

Notas sobre las facultades del pensamiento complejo y su relación con la Educación Artística contemporánea

Por: García Arias, Pablo

Correo electrónico: pablogarciaarias@gmail.com

Domicilio profesional: Pontificia Universidad Javeriana. Cra. 7 # 40 – 62.
Docente.

Resumen

El siguiente texto esboza las posibles consecuencias de una lógica de la complejidad perceptiva y su capacidad de incidir en la Educación Artística, allí donde la creación estética tanto como la producción conceptual e investigativa peligran con caer en la mediocridad del inmediateismo mediático. Analizaremos qué se entiende por pensamiento complejo hoy día y su relación con tal situación apremiante, en la que las facultades del entendimiento y la sensibilidad se debaten y oscilan entre hallazgos revelados y certidumbres ajenas, entre las realidades creadas a partir de un modo singular de vivir y un mundo general que se impone a través de consignas dadas. ¿Cómo lograr de tal confrontación una práctica de sí, una *autopoiesis* en la que lo singular y lo colectivo se fertilicen en lugar de disminuirse al interior de la sintaxis del Capitalismo Mundial Integrado?

Introducción

Referenciar el paradigma del pensamiento complejo remite sin duda al filósofo y sociólogo francés Edgar Morin (2000), quien desarrolló el término dando al fenómeno de complejidad connotaciones de carácter combinatorio, de posibles conexiones de indeterminación cuantitativa y cualitativa, y de visibilidades aleatorias en las que el azar juega un papel determinante (Morin, 2000). Nos apoyaremos ciertamente en tal perspectiva a la hora de interrogar

algunos aspectos de la Educación Artística contemporánea, en Colombia singularmente, y sus posibilidades de inserción e inmersión transformativa en el espacio/tiempo que la interroga y compromete.

Pero más que en Morin, nos apoyaremos en el escritor Félix Guattari (1996a, 1996b) para agudizar el concepto de complejidad a través de nociones tales como regímenes semióticos y equipamientos colectivos de enunciación. Estas permitirán dar un sentido no estrictamente paradigmático al pensamiento complejo, sino también y sobre todo uno *performativo* de gramaticalidad múltiple. Aquí, no sólo el pensamiento y sus sistemas de racionalidad entran en juego, sino igualmente lo impensado que habita en el propio corazón del pensar, del sentir y del crear; a saber, un tejido conector de signos y enunciados flotantes, que a través del arte rompen con la individualización de los discursos: individualización que no se cansa de operar la academia contemporánea.

Revisaremos, a través de ejemplos de artistas concretos, en qué puede consistir la inmersión de una semiótica de la complejidad en las artes, afectando, desde un construccionismo de la sensación, a su enseñanza teórico-práctica.

Desarrollo

En diversos centros de educación artística, trátase de América, de Europa o de Asia en un mundo sospechosamente globalizado, y que lamentablemente sigue los imperativos instrumentales del capitalismo mundial, el disciplinamiento forzado del cuerpo ha alcanzado asfixias desbordantes. La enseñanza multidisciplinar se reduce en muchos casos a un *comodín* curricular: transdisciplinariedad y multiculturalismo operan como simples rótulos para vender mejor sistemas de educación al servicio de lógicas empresariales.

Esta clase de lógicas respira, desde sus prospectos monetarios, gracias a la estructura de las imposiciones, al método de la previsibilidad financiera, al sistema de las tasas de planeación, a la estadística de los índices de probabilidad, y al pensamiento proyectivo de bonificación o exclusión en caso de no cumplirse con los índices de impacto particulares.

Ante semejante lógica mental e instrumental, comprendemos la respuesta de teóricos que buscan, no tanto revocar ningún régimen, ya sea empresarial o pedagógico, pero si pluralizarlo y vitalizarlo inyectando en su interior aquello que por políticas de precaución tiende a excluir. Es entonces cuando, ante el pensamiento meramente instrumental, por ejemplo, Morin (2000) plantea en qué consistiría la práctica de un pensamiento complejo:

¿Qué es la complejidad? A primera vista, es un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades. De hecho, todo sistema auto-organizador (viviente), hasta el más simple, combina un número muy grande de unidades, del orden del billón, ya sean moléculas en una célula, células en un organismo (más de diez billones de células en el cerebro humano, más de treinta billones en el organismo). Pero la complejidad no comprende solamente cantidades de unidades e interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo; comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. En un sentido, la complejidad siempre está relacionada con el azar. De este modo, la complejidad coincide con un aspecto de incertidumbre, ya sea en los límites de nuestro entendimiento, ya sea inscrita en los fenómenos. Pero la complejidad no se reduce a la incertidumbre, es la incertidumbre en el seno de los sistemas ricamente organizados. (p. 50, 60)

Lo aleatorio, lo contingente, lo incierto: no se trata de un aval a la irresponsabilidad o al caos mental, sino a su elevación, rigurosa y depurada, al plano de método e incluso sistema móvil. Composición de un caos para lograr un cosmos creador y fértil. Una *caosmosis* (Guattari, 1996a) como práctica de resistencia activa y constructiva ante las estructuraciones cada vez más estrechas y condicionadas del pensar, del percibir y del actuar.

Pero, ¿cómo operaría tal práctica? ¿Cómo podría hacerlo en la creación artística? A través, quizás e inicialmente, de una nueva *paideia*, educación o formación de sí (autopoiesis), que no es la dicción de un saber, sino el trabajo

sobre un cuestionamiento acerca de la rigidez o permeabilidad de sus propios límites.

No se trata aquí de comprender la educación artística como un recetario de sistemas proyectivos y de dictados estables, sino como una emisión de signos en permanente acto de renovación insistente y claroscuro: una movilidad visual que trenza al pensamiento con sus propias opacidades. Regímenes semióticos, será el nombre que da paradójicamente Guattari (1996b) a esta clase de emisiones, en las que el concepto de régimen adquiere un nuevo sentido y un nuevo valor: estético y no establecido, conectivo y no proyectivo, vecinal y no jerárquico, performativo y no referencial o estólido. (Ver también: Deleuze y Guattari, 1997)

Las Artes y su formación, trátase de la pintura, del cine o la fotografía, de la danza, el teatro o la música (entre un portentoso etcétera), trátase de la arquitectura y su carácter de pulso para conocer los latidos de una civilización, no cesan de crear y destruir incesantemente los juicios y prejuicios del entendimiento. Tales visibilidades que desvelan lo invisible a través de laboriosas vías de manifestación, forjan, empujan y retan no sólo a los procesos de análisis llamados científicos, sino también a los del aprendizaje empírico y asistemático, cuyos roles entran en juegos de intercambio y de negociaciones graduales (todo lo que del empirismo y el azar electivo debe aprender la voluntad de lógica analítica y viceversa).

El desarrollo de las fuerzas perceptivas y conceptuales, así como el aprendizaje y la cultura en el contexto de una formación, que indague por las simas que se labran entre las vicisitudes que atraviesan a un individuo en tanto que signo, a la vez solitario y múltiple, se magnifica o engrandece a medida que se alternan los actos llamados cognoscitivos con acontecimientos de relevancia extra-conceptual. Planteemos un ejemplo de pluralismo y de enseñanza capaz de rasgar realidades singulares, esta vez dado por un propio artista.

El director cinematográfico Luis Buñuel construye un agudo pasaje hacia las puertas de la complejidad estética, allá donde el pensamiento enfrenta sus propios desbordamientos al mostrar, con respecto al séptimo arte, su sentido

de fisura y creación: enseñar a los espectadores implicados que lo real es más grande que sus -usuales- estrechas valoraciones y contemplaciones. Que hay un real siempre-otro y siempre acechante detrás de cada pupila violentamente fisurada. (citado por Fuentes, 2000)

Buñuel se aprovecha del cine (así como el cine se aprovecha de él); lo usa como cuchilla que abre los ojos más allá de sus contornos para mostrar, a una visión, lo que le excede y compromete: excesos sensibles en las tergiversaciones mentales, en los estados oníricos y desequilibrados que llamamos razón, y dar así campo a un entendimiento de amplitud creciente: el que sobrevive en las situaciones de proscripción, en los sucesos que presentan las periferias sensoriales, sociales, como callejones adoquinados que conducen hacia una elevación de la propia tonalidad del alma: las viridianas, los nazarines, las desproporciones corporales, fuerzas que Buñuel convoca, invitándonos hasta la complicidad con dos grandes locos que roban un servicio ferroviario para pasearse por la ciudad de México. La ilusión viaja en Tranvía. (Fuentes, 2000)

Las realidades que desbordan a modo de experiencias circundantes la cotidiana, segmentada realidad del diario personal, ponen en cuestión la creencia en la enseñanza artística como cuerpo de conocimientos dado. La percepción no está dada, ni el entendimiento, ni la conciencia o la capacidad de observación sensitiva. El reconocimiento del existente-sujeto se ha desboronado tras una lucha que encuentra parte de sus orígenes en la confrontación entablada entre Descartes y Montaigne, debate acerca de los límites constituyentes del ser del pensamiento y de la educación moderna y contemporánea.

Descartes, mediante los ensayos del *Discurso del método*, *El Tratado del hombre* o los *Principia philosophiae*, hizo converger las nociones escolásticas que inauguraron la etapa ontológica de la educación occidental con el concepto de humanismo renacentista de la época; imagen promotora de un sujeto cuya primacía cosmológica devendría cuestionable. Montaigne, en cambio, responde con series de *Ensayos*, para dar con la pregunta: “¿qué es lo que sé?” (Citado por Descombes, 1982, p. 16); interrogante abierto sin

respuesta, que en lugar de buscarla, implica una heurística de sí incesante, donde dudas y certezas se trasvolaran: no ya la búsqueda de una seguridad, sino una fabricación vivencial donde la percepción se transforma. Al respecto plantea Descombes:

Lo que surge en este debate de Descartes con Montaigne no es sólo el pensamiento moderno (...); la gran preocupación de una generación es saldar la deuda heredada de la generación precedente (...). Así ocurre entre los libros, entre la vida y sus prácticas de creación: no creamos que una obra adquiere autoridad porque haya sido leída, estudiada y finalmente considerada convincente. Antes al contrario: leemos porque ya estamos convencidos. Las obras están precedidas de un *rumor*. Como escribe Maurice Blanchot, la opinión pública (las voces públicas) nunca son voces de una forma tan plena como en el rumor: las voces son, por ejemplo, 'lo que se puede leer en los periódicos, pero nunca en tal periódico en particular'; esa es precisamente la esencia del rumor, pues 'lo que conozco por el rumor, necesariamente ya lo he oído'(...) El texto del que nos enamoramos es aquel en el que no cesamos de aprender lo que ya sabíamos. (p. 16-17)

La palabra *rumor* no ha de ser entendida aquí en un sentido peyorativo; se trata de la pluralidad intangible e invisible de actos y voces, incluso en sí mismo, que crean una atmósfera especial y pasajera para la transmisión de un contenido (V. gr. el papel de los cuchicheos en las películas de Jacques Tati). Contenido incommunicable si falla la disposición de intuir igualmente las contingencias que lo rodean y crean. Es lo que ha mostrado tan bien el pensador Nicolás Gómez Dávila (1977, 1992): "sólo nos labran los cauces de torrentes momentáneos" (Dávila, 1977, p. 262); "la filología, la crítica, la historia, es decir, el arte de leer a un autor, de comprender una doctrina, de conectar los hechos, brotan de un mismo principio: el principio del contexto". (1992, p. 286) "De los actos pueden nacer verdades, pero no existe verdad en que sea lícito descansar. Toda verdad es una posición minada, una fortaleza

que la intriga debilita, una plaza sitiada por enemigos con cuya hostilidad simpatizamos en secreto” (Dávila, 1977, p. 286)

Se trata, en fin, de un tipo de educación artística contextualizada que desencadena el movimiento de signos que transgreden el estatismo de la inteligencia: aprendizaje sensorial capaz de tender nuevamente al entumecimiento, dada la repetición perniciosa de un saber estólidamente académico-conceptual.

No hay que menospreciar a los autores que transmiten la grandeza de un pensamiento rasgado y oscilante. Existen pintores, escritores, músicos, educadores que logran, aun cuando sea transitoriamente, adecuar a sus palabras la pulsión proustiana: “el supremo esfuerzo del escritor como el del artista no alcanza más que a levantar parcialmente en nuestro honor el velo de miseria y de insignificancia que nos deja indiferentes ante el universo” (Proust, 1997, p. 38). Velo de miseria y de insignificancia que en la actualidad se llama exceso de información mediática, estruendos publicitarios, gritos de opinión económico-política, electoral, burocrática, etc., etc.

Todo ejercicio educativo requiere un proceso múltiple de participación: se asimila un contenido, pero éste ha de ser transformado, masticado vivo, alterado y digerido según los propios avatares del aprendiz-caníbal, según sus propias formas de esculpir un arquitrabe de memoria en el tiempo. Extraño fenómeno en el que cada quien, vincularmente, forja sus propios estómagos, los nexos de su modo singular de vivir, entre el contexto que lo crea y que al mismo tiempo él y/o ella crea, en colectividad no masificada.

Biología hereditaria y azar contingente son factores que influyen en la capacidad transformativa de tal o cual facultad, pero ni la una ni el otro determinan su fuerza de problematización en el océano de la incertidumbre. No hay en realidad soluciones tranquilizadoras, mucho menos orillas estables del entendimiento. Fines y medios carecen de interés si no existe un transcurso fértilmente problemático en la propia inteligencia, aireándola, oxigenándola, aunque se trate de hondos barloventos. Vientos que llaman y provienen del propio Patmos. Como afirmó oscuramente Victor Hugo, en palabras de vigencia incontestable:

Todo hombre lleva en sí su Patmos. Es libre de ir o de no ir a ese terrible promontorio del pensamiento desde el cual se divisan las tinieblas. Si no va, se queda en la vida ordinaria, en la conciencia ordinaria, en la virtud ordinaria, en la fe ordinaria, o en la duda ordinaria; y está bien. Para el reposo interior es evidentemente lo mejor. (Hugo, 1910, p. 119)

La aparición de ese promontorio apocalíptico para la normalidad ordinaria de la inteligencia y de la sensibilidad, su búsqueda mediante aprendizajes, enseñanzas, hallazgos, vivencias y experimentaciones plurales, prudentes, revela el sentido bifurcado y en producción permanente (en revolución perenne de sí) de nuevos receptores corporales.

El Arte enseña a la peligrosa quietud encorvada del espíritu su necesidad incesante de despertar, de devenir, ya sea *in situ*, ya *in extenso* y a la pedagogía las nociones de reconstrucción, de rigurosa y constructiva permeabilidad, de capacidad transformativa, de desfiguración y reconfiguración activa de sentidos como signo indispensable para el surgimiento de nuevas creaciones y creencias. Si en ocasiones la simple opinión es la desgracia del ser humano, las certidumbres *had hoc* son sus más peligrosos sedantes.

Conclusiones

En las nieblas y vapores de un neoliberalismo bravío, ubicuo y tentacular, que impregna por doquier las academias de este incipiente siglo XXI (oscureciendo con velocidad impensable las facultades de la percepción no inmediateista y no compulsiva de consumo febril), la academia en general, y la educación artística en singular, enfrenta desbarrancaderos tormentosos.

Ante paradigmas bélicos y modelos institucionales rígidos como una taxidermia, el velo de la inteligencia tiende a magnificarse. Nuevas semióticas emergen, sin embargo, como sintomatologías de una enfermedad globalizante. Se trata de regímenes de signos que resisten e inciden a través de incesantes rasgaduras: conjunciones de *paideias* performativas (ni magistrales ni

estatuarias), en las que la complejidad de las urdimbres nacientes se trenza como los tejidos inagotables de la piel: la educación, así, se forja en espiral ascendente, una y otra vez, con el alcance de despertar y abofetear adormecimientos, comodidades y soberbias, no sólo en los demás, sino sobre todo en sí misma.

Hoy más que nunca, en una Colombia atropellada por profundas guerras intestinas, se invoca de manera colectiva y profundamente singular el grito de Octavio Paz: “el olvidado asombro de estar vivos” (1998, p. 70), para abrir los ojos, no solamente a la actualidad aplastante de cada día, sino a la temporalidad que desborda las actualidades, sus asfixias, sus estrechos malestares. La enseñanza, así, trasciende el plano de la pedagogía meramente escolar-disciplinar, para alcanzar una educación artística que es a su vez un arte de la educación, la cual sumerge al ser-plural en el océano de la creación vincular multiplicada: creación y formación de sí, co-construcción de cada pensamiento en contorsión, para forjar nuevas herramientas de lucha contra la servidumbre del yo y la individualización de los discursos.

Referencias bibliográficas

- Deleuze, G y Guattari, F. (1997). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Descombes, V. (1982). *Lo Mismo y lo Otro. Cuarenta y cinco años de filosofía francesa (1933-1978)*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Fuentes, C. (2000). *Buñuel viaja en tranvía*. Revista trimestral de la Cinemateca Distrital de Bogotá, 11, 29-36.
- Gómez Dávila, N. (1977). *Escolios a un texto implícito*. Tomo I. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Gómez Dávila, N. (1992). *Sucesivos escolios a un texto implícito*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Guattari, F. (1996a). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.
- _____. (1996b). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-Textos.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Paz, O. (1998). *Piedra de sol*. Barcelona: Mondadori.

Proust, M. (1997). *Sobre la lectura*. Valencia: Pre-Textos.

Victor Hugo. (1910). *William Shakespeare*. Valencia: F. Sempere y Compañía.