escópico (es decir, solo de la mirada), sino de un régimen sobre la sensibilidad en general, que modifica el cuerpo, las sensaciones y el lenguaje sobre el entorno. Es importante recordar que en este período se escriben *La vorágine*, de José Eustasio Rivera (1925), y *Flor de Fango*, de José María Vargas Vila (1895).

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

En la investigación de Silvana Mejía (2014), se entiende que el dibujo formó parte de un programa de mejoramiento tanto social como industrial. Dice ella que en el período entre 1892 y 1917 “el dibujo fue lo más cercano a las formas mediante las cuales se intentaba cultivar el gusto y el sentimiento de la belleza” (MEJÍA, 2014, p. xix). Esta condición en la enseñanza del arte en las escuelas formales estaba relacionada con el dominio imperante de la racionalidad que buscaba espacios para desarrollarse frente a los espacios jerarquizados de la imaginaria. Esto muestra el cambio en los códigos (de lo simbólico a lo racional) y en las operaciones (estilos de dibujar), pero también es muestra del agotamiento colonial y del surgimiento de nuevas propiedades agregacionales y relacionales. En algunos de los apartes, Mejía analiza, pero no profundiza, la idea de la formación del ojo, de la mirada, lo que diríamos no asumir el problema de la sensibilidad como prioridad en estos discursos sobre la enseñanza del dibujo.

Algunos aspectos de las redes relacionales se enriquecen con la aparición de la organización académica. En la Universidad de Antioquia se inaugura, en 1873, la Escuela de Artes y Oficios (LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 106). Esta institución se convierte en un lugar de encuentros para el arte, ya que, adicionalmente, para el año de 1874, se dispone a abrir un gabinete de pintura a cargo de la Escuela de Ingeniería. Es de resaltar, en estos años, la presencia de los artistas docentes Rafael Calderón y el ya nombrado Eugenio Lutz.

Para la época, también se pronuncia Francisco Antonio Cano, que podría llamarse “el primer artista plástico de Antioquia” (LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 145) y para nosotros es un educador artístico, ya que con sus escritos denuncia la inexistencia de una escuela específica de pintura. Se puede decir que para la formación de la mirada y de la sensibilidad no existía una institución artística en la región, por lo que fue la tradición la que impuso la primacía y la política conservadora, y las costumbres culturales que se basasen en el dominio jerarquizado. Recuérdese que para esta época se impulsa el “pestalozianismo” – según Oscar Saldarriaga (2003) –, en pleno período de regeneración de Núñez (1886-1930), y también se lleva a cabo el plan Zerda (1893-1933), que impulsa el método “Pestalozzi” en la educación colombiana.

Siendo Francisco Antonio Cano maestro (1906), él enseña, según los apuntes de uno de sus estudiantes, Luis Eduardo Vieco, el origen físico del color, la escala cromática, la armonía y la interacción entre los colores, basado en las teorías de Chevreul.⁹ Practicaban los estudiantes la escala de grises

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

como también nociones de perspectiva. Se indican estos apuntes por ser ejemplos del espíritu sensible racionalizado que aparece; un sentido del orden teórico, matemático y racional que inspira el cambio de códigos y de operaciones.¹⁰ Por otra parte, se observa una contradicción en la sensibilidad, ya que en las escuelas se impulsa el neoescolasticismo (1903), con J. M. Marroquín, a través de la ley de número 39 de 1903, que es conservadora y queda conocida como Ley Orgánica de Educación.

Esta contradicción en los códigos racionales y metafísicos puede explicar que en la obra de Cano los órdenes emergentes y sus códigos estén en oposición a los hegemónicos. Sobre su obra *El cristo del perdón*, nos dice el historiador que “puede considerarse como el momento culminante de la pintura religiosa en Antioquia”, (LONDOÑO VÉLEZ 1995, p. 154) ya que, a la vez, consolida el uso de “la perspectiva [racional], que está rigurosamente empleada” (LONDOÑO VÉLEZ 1995, p. 154) y destaca la aplicación del color como una operación mimética, lo cual es una de sus cualidades; encontramos entonces una paradoja si seguimos pensando linealmente. Observamos este momento como sistema, las operaciones se complementan aun siendo contrarias, encontrando adiciones inesperadas. Quizá también en el barroco español aparezca esta hibridación. Es necesario hacer la aclaración que en Colombia, para el siglo XXI, se propuso tres dimensiones de la educación en lo artístico:

tres maneras de educación en lo artístico: la formación **para** las artes (formación de artistas), la educación **por** el arte (el arte como vehículo de formación de valores y categorías del ser humano) y la educación **en** el arte (la experiencia estética como salida a las condiciones culturales-sociales). (MINISTERIO DE CULTURA DE COLOMBIA citado por MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2010, p. 15-16).¹¹

Creemos que esta división no era válida en este momento, que primaba la formación de artistas como posibilidad de relacionar arte y pedagogía. Además, desde la teoría de sistemas lanzamos la tesis de la relación en bucle de estas tres maneras.

Las propiedades *de restricción* y *de habilitación* pueden estar en diversos momentos del sistema, pero las encontramos ejemplarmente con la aparición de estudios académicos como los que se dan en 1910, cuando en “el 26 de septiembre [...] se concretó la fundación del Instituto de Bellas Artes”, el cual “surgió por la iniciativa incansable de Francisco A. Cano y el apoyo de la Sociedad de Mejoras Públicas” (LONDOÑO VÉLEZ 1995, p. 155). Con esta institución, se instaura en Antioquia el

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

sentido de la educación formalizada para las artes y desde las artes, con la condición de ser el parámetro de medición del gusto y de los cambios en la sensibilidad y la comprensión estética del entorno. Pero con ella se puede considerar que se formalizan códigos y operaciones y, por lo tanto, aparece una constricción por su misma rigurosidad académica, un acondicionamiento que remite a la búsqueda de la conservación de reglas clásicas, de los códigos hegemónicos y de la censura de la imagen (elementos limitantes de la sensibilidad y de las prácticas artísticas). El dominio clásico, que es un legado de esta escuela, se extiende hasta más allá de la mitad del siglo XX. Sin embargo, se puede también observar una propiedad habilitante, en cuanto se impulsa el reconocimiento de la labor de un artista, al que se le adjudica el derecho de representar la realidad en formas pictóricas y dibujísticas (no obstante a su ajuste a la regla). Entiéndase que en pleno régimen neoescolástico en las escuelas colombianas, la belleza estaba unida a la verdad y al bien. Estas son formas de la sensibilidad que se extenderán, en Medellín, hasta más acá de los años 1960.

No es raro que aparezca en la escuela colombiana, bajo esta condición sensible de evocación neoescolástica, la censura (propiedad de constricción). Aunque en 1915 se trabaje con modelo en vivo, en 1926 la junta de la Sociedad de Mejoras Públicas lo prohíbe: “La junta directiva de la Sociedad de Mejoras Publicas comunicó a los profesores, entre ellos Gabriel Montoya, que quedaba prohibido trabajar con modelos femeninos vivos”. (LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 155).

Esta relación en la cual una junta directiva, no experta en artes, impone una censura muestra la fragilidad del sistema independiente de la sensibilidad, ya que es desde afuera que se impone una reglamentación para la educación en el arte (quizá eso se refleje en todas las instancias para/por/en¹²) y se evidencian el poder de las visiones conservadoras, la fragilidad de los sistemas no autónomos y también la dependencia de la pedagogía de las artes, en Medellín, con respecto a las directrices de la iglesia. Recurriendo a los conceptos de Luhmann, podemos decir que **en ese periodo** no había entrado la modernidad **en Medellín**, ya que los sistemas no son independientes, y la carga de la moral imprime al arte una dirección que es externa.

El instituto de Bellas Artes pasa, en estos años (1927 a 1930), por diversas expresiones y tendencias – que reflejan una lucha entre operaciones y códigos –, mostrando diversos procesos, unos consolidados y otros que surgen por momentos. Los maestros-docentes son contratados internacionalmente, teniéndose en cuenta su experiencia y sus diversas manifestaciones artísticas. George

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Brasseur, en 1927, defiende la tradición (los códigos clásicos) y escribe: “Medellín no se ha compe-
netrado todavía en debida forma de las esculturas divinas griegas y romanas” (LONDOÑO VÉLEZ,
1995, p. 170).

Esa visión es contrastada con la de otros maestros del instituto, que introducen por poco tiempo
movimientos modernos como el impresionismo o el formalismo. Un maestro inglés, Jack Scott,
imparte clases de impresionismo (códigos de ruptura modernos). Sobre sus clases, se relata que
estando “sus discípulos imposibilitados de entender las clases en inglés, asisten mudos a sus lecci-
ones”. También se relata lo siguiente:

Observaron perplejos – según recordó Juan Friede – como el lienzo del maestro se
llena de borrosos contornos de árboles, nubes y objetos. Como éstos se pierden en
un indefinido reflejo de colores, bañados por una luz rara y difusa. [Por lo tanto,] La
naturaleza que ellos conocen es distinta (LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 170).

Uno puede preguntarse por qué no se continúa con esta forma de expresión, por qué se retorna al
clásico dibujo lineal apoyado en los yesos de figuras clásicas, y por qué se olvidan las lecciones
de impresionismos en la academia. Aunque ya Cano había dado a entender la relación con el
impresionismo a principios de siglo XX, se impone el ideal clásico, de dibujo y de contorno, como
una manera de conocer la naturaleza por sus límites y diseños. Se trata de un principio de control
de lo sensible (códigos de una hegemonía conservadora), en el cual emergen unos órdenes que
operan en su relación con la realidad. Eso no se da sólo con el arte, sino que es una constricción
operativa que limita las posibilidades de acción en la vida de los ciudadanos y que, por lo tanto, no
opera únicamente para los artistas. La sensibilidad que se describe como sistema no se reduce al
arte; se expresa en las condiciones de la vida cotidiana.

En la misma época, un maestro alemán, Kurt Lahs, es contratado por el Instituto de Bellas Artes y
“enfrenta a sus alumnos a formas abstractas, planos de colores, cubos y líneas” (LONDOÑO VÉLEZ,
1995, p. 170), pero tampoco su estilo se mantiene en la evolución de la enseñanza, en la memoria
del sistema; con el tiempo la abstracción desaparece (los códigos hegemónicos se mantienen en
una condición de realimentación, de compensación y homeostasis). La dificultad de abstraer
parece predominar por muchos años en la región; la abstracción no se consolida como identidad
regional en la expresión o en la educación y formación de artistas, resultando en un fuerte retorno

a la conservación de la sensibilidad clásica. Estos códigos y operaciones, aunque conservadores, no se imponen, sino se establecen, en el sentido de la evolución, cuyos mecanismos de variación, selección y estabilización parecen realizarse en el sistema.

Podríamos decir que esta tímida postura del impresionismo y la entrada de la pintura moderna no produjeron una transformación en el sistema sensible, no se estabilizaron, no permanecieron en la memoria del sistema, ya que no eran valoradas como vanguardias. Tampoco pudieron perpetuarse como estilos para educar la mirada, el ver y el sentir de otra manera la naturaleza, la luz, los colores, las formas y las abstracciones posibles en el papel y en la mente. No se evolucionó desde el código que establece el símbolo con su poder de referencia metafísica, hacia la estructura del signo lingüístico como elemento arbitrario que es característico de la sensibilidad moderna. Según el concepto de “condicionamiento selectivo” aplicado al naciente sistema sensible, es posible entender, para este momento evolutivo, cómo se ofrecen una serie de alternativas, de las cuales se seleccionan unas pocas o solo una, estableciéndose ésta como posición dominante y hegemónica, para la sensibilidad.

Podemos registrar otros encuentros y dinámicas entre los artistas de la época, así como rupturas que pueden haber penetrado y modificado el medio. En los años 1940 y 1950, se presentó una divergencia de posturas lideradas, de un lado, por Eladio Vélez, y de otro, por el maestro muralista Pedro Nel Gómez.¹³ Las luchas de la sensibilidad, según Londoño Vélez (1995) y Gutiérrez, Uribe y Rodríguez (2014, p. 34) se basan en la postura acerca del arte como tradición académica o como expresión social. Esta controversia, podríamos decir, alcanza hoy su emergencia renovada con otros nombres, tendencias, enfoques y operaciones;¹⁴ ella se amplía, pero representa una memoria en el sistema, denota códigos que reaparecen después de un tiempo. Estos componentes del sistema se reflejan en la pregunta por la formación de los nuevos docentes y artistas; en el debate nacional, ellos se muestran en las diversas versiones del programa de Licenciatura en Educación en Artes Plásticas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia.

Es por la docencia de Pedro Nel Gómez que se puede explicar la presencia de una expresión como la de Débora Arango.¹⁵ El maestro dio clases a las señoritas de Medellín, y entre el grupo de estudiantes que realizaron la polémica exposición en 1937 se encontraba la joven artista:

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Eran los primeros frutos del esfuerzo de Pedro Nel por dar un vuelco a la enseñanza artística; se abandonaron los yesos clásicos que copiaban los alumnos del Instituto y la naturaleza se convirtió en el modelo para interpretar (LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 194).

Si por un lado se puede decir, como lo comenta Londoño, que el artista ha hecho su aparición, podemos también apuntar a la tendencia expresionista que Pedro Nel Gómez propicio para la educación en el arte, y como ésta se opone a las visiones clásicas. En palabras del propio Nel Gómez, se trata de presentar la oportunidad de la acción pictórica “generadora o interpretativa” (LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 194), pero en realidad el cambio no se da únicamente en la acción pictórica, sino, según la tesis expuesta, en el sistema sensible que ofrece las posibilidades de interpretar individualmente la naturaleza, alejándose de los cánones o criterios teológicos, de los códigos hegemónicos. Así trabajó la pintora Débora Arango, realizando interpretaciones expresivas, pero al no someterse a la hegemonía de la iglesia y su ideal de imágenes, se le aplican en la década de 1940, el ostracismo y, más aún, la posible excomunión.

La reacción clásica (un código persistente en la ciudad de Medellín) no tardó, siendo liderada por el pintor Eladio Vélez¹⁶ que propone el regreso a los trazos del dibujo correcto y la mimesis clásica (códigos en pugna con las propuestas expresivas). En 1940, en ocasión del Primer Salón Nacional de Artistas, el artista escribe: “Ya era justo una reacción en pro del arte puro [...] la pintura revolucionaria, como la han llamado los matriculados en esa materia, es tan solo una mala imitación de una deformada escuela” (ELADIO VÉLEZ citado por LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 197). Ocurre algo parecido en la educación en Colombia: se impulsa la escuela activa desde el liberalismo, y las élites conservadoras se oponen, desde 1934, a las llamadas “escuelas rojas” (SALDARRIAGA, 2003, p. 82).

Encontramos aquí dos bucles que se complementan como opuestos, el bucle de las artes clásicas como educación de una sensibilidad racional de la época productiva, fabril y fordista, y el bucle de la rebelión del expresionismo como búsqueda de la identidad individual en este periodo en el que se impulsa la escuela activa desde el liberalismo. Es importante hacer aquí un apunte sobre el método, ya que pueden existir factores que conducen a interpretar erróneamente nuestra experiencia y a recibir realimentaciones de refuerzo que confirmen modelos mentales preajustados. Así, proponemos una matriz de análisis que permita salir de la subjetividad.

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Tanto los artistas, como los partidos políticos del momento, reaccionaron a la tendencia artística que interpretaba con actitud crítica los problemas nacionales, y la sociedad tradicional se opuso a la sensibilidad que no se doblegaba a los valores tradicionales que se reproducían en Colombia. Aquí se muestra la condición del sistema de sensibilidad en relación con códigos opuestos, y ello es interesante en cuanto presenta, a la vez, la hegemonía de la condición conservadora clásica que se impone en ciertas capas de la sociedad (propiedad de constricción) y las otras capas que buscan reforzar sus específicas sensibilidades (propiedad habilitante). Estos efectos se muestran tanto en el arte visual como en otras prácticas cotidianas.

Como dijimos anteriormente, es tardía la modernidad artística en Colombia es porque ella viene dada por la incursión del arte en la exaltación de individualidades (código de la propiedad agregacional moderna) y es impulsada por la intervención de Martha Traba en la cultura pictórica y en los conceptos hegemónicos de la época (esto es, entrado el siglo y teniendo como medio la televisión). La propiedad relacional y la propiedad agregacional, el condicionamiento selectivo y el acoplamiento motivacional se agitan en este momento, y se sacuden los cimientos de unas sensibilidades que la memoria del sistema juzgaba como permanentes. Asimismo, los códigos hegemónicos y las operaciones del sistema se están modificando rápidamente, fenómeno que se explica también por la inmersión de nuevos agentes del sistema, a ejemplo de los medios de comunicación de masa, como la TV nacional y sus programas. Lo anterior puede relacionarse con los cambios en la educación, ya que, en 1960, se reconoce la injerencia del grupo Federici (basado en Habermas, Wittgenstein y Bernstein). Se instaura, entonces, la “tecnología educativa” para instituciones como el Instituto Nacional de Educación Media José Félix de Restrepo (INEM), el Instituto Técnico Agrícola (ITA) y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), y se procura fomentar la pedagogía instruccional entre los docentes.

Al inicio de los años 1960, surge lo que se conoció como el grupo de los “travistas”, denominación asignada a los pintores acaudillados por la crítica argentina Martha Traba. Entre ellos, estaban Obregón, Botero, Ramírez Villamizar y Guillermo Wiedemann (LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 227). Pero también se conocieron los “nadaístas”, que, en literatura, escribían poesía y realizaban acciones (que

hoy llamaríamos performance), como la narrada por Eduardo Escobar (1980) en *Gonzalo Arango, correspondencia violada*. En ese episodio, estando el grupo de artistas en la Basílica Metropolitana, fue perseguido por los pueblerinos bajo la acusación de sacrilegio:

Al único que logaron atrapar fue a Darío Lemus. Más le valiera no haber nacido... El arzobispo en persona tuvo que venir a salvarlo en su Cadillac. Lo habían echado al suelo y lo apuñalaban con los cristos, lo flagelaban con los rosarios, le apachurraban incensarios en la cabeza, le hundían hisopos en los riñones, le magullaban la espalda con las varas templadas de los cepillos, lo zurraban con rejos de campana, le quebraban el espinazo con dorados báculos episcopales... poco faltó para que le coronaran con una vieja corona de espinas que alguien encontró en un cajón de la sacristía. Cuando el arzobispo llegó a liberarlo de la chusma, el poeta estaba hecho un Nazareno [...] (ESCOBAR, 1980, p. 12)¹⁷

Entramos en la controversia sobre arte nacional o internacional, este último defendido por Martha Traba (tenemos aquí un giro en los códigos de la sensibilidad con la comunicación, tan imponente que determina muchas de las operaciones que continúan reflejándose en la actualidad, que promueve la ruptura en lo simbólico/sígnico como también en lo nacional/internacional). La crítica argentina, desde sus iniciativas en los programas de televisión,¹⁸ defendía un cambio de códigos y operaciones – de una postura tradicional premoderna (apoyada por la condición del neoescolasticismo que todavía reinaba en la educación) a una postura, como ella la llamará, moderna (que en la escuela se refleja en la pedagogía basada en la tecnología educativa, años antes impulsada en el país). Sus opiniones penetran en la audiencia y en la región como el punto de vista moderno y actualizado, y aquí cabe un apunte teórico: se debe entender que la relación entre arte y pedagogía no se reserva a las aulas de clase. Tal relación la entendemos como un sistema que se retroalimenta desde diversos agentes, a ejemplo de estos programas de Martha Traba, que tienen un alto valor educativo y ella es consciente de estar realizando un proyecto de formación nacional, introduciendo nuevos códigos y operaciones en la sensibilidad de la audiencia.

Hay unos nuevos condicionamientos selectivos y acoplamientos motivacionales, pero también es cierto que hay una memoria del sistema. Hoy, en el siglo XXI, la discusión sobre el valor del arte nacional o internacional parece reinstalarse. En los salones nacionales, se pregunta cuál es el valor del arte en una sociedad pos-acuerdos.

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Podemos encontrar aquí una recursividad del sistema, ya que, como nos dice Morin (1993, p. 75), “el bucle tetralógico significa que las interacciones son inconcebibles sin desorden, es decir, sin desigualdades, turbulencias, agitaciones, etc. que provocan los encuentros”. Lo anterior se puede ejemplificar con las bienales de arte Coltejer, en Medellín,¹⁹ realizadas en 1968, 1970 y 1972 (GUTIÉRREZ, URIBE y RODRÍGUEZ 2014, p. 47ss). Estos eventos fueron un suceso artístico que no sólo trajeron un beneplácito para los mandos burgueses, lo que mostró su capacidad y su gusto cultural, sino que removieron el mundo del arte asumiendo el objetivo de ser un evento educativo (quizá uno de los que más influyeron en los cambios de códigos sensibles en el sistema, reflejado en diversas decisiones educativas en las décadas siguientes). Dice Leonel Estrada en el catálogo de la tercera bienal:

El interés de la III Bienal se centra en un fin didáctico. Mientras otros eventos similares exhiben obras bien sea con sentido temático, ordenadas por países o buscando dar una información sobre lo que hacen los artistas en un plano mundial, la de Medellín, queriendo ilustrar las principales modalidades de expresión en el momento actual, reúne un buen número de realizaciones contemporáneas de toda América en cuatro grupos: Arte figurativo; Arte no figurativo; Arte tecnológico y científico; Arte conceptual. (ESTRADA, 1973, p. 9).

Como sistema complejo, el sistema sensible presenta recursividades que actúan como refuerzos que llevan a niveles nuevos y no pueden ser pensados con lógicas tradicionales. Esta condición no lógica del mundo, de su aparente desorden, contingencia, incompletitud y ambigüedad, puede mostrarnos un panorama como este, en el que las partes se refuerzan entre sí para cambiar el rumbo de la mirada, de la oposición entre el arte objetual y el arte conceptual. Décadas antes, la lucha entre Eladio Vélez y Pedro Nel Gómez se consideraba como principio de códigos. Esta se deja atrás, y la ciudad encuentra una novedosa realidad en la mirada moderna expuesta desde los medios más desarrollados de comunicación, como la televisión y las bienales impulsadas por la burguesía del momento (entendemos aquí la bienal como un evento comunicacional en términos de la sensibilidad que relaciona arte y pedagogía).

En palabras de Gutiérrez (2009), la lucha contra el arte de vanguardia, y en especial el arte abstracto, une a los “pedronelistas” y “eladistas”, dos posturas que eran, desde lo sensible, irreconciliables décadas atrás. Eso se explica por el hecho de que, para los años 1960, se está dando una transformación en el sistema de la mirada del sentir y de la pedagogía de la mirada (del ver, del

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

interpretar, del expresar) – es decir, una transformación en los códigos hegemónicos y en las operaciones que realiza el artista (la introducción del cuerpo, del espacio expandido). Se observa también una transformación en la vida, en la actitud estética sobre el mundo y en el entorno social que experimenta una nueva sensibilidad.

Pero el sistema sensible también está relacionado con la disciplinarización de las artes, ejemplificada con la entrada de la universidad como agente del sistema, como creadora de nuevas relaciones y también nuevas redes (propiedad relacional del sistema). La presencia de la enseñanza de las artes como profesión en la universidad tiene que ver con variables externas e internas al sistema; las *internas* están dadas por la cualificación de las disciplinas como artes visuales y música, y las *externas*, por la presión del Estado para reglamentar, sistematizar y controlar los espacios de la sensibilidad y los mercados del arte (se expresan ahí acoplamientos motivacionales externos al sistema, la profesionalización del artista). Nos dice Saúl Montoya Gutiérrez, docente de la Universidad de Antioquia, en un documento inédito:

La Universidad de Antioquia creó, en 1980, una Facultad de Artes, reuniendo, en un mismo tronco administrativo, tres programas cuyas raíces se remontan varias decenas de años atrás y cuya gestación y nacimiento se había dado por fuera de los recintos universitarios (MONTAYA GUTIÉRREZ, 2001.p.10).

Los fundadores tuvieron claro que tal vinculación a la vida universitaria serviría para la formación de artistas, para la orientación de manifestaciones artísticas, para el desarrollo de la extensión, así como para la producción, conceptualización e investigación en el campo de las artes (códigos inéditos hasta el momento, que abren la posibilidad de otras operaciones).

Apuntamos aquí un principio del método sistémico:

Cuando se observan los patrones que conectan las partes y no sólo las partes se descubre un hecho singular. Sistemas formados por partes muy distintas y con funciones completamente diferentes pueden estar organizadas en torno a las mismas reglas generales. Su comportamiento dependerá de cómo se conecten las partes, más que de cuáles sean esas partes (O'CONNOR; MCDERMOTT, 1998, p. 28).

Para 1980 en la Universidad de Antioquia, se propone que el Departamento de Artes Visuales, que tenía como antecedente el Instituto de Artes Plásticas y Aplicadas, se uniera al Departamento de Música y a la Sección de Teatro, formando la Facultad de Artes. Así que, en aquel año, a partir del

acuerdo superior n. 5, del 21 de agosto, es decretada la entrada en funcionamiento de este nuevo componente del sistema (hemos dicho que componentes o agentes del sistema son diferentes a códigos y operaciones, pero funcionan como nodos de relaciones). Aguirre (2006, p. 37) opina que “este fue un esfuerzo mancomunado que se inició con el esfuerzo de Rafael Sáenz”. El encuentro de la formación de artistas con la Universidad es también la condición de expansión del sistema en sus agentes y, por lo tanto, una producción de cambios en sus operaciones y sus condiciones de habilitar y seleccionar lo sensible. Por esto, cuando se habla de sistema de sensibilidad, este no se reduce a la educación en la escuela, sino se expande a un conjunto de agentes y de redes que permiten el flujo de información que va autogestionando lo sensible como propuesta comunicacional.

Los currículos de la licenciatura (profesionalización docente) están articulados, en este momento (1980), con disciplinas como las humanidades y la pedagogía, y mantienen un componente de artes plásticas. Desde nuestra indagación, no se pudo mostrar un vínculo consciente con tendencias internacionales de formación de docentes, a ejemplo del movimiento disciplinar que reclamaba la articulación, en el plan de estudios, de saberes como las artes, la crítica, la historia y la estética – el DBEA.²⁰ Sabemos que este enfoque se estaba dando en Estados Unidos en ese tiempo, pero no se encuentran documentos que muestren su influencia en el estatuto disciplinar que impulsaba la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, Esta disciplinarización es un código que sigue vigente, se han requerido 40 años para poner en crisis la relación disciplina/campo de saber y este código afecta la sensibilidad ante la racionalidad.

Otra de las universidades regionales formula un programa de profesionalización de las artes, la Universidad Nacional de Colombia – sede Medellín, que mediante el Acuerdo 033 de 1977, establecido por el Consejo Superior Universitario, autoriza la apertura del programa curricular de artes plásticas en la Facultad de Arquitectura. Este programa inicia con un novedoso proceso de talleres centrales que innova en la pedagogía y en la metodología relacionada con las artes.²¹

Otro de los componentes del sistema es la Escuela Popular de Arte, fundada hacia los años 80 del siglo pasado. Entre las ideas de sus directivos para impulsar la cultura y el arte, dicen:

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

La recuperación de nuestra propia memoria y destino cultural y el abandono de actitudes claudicantes a las ideologías extranjerizantes para hacer una relectura de nuestra cultura que nos coloque a la altura de las producciones universales más desarrolladas u avanzadas de nuestro tiempo, que inviten o ayuden a un desarrollo ético e integral del hombre. (AZCARATE DE ARANGO, s.f., p. 10).

Es necesario comprender que este nivel de organización no es una cadena, sino un rizoma evolutivo; por lo tanto, los nodos pueden reforzarse o hacer contrapeso. Así, la modernidad de los años 1960 tendrá su contrapeso en las tendencias sobre la actitud posmoderna que, a finales de los años 1980 y principios de los 90, invadió el espacio estético de las universidades (aunque no tanto el de la realidad social de Medellín, en descomposición por la violencia política y el narcotráfico).

Es aquí, en la posmodernidad, que observamos otro punto de evolución en el sistema, en el que se aúnan las condiciones sociales y sistemáticas, además de la propiedad habilitante, que es esta posibilidad de transformación estructural que ofrece vías a la acción individual y a sus condiciones de transformación de códigos y operaciones que se pueden extender en estos momentos del sistema. Para las escuelas, el constructivismo-cognitivismo en Colombia ya se reconoce como una corriente de influencia hacia 1985. Se estudia a Piaget, Kohlberg y a Vygotsky para aclarar sus influencias pedagógicas; además, se aportan desde España corrientes influenciadas por Carretero y Coll.

Desde aquí, proponemos el proceso evolutivo, y entendemos que el sistema se diversifica y se multiplica; en él se superponen y se retrotraen una serie de ideas, operaciones y códigos que operan como modelos que pueden convivir, opacarse, mezclarse o desaparecer. Según Efland, Freedman y Stuhr (2003), las teorías posmodernas cambian las concepciones acerca de la relación entre arte y pedagogía. Ellos citan a Aronowitz y Giroux, (1991), Cherryholmes, (1988), los cuales dicen:

Los profesores de orientación posmoderna asumen la tarea de descifrar las representaciones de los contextos sociohistóricos en la construcción de las condiciones educativas, incluyendo el entorno ideológico de los profesores, estudiantes, administradores y los responsables de desarrollar los currículos. (Aronowitz y Giroux, 1991; Cherryholmes, 1988). (EFLAN; FREEDMANN; STUHR, 2003, p. 81).

Intelectuales como Jairo Montoya, Aníbal Córdoba, Darío Ruiz Gómez, Juan Gonzalo Moreno y Jaime Xibille, docentes en ese entonces de la Universidad Nacional sede Medellín, se preocupaban de las nuevas posturas estéticas expuestas por la obra *La posmodernidad – (Explicada a los niños)*, de

Jean-François de Lyotard (1987), en la que se lee: “el investigador relaciona otros tantos signos de un desfallecimiento, una extinción de la modernidad”. Este planteamiento se entiende si se expresa lo que Lyotard determina como cualidad de la posmodernidad:

Mi argumento es que el proyecto moderno (de realización de la universalidad) no ha sido abandonado ni olvidado, sino destruido, “liquidado”. Hay muchos modos de destrucción y muchos nombres le sirven como símbolo de ello. (LYOTARD, 1987, p. 30).

Los docentes conviven en medio de la tendencia posmoderna y el arte conceptual, del que Marchán Fiz (1988) dirá que es la culminación de la *estética procesual*. Lo que también ha sido llamado de un “antiojetualismo a ultranza e indiscriminado”, el arte conceptual trata de desplazar el énfasis sobre el objeto a favor de la concepción y del proyecto, de la conducta perceptiva, imaginativa o creativa del receptor; una concepción sobre la sensibilidad que será trabajada en los programas de artes en las universidades (un aporte al sistema desde los códigos de la posmodernidad y del arte procesual, que aún perduran).

Los novedosos tópicos, códigos y operaciones en el sistema se definen desde otros ambientes, otros actores y otras autorizaciones, pero su vigencia no es universal. En el sistema se continúan los diversos códigos sobrevivientes, a ejemplo del muralismo de Pedro Nel Gómez, que nunca deja de existir y se continúa tanto en las grandes pinturas populares de los años 1970 y 80 (por supuesto clandestinas) y luego en el trabajo de grupos de jóvenes que se expresan en grafiti desde los 90.²² Esta memoria del sistema como expresión en los muros, con sus cambios de operaciones, puede ser ejemplo de los códigos que se retroalimentan y permanecen en el sistema.

Uno de los espacios que se fundaron en estos años, quizá por influencia de las bienales, fue el Museo de Arte Moderno de Medellín, abierto en 1978 por un grupo de artistas, arquitectos y empresarios con el fin de despertar el interés del público por el arte moderno y contemporáneo. Allí se llevó a cabo, a partir de 1981, el Salón de Arte Arturo y Rebeca Rabinovich, que funcionó hasta 2003 y patrocinó muestras de arte joven que ponían en circulación nuevas sensibilidades como parte de códigos emergentes y contrahegemónicos que circulaban en las universidades. Dicen Gutiérrez, Montoya y Aguirre (2008) que el Salón, con sus muestras, “marcó pautas a la región en lo que se refiere a las últimas tendencias del arte”, y nosotros diríamos, por lo tanto, que esas

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

iniciativas fueron una muestra de la sensibilidad permitida, postulada y desarrollada en las universidades como arte conceptual y como nuevas alternativas, y también que revolucionaban el sistema de comunicación simbólica altamente generalizado, encontrando otros códigos y operaciones que aún se sitúan en las universidades.

Dicen los mismos autores (2008, p. 306):

La formación universitaria de los artistas en el ámbito antioqueño – consolidada en la década de los ochenta – favorece en gran medida el desarrollo de la profesión y estimula la comprensión del arte como quehacer espiritual y fenómeno cultural antes que actividad comercial.

En los años 1990, se desarrolla la actividad de las instalaciones en Medellín, siendo tanto las exposiciones, como las conferencias y talleres, los medios pedagógicos que dan cuenta, en ese momento, de los cambios en el sistema sensible que se hacen reconocer y valer. Ya se ha expuesto aquí el valor de las bienales para el cambio de la mirada, de la estética y de la comprensión del mundo a través de otras experiencias (experiencias sensibles que son posibles y penetran en el sistema general).

La instalación *Hectárea*,²³ de Bernardo Salcedo (ver catálogo de la Tercera Bienal), que consta de un espacio de 500 bolsas de heno empacado que llenan la sala, es una de esas obras que permiten un momento impactante y de efectos pedagógicos a largo plazo, responsable por transformar la concepción, la sensibilidad y el desarrollo del espacio y de la imagen en este contexto. La instalación *Autorretrato – La Cabeza Parlante*,²⁴ de Juan Camilo Uribe, expuesta en 1975 en la galería La Oficina (GUTIÉRREZ; MONTOYA; AGUIRRE, 2008, p. 303) es otra obra de interés y engaño visual que transita entre las vivencias novedosas y abre la experiencia del espacio, además de posibilitar efectos pedagógicos. En el sistema general de la sensibilidad se puede ver el cambio en los códigos y en las operaciones; no se trata únicamente de una cadena de sucesos, es un salto evolutivo, una divergencia no lineal en la que se puede observar una bifurcación en el sistema. Unos órdenes emergentes que generan otras dinámicas y que hacen parte de la propiedad agregacional del sistema.

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Uno de los agentes del sistema es el Estado colombiano, que propone el retorno al individuo y a sus funciones psicológicas desde el punto de vista de la cognición. Esta propuesta se presenta en la región a partir de los Lineamientos Curriculares (2000)²⁵, y se puede considerarla como la expresión del Estado sobre qué se debe enseñar y cómo enseñar las artes en la educación básica y media. Por lo tanto, son códigos externos e internos y operaciones que pueden conducir a una transformación, pero igualmente se puede sentir el concepto de retardo, ya que pasan años antes de que el sistema lo adopte como operación, como una fuerza y un flujo significativo. Así, el cognitivismo se presenta como una iniciativa que convive con diversas alternativas que evolucionan paralelamente.

Esta propuesta estatal no es una posición sobre la percepción – hecho anteriormente basado en la psicología Gestalt – sino sobre los significados de la obra y sobre la función cognitiva de la enseñanza; parece un retorno del péndulo sobre el sujeto creador. Esta influencia proviene de los Estados Unidos, que exige la realización de una pedagogía basada en las inteligencias múltiples y en el sentido de las artes como área de saber sensible.

Las Orientaciones Pedagógicas, una de las últimas indicaciones del Ministerio de Educación, remite a:

Tres maneras de educación en lo artístico: la formación **para** las artes (formación de artistas), la educación **por** el arte (el arte como vehículo de formación de valores y categorías del ser humano) y la educación **en** el arte (la experiencia estética como salida a las condiciones culturales-sociales) (MINISTERIO DE CULTURA DE COLOMBIA citado por MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2010, p. 15-16).

En esta ocasión, el sistema recoge las entradas desde el agente estatal, que además pretende ser universal, y no consulta la situación de la ciudad. Aparecen ahí los términos de competencias – cognitivas para el arte – y de campo de saber desde la sociología de Bourdieu. Unas propiedades de construcción que pretendían operar como limitantes de las posibilidades de acción en el sistema sensible, tanto para agentes como para las operaciones y códigos.

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Hoy ocurre un espacio en el cual diversos agentes y redes de conceptos se interrelacionan para preguntarse por el rumbo de la sensibilidad, que es el centro de las operaciones ente el arte y la pedagogía; igualmente se están realizando múltiples propuestas en lo urbano y lo social que no están determinadas por el Estado ni por la academia.

Quizá, el problema en los programas de formación pedagógica de profesores sea pensar la educación artística desde lo tradicional; quizá, el nombre Educación Artística no sea propicio por no recoger la serie de conceptos que surgen en el sistema. Podríamos decir que pensar en la emergencia de un sistema de comunicación como “medio simbólicamente generalizado” permita el desarrollo de una teoría de la educación *para, por y en* el arte, que no puede definirse de antemano, ya que como sistema tiene un carácter de contingente. Por lo tanto, la propuesta es desarrollar estudios ayudados de los conceptos del pensamiento complejo y las herramientas de las ciencias sociales complejas para fortalecer una teoría propia de la sensibilidad.

Conclusiones

Encontrar un camino para observar un “medio simbólicamente generalizado”, como es el sistema de la sensibilidad, requiere describir la evolución de algunas operaciones del sistema. Esta es la tesis que se ha presentado en el artículo. Se trató aquí de vincular las propiedades de los medios simbólicos generalizados, a partir de Mascareño (2009), a las descripciones de operaciones de un sistema que emerge cuando se pregunta por la función de la educación *para, por y en* el arte. Así se ha permitido clarificar cómo, en un sistema cultural como el que emerge en Medellín, se presenta una permanente lucha a la vez que una complementación de órdenes y claves de comportamiento que organizan la sensibilidad.

Entre los órdenes, encontramos diferenciaciones – operaciones y códigos posibles – que pueden servir como unidades de análisis para revelar un sistema de reparto de la sensibilidad. Estos delimitan y ofrecen la diversidad en el sistema, muestran diferentes estados y se presentan como un conjunto de ofertas evolutivas – y no como una cadena de decisiones que, en forma determinista, nos han conducido a la actualidad. Entre los que se describen, están:

- Colonial-simbólico/ representación-racional

- Códigos académicos, clásicos/ impresionismo, formalismo, expresionismo
- Expresión individual/ saber disciplinar
- Simbólico y nacionalista/ signo e internacionalismo
- Objetual/ conceptual
- Cultura hegemónica (modernidad)/ pluriculturalismo, crítica a los grandes relatos (posmodernidad)
- Códigos de cognición/ códigos de la emoción
- Racionalidad institucional/ sistema de lo sensible

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Luz Análida. Antecedentes históricos de la Facultad de Artes. *In*: FACULTAD DE ARTES. **Facultad de Artes, 25 años Formando en Arte y Cultura**. Medellín: Universidad de Antioquia; Facultad de Artes, 2006. p. 13-37
- AZCARATE DE ARANGO, Hilda. Modernización, educación y cultura: el nuevo papel de la Escuela Popular de Arte. **Arte y Cultura** – Escuela Popular de Arte, año 1, n. 1, (s.f.).
- BERTALANFFY, Ludwig von. Evolución: azar o ley. *In*: _____. **Perspectivas en la teoría general de sistemas**. Madrid: Alianza Editorial, 1979. p. 125-136.
- COLOMBIA. Universidad Nacional de Colombia; Consejo Superior Universitario. Acuerdo 033 de 2007 – Por el cual se establecen los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia a través de sus programas curriculares. Acta 11 del 26 de noviembre. Bogotá, 26 nov. 2007. Disponible en: <http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34245>. Acceso el: 30 nov. 2018.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **¿Qué es la filosofía?**. Traducción de Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama, 1994. (Colección Argumentos).
- EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.
- ESCOBAR, Eduardo. **Gonzalo Arango, correspondencia violada**. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1980.
- ESTRADA, Leonel. **Catálogo de la Tercera bienal de arte Coltejer (1972)**. Medellín: Medellín: Ed. Colina, 1973.
- GUASCH, Ana María. Una historia cultural de la posmodernidad y del poscolonialismo: lo intercultural entre lo global y lo local. *In*: ARANGO G., Diego León; DOMÍNGUEZ H., Javier; FERNÁNDEZ U., Carlos (Eds.). **La crítica del arte, entre el multiculturalismo y la globalización**. Medellín: La Carreta del Arte; Universidad de Antioquia, 2008. p. 49-65.
- GUTIÉRREZ G., Alba Cecilia. El arte moderno internacional en Colombia (1945-1960). **Artes La Revista**, Medellín, v. 8, n. 15, p. 8-29, 2009. Disponible en: <<http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/6279>>. Acceso el: 14 mayo 2020.
- GUTIÉRREZ G., Alba Cecilia; MONTOYA, Arnaldo; AGUIRRE, Luz Análida. Del arte moderno al arte contemporáneo en Antioquia: ambientes e instalaciones. *In*: DOMÍNGUEZ, Javier; FERNÁNDEZ, Carlos Arturo; GIRALDO, Efrén *et al* (Eds.). **Moderno/Contemporáneo: un debate de horizontes**. Medellín: La Carreta del Arte; Universidad de Antioquia, 2008. p. 295-312.
- GUTIÉRREZ G., Alba; URIBE P., Conrado; RODRÍGUEZ S., Jorge Alberto. **Gestores y eventos del arte moderno en Antioquia (1949-1981)**. Medellín: Facultad de Artes; Universidad de Antioquia; Museo de Antioquia, 2014.

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

HERNÁNDEZ S., Roberto; FERNÁNDEZ C., Carlos; BAPTISTA L., Pilar. **Metodología de la investigación**. Santa Fe (México): Mc Graw Hill Education; Elosopanda.com, 2014.

JARAMILLO, Camilo Sarmiento. Eladio Vélez: el pincel de la montaña antioqueña. **Revista Nova et Vetera**, Bogotá, v. 4, n. 37, 2018. Disponible en: <<https://www.urosario.edu.co/Revista-Nova-Et-Vetera/Cultura-biografica/Eladio-Velez-el-pincel-de-la-montana-antioquena/>>. Acceso el: 12 mayo 2020.

LONDOÑO VÉLEZ, Santiago. **Historia de la pintura y el grabado en Antioquia**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1995. (Señas de identidad).

LUHMANN, Niklas. **Complejidad y modernidad**: de la unidad a la diferencia. Edición y traducción de Josexo Beriain y José María García Blanco. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

LUHMANN, Niklas. **La sociedad de la sociedad**. Traducción de Javier Torres Nafarrate. Ciudad de México: Herder; Universidad Iberoamericana CDMX, 2007.

LYOTARD, Jean-François. **La posmodernidad** – (Explicada a los niños). Barcelona: Gedisa. 1987.

MALDONADO, Carlos Eduardo. **Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas**. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2016.

MARCHÁN FIZ, Simón. **Del arte objetual al arte de concepto**. Madrid: Akal, 1988. (Arte y Estética).

MASCAREÑO, Aldo. Medios simbólicamente generalizados y el problema de la emergencia. **Cinta de Moebio**, Santiago de Chile, n. 36, p. 174-197, 2009. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2009000300003>>. Acceso el: 12 mayo 2019.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **El árbol del conocimiento**: las bases biológicas del entendimiento humano. Madrid: Editorial Debate, 1990. (Pensamiento).

MEJÍA E., Silvana. **“La nación entera un inmenso Taller”**: discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia (1892-1917). Medellín: Universidad de Antioquia; Fundación Francisca Ralke; Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Colombia. Documento n. 16: orientaciones pedagógicas para la educación artística en Básica y Media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2010. Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf>. Acceso: 12 mayo 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Colombia. Serie “Lineamientos Curriculares”: Educación Artística. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional; Ministerio de la Cultura, 2000. Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf>. Acceso el: 3 nov. 2018

MONTOYA, Saúl. **Informe final del proceso de autoevaluación previo a la acreditación**. Programa de Maestro en Artes Plástica. Departamento de Artes Visuales, Facultad de Artes, Universidad de Antioquia. 2001.

MORIN, Edgar. **El método I**: la naturaleza de la naturaleza. Madrid: Ediciones Cátedra, 1993.

MORIN, Edgar. **El método III**: el conocimiento del conocimiento. Madrid: Ediciones Cátedra, 1999.

MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1998.

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín**.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

MUSEO DE ANTIOQUIA (s.f.). Bienales de arte Coltejer. Disponible en: <<https://www.museodeantioquia.co/exposicion/68-70-72-bienales-de-arte-de-coltejer/>>. Acceso: 1 oct 2018.

NUDLER, Óscar. Hacia un modelo de cambio conceptual: espacios controversiales y refocalización. **Revista de Filosofía**, Madrid, v. 29, n. 2, p. 7-19, 2004. Disponible en: <<https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF0404220007A>>. Acceso el: 3 ene. 2018.

O'CONNOR, Joseph; MCDERMOTT, Ian. **Introducción al pensamiento sistémico**: recursos esenciales para la creatividad y la resolución de los problemas. Barcelona: Urano, 1998.

PALACIO, José Guillermo. Nadaísmo, 50 años de un sacrilegio. **El colombiano**, Medellín, 16 jul. 2011. Disponible en: <https://www.elcolombiano.com/historico/nadaismo_50_anos_de_un_sacrilegio-HAec_141701>. Acceso el: 29 nov. 2020.

PRIGOGINE, Ilya. Enfrentándose con lo irracional. In: WAGENSBERG, Jorge (Ed.). **Proceso al azar**. Barcelona: Tusquets Editores, 1986. (Metatemáticas, 12). p. 155-186.

RODRÍGUEZ, Darío; TORRES, Javier. **Introducción a la teoría de la sociedad de Niklas Luhmann**. Barcelona: Herder, 2008.

RODRÍGUEZ ZOYA, Leonardo G; AGUIRRE, Julio Leónidas. Teorías de la complejidad y ciencias sociales: nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. **Nómadas**, v. 30, n. 2, 2011. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2011.v30.n2.36562>. Acceso el: 3 nov. 2019.

RODRÍGUEZ ZOYA, Leonardo G.; RODRÍGUEZ ZOYA, Paula G. El espacio controversial de los sistemas complejos. **Estudios Filosóficos**, Medellín, n. 50, p. 103-129, 2014. Disponible en: <<http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n50/n50a07.pdf>>. Acceso el: 11 feb. 2018.

SALDARRIAGA V., Oscar. **Del oficio de maestro**: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Magisterio Editorial, 2003.

SAMETBAND, Moisés José. **Entre el orden y el caos**: la complejidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999. (La ciencia para todos, 167).

SOSA, Pedro; CHAPARRO, Elver. Regímenes escópicos, disciplinamiento y sujetos: la educación artística en la escuela colombiana. **Praxis & Saber**, Tunja, v. 5, n. 9, p. 211-233, jan.-jun. 2014. Disponible en: <<https://doi.org/10.19053/22160159.3002>>. Acceso el: 29 nov. 2020.

WAGENSBERG, Jorge. **Ideas sobre la complejidad del mundo**. Barcelona: Tusquets Editores, 1994.

NOTAS

1 Este artículo está relacionado con la investigación doctoral “Interacciones entre Arte y Pedagogía en Colombia: un estudio sistémico entre instituciones educativas, colectivos y programas de formadores bajo el paradigma de sistemas complejos”. Este aparte, se basa en una metodología de diseño narrativo (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014, p. 487) que permite identificar cambios y transformaciones en los contextos sociales colombianos y, específicamente, en Medellín.

2 Dicen Deleuze y Guattari (1994, p. 179), hablando de la sensibilidad en el sujeto: “el devenir sensible es el acto a través del cual algo o alguien incesantemente se vuelve otro (sin dejar de ser lo que es)”.

3 Dicen Darío Rodríguez y Javier Torres: “la teoría de la evolución resuelve – al tiempo que reemplaza e invisibiliza – la paradoja de la probabilidad de lo improbable mediante la diferencia entre *variación* y *selección*”. (RODRÍGUEZ; TORRES, 2008, p. 301). Ver también: LUHMANN, 1998, p. 360.

4 Niklas Luhmann dice de la evolución: “la teoría de la evolución diseña un modo específico de cambio estructural distinguiendo entre mecanismo de variación, selección y estabilización”. (LUHMANN, 1998, p. 96).

5 SAMETBAND (1999, p. 159) entiende por atractor la “región del espacio de las fases de los sistemas disipativos hacia la cual convergen las trayectorias que parten de una determinada región, llamada cuenca del atractor”.

6 Dicen Rodríguez y Torres acerca de los pensamientos de Luhmann sobre la evolución: “hay que agradecer a Darwin el haber distinguido entre *variación*: algo se transforma en algo distinto; *selección*: adhesión positiva a los hechos que van variando; y, lo que hoy se agregaría, *re-estabilización* – aquello que en lo sucesivo muestra si la selección ha sido exitosa”. (RODRÍGUEZ; TORRES, 2008, p. 303).

7 Si recordamos los conceptos de Ana María Guasch (2008), los estadios – sentido estructural del devenir histórico – pueden entenderse como el período premoderno o precolonial; el período moderno o colonial con episodios de reforzamiento de la identidad del colonizado, de resistencia y de hibridación, y un quinto estadio, en el que la “cuestión es cómo las nuevas y múltiples identidades ‘locales’ [...] pueden coexistir dentro de la transnacional expansión del nuevo mapa cognitivo global y del capitalismo multinacional” (GUASCH, 2008, p. 49-50). Podemos nombrar este último estadio como posmoderno o postcolonial.

8 Los autores toman este concepto de Martin Jay y, al usarlo, para ellos existen tres momentos: “El primero de estos regímenes escópicos corresponde al perspectivismo cartesiano, el cual fundamenta las artes visuales con el redescubrimiento de la perspectiva. El segundo régimen se asocia con el mundo empírico baconiano, donde ya no existe una referencia a un espacio geometrizado, a las semejanzas. Por tanto este segundo régimen corresponde a una experiencia visual de tipo experimental que se orienta a la observación. Por último, describe un régimen visual que denomina “barroco”, donde éste no responde simplemente al estilo de un período, sino a un régimen que coexiste con los dos anteriores en el decurso de la modernidad”. (SOSA; CHAPARRO, 2014, p. 219).

9 Durante el siglo XIX, escritores como Michel Eugène Chevreul y Charles Blanc escribieron tratados sobre color, efectos ópticos y percepción. Adaptaron la investigación científica de Hermann von Helmholtz e Isaac Newton a una forma accesible para el común de la gente. Según Chevreul, el tono local no existe en sí mismo, sino que es dependiente del color de los objetos circundantes, como también cualquier color percibido llama a su complementario para existir. Para consulta directa, buscar a: CHEVREUL E.

Des couleurs et de leurs applications aux arts industriels. París: J. B. Baillièrre et Fils, 1864; o acceder a: <<https://bit.ly/2V3QkHB>>.

10 Muchas décadas después, me tocó como estudiante en el Instituto de Bellas Artes realizar estos trabajos de color, pero sin referencias históricas ni científicas.

11 Resolución consolidada en el “IV Encuentro Nacional de Educación Artística: lugares y sentidos del arte en la educación en Colombia”, celebrado en Bogotá en noviembre de 2008. El texto consta en las relatorías finales de las mesas de trabajo.

12 En el documento oficial sobre la Educación Artística en Colombia se propone esta diferencia: formación para las artes, la educación por el arte, la educación en el arte, esto se aclara en la nota 11.

13 Al referirse al muralismo como expresión, Pedro Nel Gómez decía: “Pienso que un mural es una página abierta ante el pueblo, y que este la leerá todos los días aún sin percatarse, vivirá con ella y en ese diálogo se llenará de grandes esperanzas”. (GÓMEZ *apud* LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 188).

14 Nos tocó personalmente en 2004, cuando iniciamos los proyectos sociales con Desearte Paz. Para el momento, se debió reconocer la estética relacional. Ver más en: <<http://www.catedrasedellinbarcelona.org/archivos/pdf/30-BuenasPracticas-DeseartePaz.pdf>>.

NOTAS

15 Dice su historia oficial en la Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango: “En 1937 expuso acuarelas de paisajes, animales y naturaleza muerta, junto a sus compañeras del taller de Nel Gómez. En 1938 se apartó de su maestro y comenzó a trabajar sola, experimentando con desnudos de tamaño natural y pintando escenas de la vida real. Un año después participó en la ‘Exposición de Artistas Profesionales’ en el Club Unión de Medellín, donde expuso acuarelas y óleos, incluyendo dos desnudos; uno de ellos, ‘Cantarina de Rosa’, ganó el primer premio y el escándalo estalló. La sociedad política e intelectual repudió su obra y la calificó de sórdida, impúdica y pornográfica. En 1946 viajó a México para perfeccionarse y estudiar a los muralistas; de regreso, en 1948 expuso en Medellín, pero su desnudo, esta vez ‘La adolescencia’, volvió a escandalizar a la sociedad y [ella] estuvo a punto de ser excomulgada por las reiteradas quejas que la Liga de la Decencia de Medellín elevó por lo ‘inmoral de sus cuadros’. Ver más en:

<<https://deboraarango.edu.co/portal/index.php/nuestra-historia-debora-arango>>.

16 En artículo titulado “Eladio Vélez: el pincel de la montaña antioqueña”, Camilo Sarmiento Jaramillo dice: “En 1932 fue nombrado profesor de dibujo y pintura en la Escuela de Bellas Artes de Medellín, y en 1934 asumió la dirección de la Escuela de Pintura y Dibujo del Instinto de Bellas Artes, en remplazo de su antiguo amigo Pedro Nel Gómez. Fue profesor de esta escuela hasta 1944, cuando se retiró de manera definitiva y se consagró al desarrollo de su obra”. Ver más en: JARAMILLO, 2018.

17 El 17 de julio de 2011, en el diario más prestigioso de la ciudad, **El Colombiano**, aún se recrimina a los Nadaístas estas chanzas de poetas, leyendas que fueron escándalo, mito y fantasía y que conmovieron a los recónditos conservadores dueños de la ciudad. Dice José Guillermo Palacio que, a la medianoche del sábado, 9 de julio de 1961, “En la Catedral, camuflados entre los creyentes los nadaístas acechaban y armaban su trama” (en 2011 se han cumplido 50 años del escándalo). La única trama de los nadaístas fue la poesía. Ver más en: PALACIO, 2011.

18 Pueden verse los videos de la crítica de arte Martha Traba en la serie *Historia del arte moderno contada desde Bogotá, por Martha Traba (1983)*. El capítulo 4 se tituló “Arte y sociedad”, al cual se puede acceder por el siguiente enlace: <<https://www.youtube.com/watch?v=0gl-UVdQfj8>>.

19 Dice el Museo de Antioquia en su página web: “Entre 1968 y 1972, Medellín fue sede de tres bienales de arte auspiciadas por Coltejer, empresa vinculada con la organización y patrocinio de estos eventos que marcaron un hito en la historia del arte latinoamericano. El impacto de las bienales en la esfera artística y social de la época fue amplio y se evidencia, por ejemplo, en la realización del Coloquio de Arte No Objetual y en la creación del Museo de Arte Moderno de Medellín”.

20 La *Discipline Based Art Education (Educación artística basada en la disciplina del arte, en traducción libre)*, que es la tendencia sobre la disciplinarización que triunfa como modelo del sistema educativo norteamericano.

21 Consultar en: <http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34548>.

22 Hoy en día se puede visitar, a través de Casa Kolacho, una zona con grafiti. Ver más en: <<https://es-la.facebook.com/LaCasaKolacho/>>.

23 Se puede verla en el catálogo de la Tercera Bienal de Arte Coltejer (1973) y también aquí: <<https://bit.ly/2HEJeq0>>.

24 Se puede ver en Gutiérrez, Montoya y Aguirre (2008) y también aquí: <<https://bit.ly/33gj2tx>>.

25 Recordemos que Colombia elige una constituyente y una nueva constitución es aprobada en 1991, con una reforma educativa para 1994 (Ley 115).