

---

# El arte como conocimiento

Evolución histórica:  
de disciplina accesoria a  
auténtico campo del saber

---





---

# **El arte como conocimiento**

## Evolución histórica: de disciplina accesoria a auténtico campo del saber



**M**uchos de los rasgos con los que aún hoy se define a la educación artística comenzaron a instituirse en la llamada modernidad de occidente, durante el siglo XVII. La construcción del área se ha visto fundada e impulsada por conceptos tales como que la educación artística desarrolla aspectos emocionales del sujeto; proporciona ocasiones para el entretenimiento; funciona como área de complemento terapéutico; constituye un espacio educativo que acrecienta la creatividad individual; ejercita capacidades sensoriales y psicomotrices en las personas; y, fundamentalmente, que está dirigida a estudiantes que poseen condiciones, es decir, talento.

Esos conceptos han ido modificándose con el paso del tiempo y, en la actualidad, resultan limitados para explicar el porqué de la educación artística en los diseños curriculares. De hecho, las transformaciones políticas, económicas y sociales de nuestro tiempo plantean un panorama muy distinto a aquel escenario moderno que diera origen a las teorías que explicaban los inicios del área.

Aquellas concepciones modernas se muestran insuficientes, sobre todo, si partimos de la base que la educación artística debe estar orientada al conjunto de la población en todo su trayecto de escolarización y, además, si asumimos la idea de que el arte es una producción que implica responsabilidad, disciplina, rigurosidad, compromiso, sistematización y regulación.

El distanciamiento con los conceptos de la modernidad se hace más evidente cuando comprendemos al arte y la educación artística como formas de conocimiento que no necesitan confrontar ni disputar objetos de estudios con otros saberes, tales como la ciencia, filosofía o religión.

En la actualidad existe consenso en cuanto a que el arte es un campo de conocimiento que contiene sentidos sociales y culturales, y apela a procesos de construcción metafórica y poética, a los que se agregan las experiencias artísticas interactivas, que surgen en el marco de las nuevas tecnologías y generan un tipo de práctica diferente, que se suma a las ya conocidas. La conceptualización (reflexión como parte del acto interpretativo) ocurre como consecuencia de la experiencia artística, o más bien al mismo tiempo.

El arte procede, muchas veces, relacionando cosas aparentemente sin vinculación, lo que puede entenderse como una metáfora, algo que genera nuevos sentidos ficcionales. Dependiendo del contexto en el cual se encuentre, las tradiciones y el lenguaje/disciplina que esté operando, se corresponderá con unos u otros procedimientos, ya sea metafóricos, metonímicos u otro tipo de recurso retórico.

## Papel de la educación artística

Dado que en el arte concurren de manera simultánea la acción y la reflexión, puede considerarse que la educación artística contribuye a la formación de ciudadanos capaces de intervenir y participar en la sociedad actual; es decir, sujetos idóneos para interpretar la realidad sociocultural con un pensamiento crítico, y comprometidos en transformarla.

La educación artística es ese ámbito en el cual los sujetos pueden desarrollar capacidades y apropiarse de saberes que les permitirán abordar diferentes interpretaciones de la realidad y reconocerse en sus diferencias.

Lo primero que cabría preguntarnos es ¿a qué nos referimos cuando hablamos de arte? Porque en general suele suceder, cuando se habla de términos fundamentalmente insertos en los campos históricos y sociales, que el mismo concepto se entiende y por tanto se opera de modo distinto en función de las diferentes concepciones de arte que se tenga (como belleza, como expresión, como comunicación, como emergencia sensible de la idea, etc.).

De la misma manera, en lo que hace a la denominada educación artística, estas diferenciaciones implícitas, y en muchos casos superpuestas, generan confusiones. Porque en función de la concepción de arte que se tenga se operarán las propuestas y objetivos de esa educación artística y sus posibles dimensiones epistémicas.

## Arte como proceso

El arte es un proceso. Eso implica que no es una cosa ni un concepto sujeto a una definición unívoca. Por lo tanto, desde su concepción teórica, nos remite a una ontología y una epistemología relacional. Esto es que no hay una relación sujeto y objeto sino un marco relacional intersubjetivo y dialógico. De tal manera dinámico y, a su vez, dimensionado desde lo experimental, desde un sentido pragmático y/o hermenéutico, donde la experiencia es la apropiación y la construcción del objeto conocido. Por tanto, cada nueva experiencia es una construcción cognitiva nueva.

Además de relacional, ese proceso es situacional, porque esa experiencia que construye el objeto conocido toma sentido de modo concreto en un entorno específico. Por tal motivo, si bien se puede hablar de la universalidad del proceso artístico, como cualidad humana, en tanto pertenecemos a esa especie y tenemos la capacidad de generar la denominada simbolización compleja, que nos permite vincularnos con nuestro entorno y con nuestros semejantes y transformar radical y constantemente esa relación, ese proceso toma sentido en una situación dada. Por eso es inútil preguntarse *qué es el arte*, porque no es un concepto a priori, sustancial, universal, como trató de construirlo el pensamiento moderno. Visto desde una perspectiva situacional, lo importante es analizar cuándo hay arte. Y esto cambia radicalmente el sentido que puede tener una denominada educación artística, porque el objeto de estudio es otro.

## Construcción de sentido

Desde el punto de vista de la relación hacedor-obra o artista-obra, hay que dimensionar el proceso creativo desde una operatoria heurística de resolución de problemas en circunstancias no habituales o extra-ordinarias. Esto implica trasladar los aspectos poéticos y/o metafóricos de la construcción de sentido, de una función semiótica-conceptual a una experiencial, entendiendo el concepto de experiencia como un hecho de *haber sentido, conocido o presenciado alguien algo*.

Bajo esta perspectiva, el concepto de experiencia estética pierde la dimensión discursiva y conceptual propia de la operatoria del logos y se articula como una construcción de sentido no fenoménico tomando la nomenclatura kantiana. Cognitivo, aunque no conceptual, y racional, aunque no discursivo (Borgdoff), en línea con el denominado conocimiento plasmado, el tácito práctico o el «saber cómo». Implica desde lo pragmático repensar la afirmación de leyes y teorías como afirmaciones universales y/o como consecuencia de concatenaciones lógicas y replantearse el presupuesto tradicional de verificabilidad de la naturaleza (Thayer).

En cuanto a la relación público-obra o fruidor-obra, la dimensión relacional implica pasar del concepto de subjetividad moderno al de intersubjetividad dialógica, ya sea desde la perspectiva hermenéutica (Gadamer) o desde la cognitiva (Goodman, Gardner, Dreyfus). Esto también supone trasladar la función semiótica-conceptual a una experiencial. Lo que Gadamer denomina la historia

efectiva en su metáfora de horizonte, que implica la inagotabilidad y movilidad permanente de la construcción del sentido, que lejos de una concepción relativista, aborda un concepto de *verdad como experiencia concreta y dinámica*. Ello conlleva salir de la búsqueda semiótica del significado de la obra, que necesita el recurso de la mediación discursiva y el uso de la lógica interpretativa. También implica redimensionar y ampliar el concepto de reflexión crítica, como conocimiento situado, que toma en cuenta los prejuicios socio-culturales, dispone en la experiencia relacional dialógica, desde el concepto de símbolo como vínculo, complemento, re-conocimiento (Gadamer), la posibilidad de una alteridad.

En el marco de la concepción cognitiva, el conocimiento es entendido como una experiencia sistematizada, dimensionada simbólicamente a partir de la construcción de una relación significativa con el entorno que nos brinda nuestra inteligencia, entendida ésta en un sentido múltiple y sistémico. Desde esta perspectiva, la experiencia artística es factible de ser sistematizada desde esquemas analíticos, lo que implica entender la obra de arte como símbolo (desde la perspectiva de Cassirer) articulado en una estructura de dimensión semántica y sintáctica. Esta estructuración permite sistematizar una serie de síntomas como la densidad semántica y sintáctica, la plenitud relativa, la ejemplificación que generan una eficacia de valor cognitivo (Goodman).

Desde este marco relacional, situacional y operativo se puede dar dimensión epistémica al proceso artístico y asimismo dimensionar un proceso de enseñanza-aprendizaje específico que tenga en cuenta estas particularidades adecuables a los distintos campos disciplinares.

## Enseñar la incertidumbre para favorecer la creatividad y autonomía

En la introducción a la Dialéctica del Iluminismo, Theodor Adorno y Max Horkheimer plantean la derivación que tuvo el legado iluminista al convertir la razón en un mito, entendido este concepto desde la mirada despectiva del materialismo<sup>[1]</sup>. Si se toma en cuenta esta observación, se puede afirmar que esta transformación generó un absolutismo, que tiene entre sus mejores ejemplos las corrientes teóricas de monismo metodológico<sup>[2]</sup>.

Desde estas perspectivas metodológicas, en la práctica educativa se promueve trabajar fundamentalmente con certezas y generar modos unívocos de incorporación del conocimiento. Por su específica característica, el proceso artístico queda desplazado como alternativa epistémica en esta construcción teórica o fue sólo restringida a espacios complementarios.

La incorporación del proceso artístico como alternativa epistémica o como herramienta facilitadora del proceso de enseñanza-aprendizaje implica al decir de Morín: «... Enseñar no sólo las certezas sino la incertidumbre...»<sup>[3]</sup>, y a través de ello generar personas autónomas, que construyan una red de sentido apoyada en valores, dispuestas a relacionarse con personas y entornos diversos, cambiantes y complejos, a partir del respeto al otro y con acciones creativas para integrar soluciones a las distintas problemáticas que se vayan presentando.

La incorporación del proceso artístico como instrumento importante en la educación, implica validar la experiencia<sup>[4]</sup> como herramienta de la formación

y el conocimiento. Significa incorporar a la persona como alguien que tiene valores e historia, y que ello se estructura con los aportes que brinda la educación de modo intersubjetivo. No se trata de incorporar y aprender las “leyes mediante la compleja operación de la observación y la teorización” <sup>[5]</sup>.

## La práctica artística como experiencia transformadora

Dewey <sup>[6]</sup> define lo estético como una «experiencia cualificada», esto es que tiene acción, reflexión, emoción y genera en el individuo una transformación. En el proceso de la producción está lo artístico y en el proceso de la recepción-percepción está lo estético. Desde su visión pragmática y constructiva, este complejo movilizador es cognitivo y por tanto tiene valor educativo en la medida que plantea una problemática a resolver. Goodman <sup>[7]</sup>, también de la línea pragmática y nominalista, plantea al conocimiento como «experiencia sistematizada».

La experiencia artística puede sistematizarse a partir de la generación de proyectos en el marco de lo que actualmente se define como IBA (Investigación Basada en Artes) <sup>[8]</sup>.

Desde esta perspectiva se visualiza una educación transformadora y no instrumentalista. El término refiere a «cambiar de forma» o «hacer que algo se convierta en otra cosa». Una práctica artística genera de por sí una experiencia transformadora porque básicamente el arte es dar forma a algo. En términos educativos o cognitivos en general, no todas las prácticas generan una experiencia transformadora, porque pueden fundarse sólo en la repetición o reiteración

de un proceso analítico. El modelo repetitivo no genera innovación y, por sobre todas las cosas, no activa la heurística de la resolución de problemas.

## El arte, emergente de una red de sentido

Es dentro de ese marco teórico relacional y situacional del arte que surge la primera utilización del mismo, con los siguientes atributos:

- Importancia como herramienta estratégica que facilite el conocimiento y el valor de la enseñanza para la comprensión, ya que su carácter es dialógico <sup>[9]</sup>
- Facilitador de la comunicación, a partir de las características intrínsecas del lenguaje simbólico (intensidad y asociación) <sup>[10]</sup>.

Proyectar un proceso de enseñanza-aprendizaje en este marco teórico, implica entender que el mismo se desarrolla no en un proceso unidireccional (docente que recibe el plan curricular, prepara su tema, planifica, da la clase, las ejercitaciones y evalúa), sino interrelacional (el tema se adecua al tipo de alumnos/as que tengo, se planifica en función de eso y la clase se construye tomando en cuenta las respuestas del otro <sup>[11]</sup>, las ejercitaciones se adecuan aprovechando las capacidades del otro y la evaluación alienta procesos de producción de conocimiento en el marco de hallar respuestas novedosas a situaciones problemáticas).

Del mismo modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje no se reduce a lo

curricular y dar clases, sino que forma parte de un proyecto institucional que construye la comunidad educativa. La construcción de este proyecto también se presenta dialógica.

Se trata de una herramienta que lejos está de ser instrumental y unívoca desde su implementación metodológica, sino que es un marco teórico dinámico e interactuante. Vale aquí la metáfora que utilizaba el filósofo alemán Hans Gadamer cuando se le preguntaba por el límite de la verdad en el marco de su teoría hermenéutica: “...Es como querer llegar al horizonte. Me encamino a él, lo veo y sé dónde voy, pero nunca llegaré, aunque siempre estoy en marcha y gano camino...” <sup>[12]</sup>.

## Nuevo sujeto educativo

La época contemporánea presenta un entorno de vinculaciones y articulaciones apoyado en el marco de las TICs (Tecnologías de la Información y la comunicación), un concepto interrelacional de la inteligencia y una dimensión constructiva y estratégica del conocimiento, que dimensionan un «nuevo sujeto educativo».

Por ejemplo, en el campo de las ciencias exactas y naturales, de la física (ciencia líder en el siglo XX) sustentada en un concepto matemático y lógico tradicional del mundo y la biología tradicional se fue deslizando hacia la biogenética, las neurobiología y las ciencias de la información y la comunicación, con la incorporación de la realidad virtual, que se sustentan en con-

ceptos también matemáticos, pero probabilísticos y con aportes de modelos lógicos, como el de la lógica modal o la también denominada lógica de los mundos posibles [13].

Esta transformación construye un nuevo marco al concepto de racionalidad, ciencia, arte, conocimiento, insertos en lo que Edgard Morin denominó una epistemología compleja [14].

En este paradigma, el nuevo estatuto del concepto de arte y obra de arte, que emerge del proceso artístico contemporáneo, de carácter interdisciplinar, con la emergencia del arte digital, la realidad virtual y el diseño multimedial, dialoga permanentemente con la ciencia y la tecnología.

Todas estas transformaciones han construido lo que puede denominarse un nuevo sujeto educativo, que utiliza fundamentalmente para relacionarse con el mundo y con sus semejantes a las tecnologías de la información y la comunicación. A este nuevo sujeto, cariñosamente, el filósofo de la academia francesa Michel Serres denominó “petite poucette” (pulgarcito), porque todo lo hacen con los dedos pulgares y así actúan sobre sus celulares, ordenadores personales, controles remotos y demás soportes y dispositivos informáticos que se nos puedan ocurrir [15].

Para que ese nuevo sujeto no sea un simple consumidor “ociológico”, es importante que se pregunte, que se construya en la incertidumbre y en la posibilidad permanente de la transformación en la acción heurística. Y qué mejor que el arte para construir en la incertidumbre.

## Educar para conocer, interpretar y transformar

Desde tiempos remotos, hombres y mujeres han sido movidos por la pulsión hacia el conocimiento, tratando de comprender su entorno para poder, luego, operar sobre él y transformarlo. La ciencia ha sido, y es, un método de aproximación a dicho entendimiento; pero también lo han sido, y lo son, la filosofía, la religión y, por supuesto, el arte.

La realidad contemporánea es compleja. Ahora bien, no debemos confundir complejo con complicado; pues para el caso no son sinónimos. Un problema complicado puede dejar de serlo descomponiéndolo en unidades más simples, una situación compleja no puede comprenderse de este mismo modo. La complicación es una magnitud, (...) *la complejidad, por el contrario, es un límite, un límite epistemológico consistente en la imposibilidad de cerrar un objeto complejo. Por mucho que queramos afinar en esta reducción, siempre la parte obtenida se mantiene abierta, siempre adherida a un entorno* (Rodríguez de las Heras: 2012). Igualar la complejidad a la complicación resulta en una confusión epistemológica que podría conllevar a la especialización excesiva.

Dominar un problema complejo separándolo en partes, en apariencia más accesibles, ya no es suficiente. El acercamiento a la realidad contemporánea exige establecer conexiones, construir redes de relaciones, articular saberes dispares, hallar puntos en común, reconocer analogías. Mientras que el pensamiento moderno buscaba respuestas dentro de los límites de los distintos campos del saber, la contemporaneidad lo hace también atendiendo a los bordes e intersticios

que existen entre ellos. La práctica artística nos ofrece una importante cantidad de ejemplos orientados a esta búsqueda, principalmente desde mediados del siglo XX, traspasando límites, explorando los huecos y articulando lenguajes/disciplinas.

Es por esta razón que la Educación Artística debe proveer herramientas a los educandos para conocer y transformar la realidad en la que viven. Esto implica un cambio de enfoque para la elaboración de estrategias didácticas que se adecúen a este panorama. De este modo, la resolución de problemas podrá abordarse desde cualquiera de los lenguajes o disciplinas artísticos dado que la finalidad primordial de la educación en arte no es la adquisición de técnicas o destrezas, tampoco es la libre expresión, sino formar sujetos autónomos que puedan afrontar su mundo, interpretarlo y transformarlo autónomamente.

## Formar desde una lógica de artes integradas

En definitiva, la clave para que en el proceso educativo puedan formarse personas autónomas, capaces de conocer, interpretar y transformar la realidad, es lograr una efectiva integración de las artes.

Pensando en ese vínculo dialógico entre el sujeto y su entorno, una estrategia posible orientada a la integración de las artes sería plantear cualquier producción artística y, por consiguiente, cualquier actividad a desarrollar en las aulas, partiendo de la problematización de alguno de los siguientes ejes, que atraviesan a todas las manifestaciones:

**Espacio:** Una de las necesidades de conocimiento del sujeto es la relativa a su relación con el espacio. Esta categoría puede abordarse desde múltiples ángulos, desde las cuestiones espaciales perceptuales hasta los factores relacionales que intervienen en la interacción con el mismo. Conceptos tales como: espacios reales, espacios virtuales, espacios sociales, creación de espacios imaginarios, llenos-vacíos, adelante-atrás, intervención de existentes, modos de habitabilidad, entre otros, pueden construirse desde cualquiera de los lenguajes/disciplinas artísticas, así como también desde todo tipo de cruzamientos que surjan entre éstos.

**Tiempo:** De manera análoga, podemos hablar del vínculo del sujeto con lo temporal. En este eje, lo que se buscará problematizar son cuestiones relacionadas a temas tales como: tiempo real, tiempo relativo, temporalidades subjetivas, pasado, presente y futuro, mediciones del tiempo: años, horas, minutos, segundos, duración, Historia (con mayúscula), tiempo mítico, etc.

**Subjetividad/Intersubjetividad:** Bajo esta categoría recaen los abordajes orientados a la exploración del concepto general de cuerpo. Podemos incluir aquí temas relacionados a la identidad, lo subjetivo, la/s historia/s (con minúscula), los vínculos, las relaciones, el gesto, el comportamiento, lo vivencial, el Otro, los roles, entre otros.

**Relato:** Este apartado se focaliza en los modos particulares de la construcción metafórica. Relacionándolo con la categoría anterior, se trata aquí de indagar en la impronta subjetiva de las narrativas que elabora el sujeto hacedor. La clave en esta categoría es poner la atención en el contexto, pues es imposible analizar o producir una obra aislada del mismo. Obra y contexto operan el uno sobre el otro, estableciendo un lazo circular que se retroalimenta en este vínculo dialéctico. Lo social, lo comunitario, la situacionalidad, los rasgos identitarios culturales, el discurso, la opinión, son algunos de los temas que aquí podríamos tratar.

Vale aclarar que de ninguna manera esta clasificación se presenta cerrada, por el contrario, la incorporación por parte del docente de nuevos puntos o la ampliación de los ejes resultaría sumamente beneficiosa.

Además, hemos desarrollado aquí las distintas categorías por separado. Sin embargo, en correspondencia con lo que ya se argumentó acerca del pensamiento contemporáneo, es recomendable tratarlas en el aula de manera integral, interrelacionando y trasvasando los ejes.

En la creación artística contemporánea todas estas cuestiones intervienen simultáneamente, y en las aulas debería ocurrir de la misma manera. Asimismo, los contenidos de los diseños curriculares pueden trabajarse atravesados por estos ejes, lo que posibilitaría una articulación fluida entre los saberes de diferentes lenguajes/disciplinas artísticas, al quedar en evidencia que son más

los puntos de encuentro que los de separación entre ellos.

El diálogo y trabajo colaborativo constituye una herramienta fundamental dentro del espacio educativo, que posibilita la conexión entre las distintas disciplinas/lenguajes del área artística y también de éstas con el resto de los campos formativos. Para fortalecer ese vínculo debe atenderse la singularidad e inquietudes de cada alumno, de manera que la producción artística provoque interés y favorezca un espacio de problematización.

## NOTAS

- [1] Horkheimer, Max & Adorno, Theodor: (1944) Dialéctica del Iluminismo, [en línea], en: [http://mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/lb/filosofia\\_y\\_humanidades/a20021241549iluminismoadorno.pdf](http://mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/lb/filosofia_y_humanidades/a20021241549iluminismoadorno.pdf)
- [2] En el monismo metodológico se trabaja con leyes absolutas. "...No se buscan sus causas metafísicas sino las relaciones. El conocimiento avanza de la búsqueda de causas metafísicas a la investigación de leyes mediante una operación compleja que articula observación y teorización". Fernández Alberto. 2008. El primer positivismo. Algunas consideraciones sobre el pensamiento social. Saint Simon y Comte. Revista conflicto social. Buenos Aire. UBA.
- [3] Morin Edgar. 1999.38. Los siete saberes de la educación del futuro. Santillana. UNESCO.
- [4] "...hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo..." (RAE)
- [5] Fernández Alberto. 2008. El primer positivismo. Algunas consideraciones sobre el pensamiento social. Saint Simon y Comte. Revista conflicto social. Buenos Aire. UBA.
- [6] Dewey John. 2008. El arte como experiencia. Barcelona. Paidós.
- [7] Goodman Nelson. 2010. Los lenguajes del arte. Barcelona. Paidós- Ibérica
- [8] Eisner, define como "...Tipo de investigación de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales y performativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tantos los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias develan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación..." En Hernández y Hernández Fernando. 2008. Investigación basada en arte. Propuesta para repensar la investigación en educación. Educatio Siglo XXI. Vol 26. Universidad de Murcia. España.
- [9] El aprendizaje dialógico es el resultado del diálogo igualitario; en otras palabras, es la consecuencia de un diálogo en el que diferentes personas dan argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder. El

aprendizaje dialógico se puede dar en cualquier situación del ámbito educativo y conlleva un importante potencial de transformación social. (Wikipedia en línea. 2011 octubre 24).1 adj. cult. Pertenecente o relativo al diálogo. 2. adj. cult. Que presenta forma dialogada. 3. adj. cult. Que contempla o que propicia la posibilidad de discusión. RAE vigésima edición. 2011.octubre.24.

- [10]Fromm Erich.2012. El lenguaje olvidado. Barcelona. Paidós-Ibérica.
- [11]Shari Tischman denomina a esta actitud disposiciones del pensamiento. TISHMAN, Shari & ANDRADE, Albert: “Disposiciones de Pensamiento: Una revisión de teorías, prácticas y temas de actualidad”, [en línea], en: <<http://learnweb.harvard.edu/andes/thinking/docs/Dispositions.htm>> [2009.noviembre.20].
- [12]Koselleck-Gadamer. 1997. 107 y ss. La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo en Historia y Hermenéutica. Paidós. Barcelona
- [13]Ver: Morin, Edgar: (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, [en línea], Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, <<http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>>, [febrero de 2010]. Hawking, Stephen: (2010) El gran diseño, Buenos Aires, Crítica; Goodman, Nelson: (1978) Maneras de hacer mundos, Madrid, Machado, 1995. AAVV. 2007. Handbook of Modal Logia. Elseiver. Netherlands. Trilles Montero. 2001. Apuntes de Lógica Modal. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- [14]Morin, Edgar: (1999) “La epistemología de la complejidad”, en: L’intelligence de la complexité, París, L’Harmattan; pp. 43-77. Disponible en red en: <[http://www.ugr.es/~pwlac/G20\\_02Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html)> [febrero de 2010]. Traducción de José Luis Solana Ruiz.
- [15]M. Michel Serres.2011. Petite Poucette Séance solennelle « Les nouveaux défis de l’éducation » Académie française. Le monde. París. Mardi 1er mars 2011

## APÉNDICE: CONCEPTOS ÚTILES

**Hermenéutica:** *“...La hermenéutica es la disciplina de la interpretación de textos. Comenzó siendo una técnica o arte de exégesis, y ha llegado a ser, con Heidegger, un existenciario o modo de existir del ser humano. En todo caso, sigue siendo la actividad interpretativa, que lleva a la comprensión del sentido del texto...”* <sup>[1]</sup>. En el Diccionario de la Real academia española se la define como el arte de interpretar textos y en la antigüedad textos sagrados. En otra acepción dice: *“En la filosofía de Hans Gadamer, teoría de la verdad y el método que expresa la universalización del fenómeno interpretativo desde la concreta y personal historicidad...”* Aclarando que, en su faceta metodológica, aunque Gadamer no la define a la hermenéutica como método, sino como actitud frente al mundo, es propia de lo que en el marco académico alemán se entiende como las ciencias del espíritu, cercano a nuestro concepto de humanidades. Su carácter relacional e intersubjetivo, la lleva a un plano factual y por tanto experiencial, más que conceptual y por tanto fuera de la dicotomía objetivo-subjetivo y de la trampa del relativismo, aunque nos permite ver en su papel

comprendo la multiplicidad del objeto en su historicidad y situacionalidad.

“...Veamos primero la etimología del término «hermenéutica». Hermenéutica proviene del griego «*hermeneuein*» que significa expresar, explicar, traducir, aclarar o interpretar, «*hermeneia*» significa interpretación, y los otros sustantivos derivados de los significados de «*hermeneuein*». La palabra «hermenéutica», con el significado “arte de la interpretación”, parece haber aparecido por primera vez en 1654 en la obra de J.C. Dannhauer *Hermeneutica sacra sive methodus exponendarum sacrarum litterarum*. (Véase Inwood, Michael “Hermeneutics”)...”<sup>[2]</sup>

“...Con el romanticismo, la hermenéutica va “más allá del texto” también en otro sentido. El modelo con que la hermenéutica romántica se proponía abordar la interpretación de textos, –encontrar los pensamientos, ideas o emociones que están por debajo del mismo–, lleva a entender como objetos susceptibles de interpretación a prácticamente toda producción humana –símbolos pictóricos, huellas, inscripciones en cerámicas, monumentos, esculturas, leyes, costumbres, etc.– Friedrich Schleiermacher (1768–1834) imbuido de estas ideas románticas intentó desarrollar una hermenéutica general, entendida como un arte general de la comprensión...”<sup>[3]</sup>

“...La comprensión de los fenómenos históricos comienza con la

proyección de prejuicios. Los textos se manifiestan siempre a través de diferentes prejuicios históricos, en diferentes momentos, son vistos, como quien dice, siempre a través de una luz diferente. De allí que el propósito de las ciencias históricas no sea la ratificación de las interpretaciones previas por la vía de la repetibilidad de las mismas desde diferentes perspectivas, sino “abrir” o iluminar nuevas dimensiones de los fenómenos estudiados. El proceso de anticipación–proyección no es auto confirmatorio, en el sentido de que las expectativas se ratifiquen por sí mismas, sino que es un proceso que toma la forma de un círculo, donde desde las anticipaciones generales de sentido nos acercamos a las partes del objeto comprendido y desde éstas hacemos más concreta, o bien modificamos, nuestra concepción del todo. Dado que la interpretación es una de las formas de relación con la tradición, la misma está constantemente en elaboración. Ahora bien, para que el texto interpretado pueda decirle algo al intérprete éste debe reconstruir el objeto en su alteridad. Gadamer utiliza la metáfora de los horizontes. La comprensión debe construir o proyectar el horizonte del texto. La proyección del horizonte del texto es inseparable de la conciencia de la propia historicidad. La historicidad debe elevarse, en la interpretación, a conciencia de la historia efectual (*wirkungsgeschichtlichen Bewusstsein*). (...) Es en la actividad de la interpretación, a partir de la revisión de los proyectos iniciales, donde el

intérprete descubre la inadecuación de algunos de sus proyectos. En este proceso de proyección–revisión va constituyéndose simultáneamente la alteridad del objeto comprendido e ineludiblemente tiene lugar una ganancia en la auto comprensión del intérprete. Ocurre que lo muy cercano no es más fácil de percibir que lo muy lejano, puede incluso que sea más difícil. Piénsese, por ejemplo, en lo difícil que sería para los peces tener un concepto del agua, o para los habitantes de la caverna platónica tener un concepto de las sombras. En la misma situación nos encontramos en relación a nuestros prejuicios mientras estos no son desafiados por algún tipo de contraste. En la interpretación se construyen, simultáneamente, la alteridad del objeto interpretado y la auto comprensión histórica del intérprete. Como mencionamos, la interpretación comienza a partir de ciertos proyectos y va articulándose a través de sucesivas revisiones de ese proyecto inicial. Lo que descubrimos en el curso de estas revisiones son prejuicios, pre comprensiones que, vale la pena recordarlo, son como un dato primario que constituye la sustancia de nuestra vida presente. Hay una relación interna, podríamos decir, entre la construcción de la alteridad del objeto y la conciencia de la propia situación hermenéutica...”<sup>[4]</sup>

**Heurística:** Cuando se usa como sustantivo, identifica el arte o la ciencia del descubrimiento, una disciplina susceptible de ser investigada formalmente. En el diccionario de la real academia española se la define como la técnica de la indagación y el descubrimiento y en algunas ciencias una manera de buscar la solución a un problema mediante métodos no rigurosos, como tanteo, reglas empíricas, etc.

“...La tradición fenomenológica, principalmente heideggeriana, ha rehabilitado el concepto griego de verdad (aletheia) como descubrimiento o develación. Con ello la heurística trasciende el nivel de lo metodológico y se convierte en un valor epistémico en sí mismo. Los significados, procesos u objetos que se develan o descubren cuestionan radicalmente las creencias, actitudes y en general concepciones que, por ser familiares, consideramos verdaderas. Este cuestionamiento es un medio eficaz para el cambio de nuestras creencias, para la innovación y la creatividad en diversos campos de nuestro pensamiento y acción...”<sup>[5]</sup>

“...Noción de heurística de verdad como descubrimiento o develación. Esta noción contrasta con las interpretaciones eminentemente metodológicas y argumentativas de heurística a que nos hemos referido anteriormente (.....) La noción de heurística como descubrimiento, como lo diferente lo novedoso, lo opuesto y crítico de lo habitual y familiar nos conduce al reconocimiento del pluralismo de creencias, prácticas, identidades y modos de vida indi-

viduales y colectivos y en general de tradiciones culturales. Gracias al descubrimiento de este pluralismo es posible plantear y resolver no sólo los problemas de racionalidad de nuestras creencias e interpretaciones, o de la eticidad de nuestras acciones, sino también los problemas de legitimidad de nuestras formas de organización política y en última instancia de nuestras culturas...”<sup>[6]</sup>

“...Ahora bien, si las heurísticas son un tipo de estrategia relacionada con la capacidad natural de valorar o enjuiciar para producir una estimación o una predicción, parece relevante preguntarse cómo llegamos a identificarlas. Según Kahneman y Tversky su detección es posible debido a que se las identifica con estrategias que adquieren la forma de *atajos mentales* utilizados por las personas para resolver problemas específicos sin ser conscientes de ello —en el sentido de que las personas no son conscientes de tener la voluntad de usar dichas estrategias para resolver el problema práctico que se les presente en cada momento...”<sup>[7]</sup>

“...La heurística constituye una “metodología deflacionada”, que busca realizar descubrimientos y fórmulas nuevas teorías que han de ser sometidas a prueba por métodos más rigurosos que demuestren su verosimilitud. Nickless observa que los métodos heurísticos no buscan la verdad de las hipótesis y teorías, sino que más bien tienen una orientación pragmática hacia la solución hipotética de problemas de manera económica y rápida. Esta observación recupera

el sentido etimológico de heurística como “recorrer rápidamente un camino”. Así pasa Nickless la heurística es fundamentalmente una metodología laxa, no algorítmica ni demostrativa, que allana el camino del descubrimiento y la creación de hipótesis innovadoras, que posteriormente tendrán que ser sometidas a comprobación por medio de métodos más rigurosos y de mayor alcance epistémico.<sup>[8]</sup>

**Metáfora:** Desde el diccionario de la RAE se define como una figura retórica de traslación del sentido recto de una voz a otro figurado, en virtud de una comparación tácita. Cuando esa metáfora es continuada inserta en lo discursivo, se denomina alegoría (Decir algo a través de otra cosa).

“...La retórica de la metáfora considera la palabra como unidad de referencia. Por ese hecho, la metáfora se clasifica entre las figuras de discurso que consta de una sola palabra y se define como tropo por semejanza; en cuanto figura, consiste en un desplazamiento y en una ampliación del sentido de las palabras; su explicación atañe a una teoría de la sustitución...”<sup>[9]</sup>

En Aristóteles, la metáfora retórica tiene como finalidad la persuasión y la poética de mimesis (verosimilitud).

“...La transición al punto de vista hermenéutico corresponde al cambio de nivel que conduce de la frase al discurso propiamente dicho (poema, relato, ensayo, etc.). Surge una nueva problemática

relacionada con este nuevo punto de vista: no concierne a la forma de la metáfora en cuanto figura del discurso focalizada sobre la palabra; ni siquiera sólo al sentido de la metáfora en cuanto instauración de una nueva pertinencia semántica, sino a la referencia del enunciado metafórico en cuanto poder “describir” la realidad. Esta transición de la semántica a la hermenéutica encuentra su justificación fundamental en la conexión que existe en todo discurso entre el sentido, que es su organización interna, y la referencia, que es su poder de relacionarse con una realidad exterior al lenguaje. La metáfora se presenta entonces como una estrategia de discurso que, al preservar y desarrollar el poder creativo del lenguaje, preserva y desarrolla el poder heurístico desplegado por la ficción...”<sup>[10]</sup>

“...La metáfora es el proceso retórico por el que el discurso libera el poder que tienen ciertas ficciones de re-describir la realidad. Al unir así ficción y re-descripción, restituimos su plenitud de sentido al descubrimiento de Aristóteles en la Poética: la poiesis del lenguaje procede de la conexión entre *mythos* y *mímesis*...”<sup>[11]</sup>

La metáfora conceptual es un fenómeno de cognición en el que un área semántica o dominio representa conceptualmente en términos de otro. Esto quiere decir que utilizamos nuestro conocimiento de un campo conceptual, por lo general concreto o cercano a la experiencia, física, para estructurar otro campo que suele ser más abstracto...”<sup>[12]</sup>

## NOTAS

- [1] Beuchot Mauricio. 2013. Epistemología de la hermenéutica analógica para los estudios sociales de la ciencia. Revista Sociología y Tecnociencia. UNAM. ISSN 1989-8487.
- [2] Karczmarczyk Pedro. 2007. Pág 18 Gadamer. Aplicación y Comprensión. EDULP.
- [3] Karczmarczyk Pedro. 2007. Pág.22. Gadamer. Aplicación y Comprensión. EDULP.
- [4] Karczmarczyk Pedro. 2007. Pág.38-39. Gadamer. Aplicación y Comprensión. EDULP.
- [5] Velazco Gómez Ambrosio. 2000. Pág 7. El Concepto de Heurística en las ciencias y las humanidades. México. Siglo XXI.
- [6] Velazco Gómez Ambrosio. 2000. Pág 9. El Concepto de Heurística en las ciencias y las humanidades. México. Siglo XXI.
- [7] Navarro María. 2015.Pág125. El rol de las heurísticas sociales en la deliberación. Bajo Palabra. Revista de palabra II Época número 10. 123-134. Madrid. Universidad Autónoma.
- [8] Velazco Gómez Ambrosio. 2000. Pág 5-6. El Concepto de Heurística en las ciencias y las humanidades. México. Siglo XXI.
- [9] Ricoeur Paul. 2001. Pág 8. La Metáfora viva. Madrid. Ediciones cristiandad
- [10] Ricoeur Paul. 2001. Pág 12. La Metáfora viva. Madrid. Ediciones cristiandad
- [11] Ricoeur Paul. 2001. Pág 12. La Metáfora viva. Madrid. Ediciones cristiandad
- [12] Soriano Cristina. 2012.La Metáfora conceptual. En Ibarrexe-Antoñano-Valenzuela (Coord). Lingüística cognitiva. Barcelona. Antropos.



2016



**Dirección de Educación Artística**

Subsecretaría de Educación

Dirección General de Cultura y Educación

Provincia de Buenos Aires



