

# LAS VOCES DE LA EXPERIENCIA EN NUESTROS MAESTROS:

UNA MIRADA DESDE EL ACOMPAÑAMIENTO A INICIATIVAS Y  
ESTRATEGIAS DEPORTIVAS Y ARTÍSTICAS DE LA CIUDAD DE CALI



## Rector

Ramón Daniel Espinosa Rodríguez

## Vicerrectoría Académica y de Investigaciones

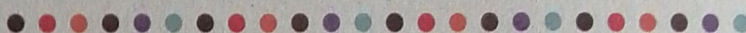
Dora Inés Restrepo Patiño

## Vicerrector Administrativo y Financiero

José Albeiro Romero Ceballos

## Decano de la Facultad de Artes Escénicas

Oswaldo Hernández Dávila



# SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL

## Secretaria de Educación Municipal

Luz Helena Azcarate Sinisterra

## Subsecretario de calidad educativa

Cesar Augusto Ocoró Lucumí

## Profesionales líderes de los temas de arte, educación física y deporte en la escuela

Adriana Giraldo Martínez,  
Johao Valencia

## Lider calidad educativa

Diana Patricia Montes, profesional



## LAS VOCES DE LA EXPERIENCIA EN NUESTROS MAESTROS:

Una mirada desde el  
acompañamiento a  
iniciativas y estrategias  
deportivas y artísticas de la  
ciudad de Cali

ISBN: 978-958-58233-5-8

## CONVENIO

Secretaría de Educación Municipal y Bellas Artes  
Institución Universitaria del Valle, No. 4143.010.26.756  
de 2018

## FACULTAD Y NOMBRE DE INSTITUCIÓN ALIADA

Facultad de Artes Escénicas,  
Bellas Artes - Institución Universitaria del Valle.

## INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LAS QUE SE REALIZA ACOMPAÑAMIENTO

Santa Cecilia  
Santa Librada  
Escuela Normal Superior Farallones de Cali  
INEM Jorge Isaacs  
República de Israel  
Celmira Bueno de Orejuela  
Pedro Antonio Molina  
Manuel María Mallarino  
Las Américas  
José Manuel Saavedra Galindo  
Santa Fe  
Antonio José Camacho  
Escuela Normal Superior Santiago de Cali  
Agustín Nieto Caballero  
Boyacá  
Ciudad Modelo  
Ciudadela Nuevo Latir  
La Esperanza  
Liceo Departamental  
Politécnico Municipal

## SUPERVISORES DEL PROYECTO POR PARTE DE SEM

Adriana Giraldo y Johao Valencia  
Supervisión técnica pedagógica

Miguel Ócoró  
Apoyo-Supervisión financiera

Mary Luz Andrade  
Apoyo-Supervisión jurídica

## RESPONSABLES POR INSTITUTO DEPARTAMENTAL DE BELLAS ARTES-INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DEL VALLE

Oswaldo A. Hernández Dávila  
Decano de la Facultad de Artes Escénicas

Jesús María Mina - Compilador  
Departamento de Investigación en Pedagogía  
Artística (DIPA)  
Facultad Artes Escénicas

EQUIPO DE COORDINACIÓN DEL  
PROYECTO POR PARTE DE INSTITUTO  
DEPARTAMENTAL DE BELLAS ARTES  
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA  
DEL VALLE

Viviana Ramírez Canteró  
Socióloga, danzante folclórica y estudiante de  
medicina tradicional china  
Coordinación académica y financiera  
Contratista Bellas Artes  
Institución universitaria del Valle

Carolina García Ramírez  
Licenciada en Educación Básica con énfasis en  
ciencias sociales  
Coordinación proceso formativo y de campo  
Contratista Bellas Artes  
Institución universitaria del Valle

Ana Sofía Cardona Murillo  
Socióloga  
Asistente de coordinación académica y financiera  
Contratista Bellas Artes  
Institución universitaria del Valle

DOCENTES ENCARGADOS DE  
ACOMPAÑAMIENTO

Diana Carolina Gómez Echeverry  
Lorena Giraldo Gómez  
(Profesionales Educación Física)  
José Manuel Rodríguez Sterling  
Andrés Montes Zuluaga  
Melanie Watteijne Cerón  
(Profesionales Artes Escénicas)  
Paola Andrea Cruz Rengifo  
(Profesional Música - Danzas)  
Camilo Coral Dávila  
(Profesional Música)  
Carlos Fernando Rodríguez  
Mauricio Trejós  
(Profesionales Artes Plásticas)

CRÉDITOS

Mario Alejandro Castro Rojas  
Diseño Gráfico

Carlos Alberto Fernández Benítez  
Corrección y Estilo

IMPRESIÓN





ALCALDÍA DE  
**SANTIAGO DE CALI**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



**BELLAS ARTES**  
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA  
DEL VALLE

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA



**ESCUELA  
NACIONAL  
del DEPORTE**

# CONTENIDO



Introducción

PÁG.8

## APARTADO UNO: CONTEXTOS

Orientaciones, retos y propuesta de trabajo articulado en el camino de fortalecer la calidad educativa desde estrategias artísticas y deportivas en Cali. los proyectos pedagógicos transversales un camino.

Adriana Giraldo  
Johao Valencia

PÁG.12

Panorama de la educación física y artística en las instituciones educativas oficiales de Santiago de Cali, Colombia.

Viviana Ramírez Cantero  
Ana Sofía Cardona Murillo

PÁG.32

Soy con voz, el arte de encontrar la propia voz.

María Patricia Castillo Villota.

PÁG.74

Reflexiones desde el concepto de transdisciplina.

Ruth Rivas Franco

PÁG.82

Educación física: eje potenciador de la corporalidad en el sujeto educable, apoyado en las Tic.

Johao Obdulio Valencia  
John Harrinton Idrobo

PÁG.94

PÁG.110

Comprender los significados del proceso de implementación de la Política Pública para el fomento de la recreación, la práctica del deporte, el aprovechamiento del tiempo libre y la educación física en la ciudad de Cali: entre la convivencia y la vivencia.

Adriana Giraldo

Magda Peña

## APARTADO DOS: EXPERIENCIAS Y RETRATOS

PÁG.130

A05 Entre pasos y pasos. Crónica.

PÁG.136

B01 Crayón. Fotorelato.

Nohora Elena Bastidas Cabezas.

PÁG.142

B02 Un camino de sonidos y colores.

Jorge Enrique Estupiñán.

PÁG.150

B03 Fotorelato "Somos".

Vi-viendo la experiencia.

Carolina Mejía.

## ANEXO

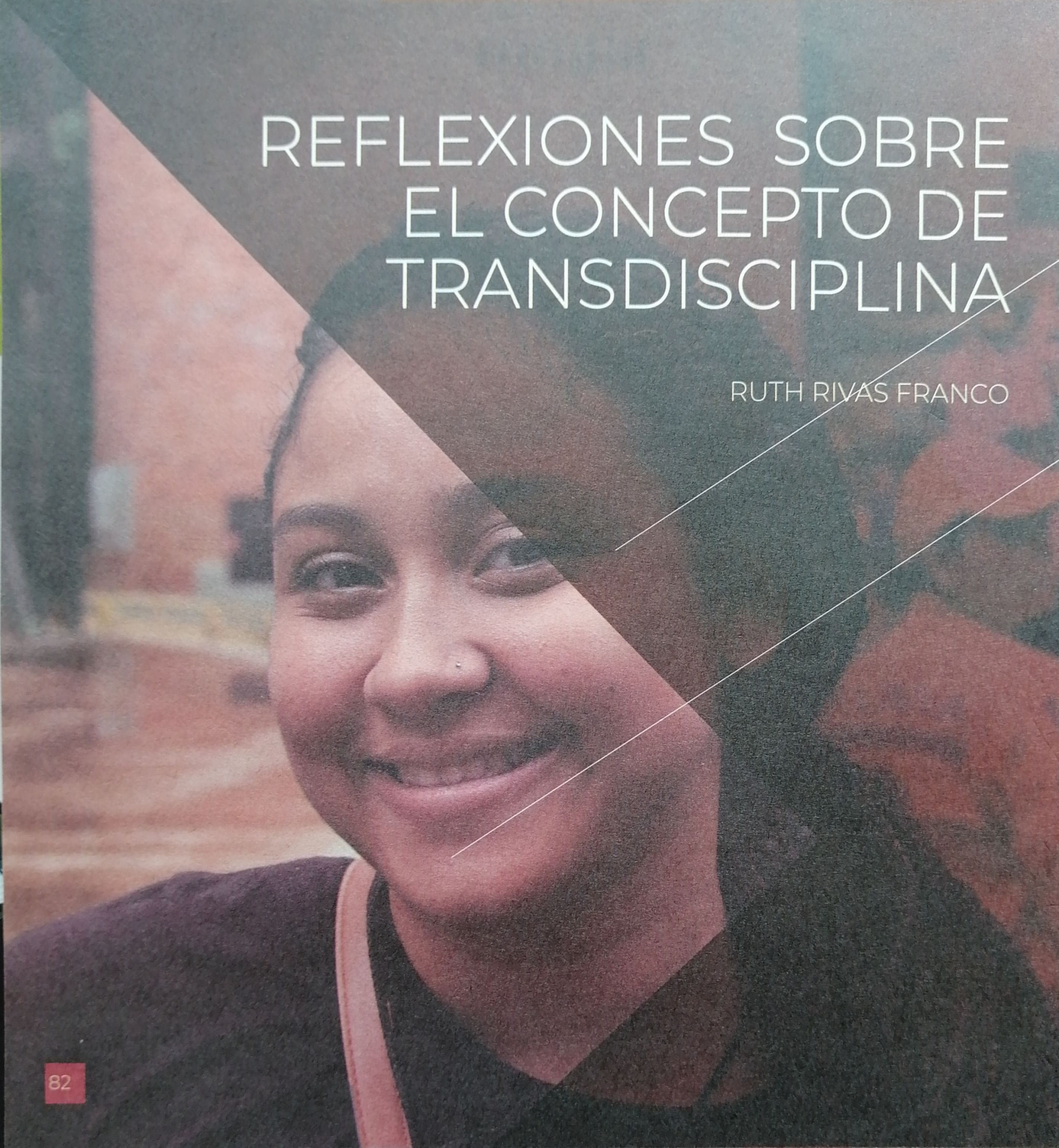
Inserto

Mapa impreso del Mapeo de ciudad.

Inserto

Dvd con los materiales digitalizados:  
Libro y videos.





# REFLEXIONES SOBRE EL CONCEPTO DE TRANSDISCIPLINA

RUTH RIVAS FRANCO

## Resumen

Este documento presenta de manera sucinta las diversas definiciones de Transdisciplinariedad, sus diversos procedimientos y las limitantes que cada definición trae consigo. Recurre a un enfoque crítico y revisa las correspondencias y diferencias de los discursos de los autores seleccionados: Manfred A. Max-Neef (2004), Edgar Morin (2015), Basarab Nicolescu (1994), Pedro Luis Sotolongo Codina y Carlos Jesús Delgado Díaz (2016); Rigoberto Lanz (2010), Elke Köppen, Ricardo Mansilla y Pedro Miramontes (2005), y Raúl Motta (2002).

Después de esta revisión, el documento presenta una definición propia formulada desde el paradigma de la complejidad y algunos principios metodológicos para la investigación transdisciplinar establecidos de acuerdo con este paradigma. Concluye presentando la relación entre investigación transdisciplinar e investigación-creación en el teatro desarrolladas a partir de la complejidad.

## Palabras Clave:

Transdisciplina, Metáfora, Complejidad, Paradigma, Investigación-creación, Teatro.



*Ruth Rivas Franco: Dramaturga. Estudiante de Doctorado en Pensamiento Complejo. Magister en Estudios Avanzados de Teatro de la Universidad Internacional de la Rioja. Especialista en Dramaturgia de la Universidad de Antioquia en convenio con el Instituto Departamental de Bellas Artes. Licenciada en Literatura de la Universidad del Valle. Bachiller Artista en Teatro de Bellas Artes, Cali. En la actualidad, se desempeña como docente e investigadora de la Facultad de Artes Escénicas de Bellas Artes, Cali. Participa en la Red iberoamericana en artes de la Red iberoamericana de Pedagogía (REDIPE).*



## Transdisciplina: apuntes generales sobre su indefinición

Desde el intento mismo de definir el problema de investigación conforme a la perspectiva de las ciencias de la complejidad y del pensamiento complejo, salta a la vista la necesidad de adoptar la transdisciplinariedad como camino para estudiar las múltiples aristas de fenómenos que, tal como se manifiestan en la realidad, son inasibles por una sola disciplina. Sin embargo, desde su aparición como concepto, en 1970 (Klein, s.f.), la transdisciplinariedad ha sido objeto de múltiples debates y parece estar en un limbo definitorio, a tal punto que no se sabe muy bien qué es ni cómo se usa, se aplica o se construye.

En las prácticas investigativa y artística, se le confunde frecuentemente con multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y pluridisciplinariedad. Los eruditos de distintas disciplinas, sobre todo los que se ubican en el emergente paradigma de la complejidad, se han esforzado por clarificar los límites de cada concepto y han tratado de definir la transdisciplinariedad. Sin embargo, cada nueva definición introduce nuevos elementos, conceptuales y metodológicos que vuelven más compleja la tarea de delimitar y definir.

Tal es el nivel de indefinición a nivel teórico, que autores como Rolando García (2006) han llegado a decir que, en la práctica, la transdisciplinariedad es imposible.

Entonces, ¿la transdisciplinariedad es un camino real o solo un planteamiento teórico?

### La definición

Para entrar en materia de la mano de los autores seleccionados, pasaremos muy rápidamente por el origen del término, que surgió en la primera *Conferencia Internacional sobre Transdisciplinariedad en 1970* (Klein, s.f.) y que se definió como “un sistema común de axiomas para un conjunto de disciplinas” (Klein, s.f., p. 34). Piaget y Jantsch, cada uno a su manera, coinciden con esta definición. Sin embargo, ambos preveían que la transdisciplinariedad era imposible de lograr.

Pensemos por un momento en esta definición de los años setenta. La idea de “sistema común de axiomas para un conjunto de disciplinas” (Klein, s.f., p. 34) propone aquello de lo que precisamente se quiere escapar, puesto que, al concebir un sistema tal, este vendría a convertirse en una especie de supradisciplina a la que responden las disciplinas subordinadas. En esta definición parece pervivir un eco nostálgico de la ciencia clásica tal como se concebía en sus inicios.

A mi entender, el proceso es inverso: en un momento de la historia de la ciencia, el renacentista, no había fronteras reconocibles entre las disciplinas, puesto que no existían como tales; se habla de la unidad y el ideal del hombre renacentista era aquel que sabía, hacía y era de todo, aquel que era todo en uno. No en vano, Da Vinci es el máximo exponente de este ideal. Pero luego, a partir de la era cartesiana, surge la necesidad de parcelar el conocimiento y el todo se dispersa en partes hasta llegar a nuestra era de la hiperespecialización. Me parece que, bajo esa definición inicial de transdisciplinariedad, se pretende que el todo vuelva a su matriz, pero no a una cualquiera, sino a una que le es familiar.

El conjunto de disciplinas estaría formado por disciplinas similares, que comparten una base epistemológica parecida o que se desprende de una misma raíz. Esta definición excluye tácitamente lo diverso, lo otro. El tercero.

A partir de los años noventa, el concepto vuelve a la arena del debate y en ese contexto podemos ubicar a los autores seleccionados.

En primer lugar, para Nicolescu (1994) la transdisciplinariedad “indica lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina” (p. 35). Como se puede ver, esta definición no define nada. No se sabe si la transdisciplinariedad se halla en el objeto de estudio, el marco epistemológico o la metodología de la investigación. No parece ser algo que está en la realidad, sino algo que atiende a lo disciplinar en cuanto a constructo. O quizá el “más allá de toda disciplina” sea eso que atañe a la realidad.



Para Raúl Mota (2002), la transdisciplinariedad es una actitud:

La actitud inter y transdisciplinaria exige una conversión del alma, a partir de la cual la apertura signifique aceptación de lo desconocido, de lo inesperado y de lo imprevisible; y tolerancia signifique el reconocimiento del derecho de las ideas y verdades contrarias a las nuestras. (p. 10)

Mientras la definición de Nicolescu (al menos en el fragmento referenciado) se atiene a lo disciplinar como eje definitorio, para Mota lo transdisciplinar se encuentra en dos dimensiones del ser humano, la volitiva y la espiritual. La primera, en cuanto actitud que comprende la tolerancia y la apertura hacia lo desconocido y lo contrario; la segunda, en cuanto se refiere al alma.

El tercer autor, Manfred A. Max-Neef (2004), define la transdisciplinariedad como un conjunto de relaciones entre diferentes niveles de conocimiento: disciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar. Su definición es bastante lógica, atendiendo al prefijo *trans*. Lo transdisciplinar no se encuentra en ningún nivel del conocimiento, sino que surge cuando los niveles se relacionan entre sí. Más adelante, Max-Neef, complementará su idea de lo *trans*, pero incorporando los niveles de realidad que propone Nicolescu. Por retroacción, podemos comprender un poco mejor el planteamiento de Nicolescu, en el sentido de lo que está entre.

Elke Köppen, Ricardo Mansilla y Pedro Miramontes (2005) no definen propiamente la transdisciplinariedad, pero sí le dan un objetivo: “La desaparición de fronteras” (p. 8) disciplinares. En cambio, Rigoberto Lanz (2010) la define así:

Visión transdisciplinaria (que) apunta a los modos de abordar los procesos de producción de conocimiento, es una mirada sobre las estrategias cognitivas que hacen posible un conocimiento compartido sobre campos problemáticos (p. 15).

Ya no es una actitud, sino una manera de ver. Podríamos completar esta concepción diciendo que es una manera de pensar y que, por lo tanto, incide en los modos de producir conocimiento. Por primera vez encontramos imbricados el pensar y el hacer.

Edgar Morin (2015) coincide con Lanz (2010): “se trata a menudo de esquemas cognitivos que pueden atravesar las disciplinas, a veces con una virulencia tal que las coloca en dificultades” (p. 8). Un modo de pensar, uno que pone a prueba el conocimiento que se ha tomado por *verdad*.

Pedro Luis Sotolongo Codina y Carlos-Jesús Delgado Díaz (2016) la definen así:

(...) el esfuerzo indagatorio que persigue obtener “cuotas de saber” análogas sobre diferentes objetos de estudio disciplinarios, multidisciplinarios o interdisciplinarios –incluso aparentemente muy alejados y divergentes entre sí– articulándolas de manera que vayan conformando un corpus de conocimientos que trasciende cualquiera de dichas disciplinas, multidisciplinas e interdisciplinas (p. 13).

Las definiciones de los autores citados no terminan de aclarar el panorama, pero la idea de la transdisciplinariedad como una supradisciplina o disciplina de disciplinas parece haberse abandonado a partir de las elaboraciones de los años noventa.

Ahora bien, leyendo los discursos de los autores, uno podría terminar por formarse una idea un poco más clara de qué puede ser lo transdisciplinar e incluso podría adherirse a una de las propuestas construyendo su propia definición. Llama la atención que casi todos los autores esquivan la definición como tal; solo a partir de inferencias, el lector puede armarse de valor y definir por sí mismo la transdisciplinariedad.

En ese sentido, la transdisciplinariedad es un tipo de enfoque de investigación y creación que se usa para abordar cuestiones que en la realidad son complejas, y lo son porque obedecen a múltiples relaciones entre sistemas que, al mismo tiempo que configuran una unidad que los permea, siguen siendo múltiples.



Como tipo de enfoque, se trata también de una manera de pensar y actuar. Aunque el problema de la investigación y su objeto de estudio existen en la realidad, no pueden conceptualizarse sino desde una perspectiva transdisciplinar y, por lo tanto, no pueden estudiarse sino a través de una metodología transdisciplinar.

En este tipo de enfoque, la relación entre las disciplinas es horizontal, ninguna tiene más importancia que las otras y, además, a esta multiplicidad de perspectivas se integran el saber místico religioso y el saber cultural.

Se utiliza el enfoque transdisciplinario cuando el problema es complejo en la realidad y cuando el objetivo de la investigación es la comprensión del fenómeno (Max-Neef, 2004).

### Puntos en común

Los autores seleccionados coinciden en algunos aspectos metodológicos y en las limitantes que presentan sus visiones, así como en el contexto que da origen a la necesidad de entrecruzamientos disciplinares.

El contexto está marcado principalmente por las evidencias que enseña la realidad y que arrojan las investigaciones, sobre todo, en las áreas de la física cuántica y de las ciencias sociales, evidencias de que ciertos problemas de investigación exceden las parcelas de una disciplina particular y de que, por lo tanto, las soluciones a que llega esa disciplina son perenes y superficiales o no superan el plano de lo teórico, por lo que el problema reaparece en la realidad.

La importancia del contexto se evidencia ante el triste descubrimiento de cómo estos avances de la ciencia, en vez de mejorar la vida de la sociedad, la han deshumanizado y han debilitado la ética de diversas disciplinas. Esta ausencia de ética se refleja incluso en las acciones de las personas en la vida cotidiana.

Los autores coinciden en que nos hemos convertido en una sociedad que sabe mucho, pero no comprende nada. Según ellos, este contexto solo puede superarse con un cambio de paradigma, es decir, transformando el modo de pensar y de construir el conocimiento, modificando la forma de ver la realidad, de tal manera que se empiece

a reconocer la dimensión sensible del ser humano en la relación consigo mismo, con la sociedad y con la naturaleza. Según los planteamientos de Max-Neef (2004), Morin (2015) y Gell-Mann (2003), el objetivo de la producción de conocimiento bajo este nuevo paradigma sería comprender nuestra propia humanidad y nuestra manera de ser y estar en relación con la sociedad y la naturaleza.

En ese sentido, los autores coinciden en que la investigación transdisciplinar debe reservarse para problemas complejos, aquellos que responden a múltiples factores, a veces opuestos entre sí y que implican la revisión de algunas leyes de la ciencia clásica, como la de la causalidad, por ejemplo.

Así las cosas, no renuncian a la investigación disciplinar, puesto que no todos los problemas de la realidad son complejos. Los simples pueden resolverse desde la perspectiva disciplinar, tal como ha sucedido durante siglos. Lo disciplinar es una fortaleza de lo transdisciplinar, lo complementa (Nicolescu, 1994) (Max-Neef, 2004) (Morin, 2015).

Esta complementariedad también caracteriza los modos de pensar y de observar la realidad y se produce entre lo racional y lo relacional, lo racional y lo intuitivo, lo racional y lo creativo.

Los autores también coinciden en señalar que en la investigación es necesario considerar el principio del tercero incluido, que surge al concebir que el rol del sujeto investigador es determinante para la visión que se construye del objeto de estudio. Esta concepción tiene dos polos: en el primero, el investigador ha podido hacer el cambio de paradigma y es capaz de reconocer la complejidad del objeto de estudio. En el otro, es el investigador quien dota de complejidad al problema<sup>1</sup>.

Este enfoque no solo comprende al sujeto y al objeto, sino también los contextos de los que hacen parte ambos, y procura no abordarlos por separado, sino incluir el sistema de relaciones que se tejen entre los tres elementos: sujeto-objeto-contexto (realidad).

<sup>1</sup> Esta posición le ha acarreado a la complejidad algunos detractores. Basta decir que, en el caso de los autores referenciados, esta posición no es identificable.



Las posturas de Morin (2015), Sotolongo y Delgado (2016) ante la ecología de saberes adoptan este enfoque, que, además, podríamos relacionar con los postulados de Nicolescu (1994) Motta (2002) y Max – Neef (2004) sobre los niveles de la realidad.

El principio del tercero incluido en relación con los niveles de la realidad se construye a partir de la atención que la ciencia clásica dirige a un solo nivel de la realidad. Es más, la ciencia clásica solo reconoce un nivel de la realidad, aquel que es demostrable física y objetivamente. Sin embargo, Nicolescu (1994) abre la discusión sobre cómo interpretar los descubrimientos que han hecho diferentes disciplinas y que contradicen o rompen las leyes de esa realidad demostrable y aprehensible. Nicolescu habla, entonces, de tres niveles de realidad que retoman lo planteado por Popper y Eccles:

(...) el Mundo 1 que comprende todos los objetos y estados físicos, incluyendo el cerebro; el Mundo 2 que es el de las experiencias subjetivas o estados de conciencia, y; el Mundo 3 que es el cultural producido por el ser humano, incluyendo el lenguaje. (Max-Neef, 2004, p. 13)

Y lo complementa con los desarrollos de Heisenberg respecto al tema:

(...) introduce la idea de lo que él llama tres regiones de realidad: la primera región es la de la física clásica; la segunda de la física cuántica, de la biología y de los fenómenos psíquicos, y; la tercera de las experiencias religiosa, filosófica y artística. (Max-Neef, 2004, p. 13)

Así, en la investigación se incluyen otros saberes, como las creencias o los conocimientos ancestrales y lo sagrado, lo emocional y lo sensible. Cada nivel tiene sus propias leyes, pero, puesto que se interrelacionan de manera vertical, en el paso de una realidad a otra estas leyes se rompen y se reorganizan.

El principio del tercero incluido reconoce la necesidad de construir y observar el objeto de estudio desde distintas

lógicas y epistemologías disciplinares, así como de incluir *verdades* no científicas arraigadas en las creencias y en las prácticas culturales de los pueblos.

### Limitantes

En general, el mayor límite para desarrollar estas concepciones teóricas es el paradigma dominante del racionalismo clásico. Motta (2002) lo explica caracterizando a la sociedad como una serpiente que se muerde la cola. En la práctica, los investigadores de las diferentes disciplinas ya se dieron cuenta de que se necesita un cambio de paradigma para poder asumir los problemas de este mundo hiperglobalizado y deshumanizado, pero el sistema educativo aún no cambia de paradigma: desde la educación inicial hasta la superior, la enseñanza sigue basándose en un enfoque que parcela las disciplinas y en un pensamiento eurocentrista, que es exponencialmente más dañino en las universidades de América latina porque la aceptación del protagonismo de la cosmovisión europea implica que el saber *verdadero* es el que se construye al otro lado del océano y niega las percepciones y saberes que forjaron los pueblos originarios y, con ello, omite un componente significativo de nuestra historia y nuestro saber.

Después, los profesionales recién egresados comienzan a tratar de resolver problemas, a tratar de hacer investigaciones transdisciplinares, pero les faltan herramientas porque en la escuela les enseñaron todo lo contrario, a investigar desde su propia parcela.

Es necesario, entonces, que el paradigma emergente de la complejidad termine por impactar todas las dimensiones del espectro social para que el sistema educativo enseñe a ver y pensar la realidad de otras maneras.

En el caso concreto de Kopen, Mansilla y Miramontes (2005), se presenta un límite adicional: su concepción del lenguaje matemático como el único que puede atravesar todos los niveles de la realidad para comprenderlos. Sin embargo, es necesario aclarar que su visión de las matemáticas



es muy amplia y no se restringe solo a operaciones con números, sino que, por ejemplo, contempla lo relacional del espacio y no pretende reducir todo a fórmulas: "Entonces, la unidad de la ciencia se dará, naturalmente, en la medida en que sea posible identificar tales clases y el metalenguaje al que aspiran quienes proponen la transdisciplina será, desde luego, el de la matemática." (p.11)

Esta aspiración podría llevar a exabruptos como los que presentan Sokal y Bricmont (1999) en su libro *Imposturas intelectuales*.

### Los macroconceptos y las metáforas

Según lo expuesto hasta aquí, la transdisciplinariedad surge como camino para estudiar los problemas de investigación que en la realidad se presentan como complejos. Por lo tanto, en el marco metodológico ideal de la transdisciplinariedad, estos problemas deberían formularse a partir de nuevos conceptos, creados en la comunión de las diversas disciplinas que acuden a estudiarlos y resolverlos. Porque si el problema puede definirse y examinarse desde una sola disciplina, entonces no es necesaria la transdisciplinariedad y más bien hablaríamos de equipos multidisciplinarios que quizá aporten una visión novedosa a la comprensión del problema desde sus respectivas parcelas. O, como sucede en la investigación en artes, se asumen metodologías de las ciencias sociales para referirse a problemas concretos de las artes.

Así, podemos pensar en los macro conceptos como un camino para integrar las diferentes disciplinas a partir la definición misma del problema.

Además, la definición de macro concepto propuesta por Frade (s. f) pretende integrar aquello que, desde la perspectiva disciplinar, estaría separado, pero que, en la realidad, tendría una relación, ya sea de complementariedad, ya sea de antagonismo. Tomemos un ejemplo, el concepto *cuerpo*, que puede definirse desde la biología, desde la anatomía, desde la danza (según cuál sea la danza), desde la semiótica y desde la religión (según cada la religión). Pero una investigación que pretenda hablar del *cuerpo contemporáneo en el arte* no podría limitarse a una sola definición disciplinar;

a su llamado acudirán otras disciplinas, no mencionadas anteriormente, como la filosofía, la ética, la antropología, la historia y la física. Es necesario redefinir el concepto abarcando todas sus dimensiones o, al menos, a aquellas imprescindibles para hablar de este *cuerpo*.

Mis reflexiones y mi propia experiencia me indican que la ausencia de macroconceptos es la causa de que la metáfora entre en escena, a veces sin comprender del todo el concepto que se toma en préstamo para hacer la comparación.

Me permitiré contar una anécdota.

Cuando estaba contándole a mi maestro de literatura, especialista en discurso, cuál era el tema de mi proyecto de investigación en este doctorado, constantemente me decía: *entra como metáfora*. Y yo le contestaba: *no, no es una metáfora porque así es como ocurre, yo no lo estoy inventando, aunque sí estoy nombrándolo como lo han nombrado otros, pero esto es lo que ocurre*.

A veces, la metáfora se introduce como una camisa de fuerza (novedosa) para nombrar algo que no ha sido nombrado en la disciplina y, como bien lo demuestran Sokal y Bricmont (1999), ocurre que la disciplina misma, la realidad del objeto de estudio, termina haciendo estallar la metáfora, no la resiste, porque lo que se impone es la visión del sujeto que observa y no la *realidad* del objeto de estudio.

Está claro que, desde la perspectiva de la complejidad, estos dos aspectos se permean entre sí y en conjunción con el contexto; cuando la metáfora estalla, es porque el investigador no se deja permear por los otros dos elementos.

El teatro, la parcela desde la que hablo, ha sido definido más que como una disciplina, como un campo (Bordieu, 1984) de estudio debido a su propia dificultad para definir sus problemas desde un punto de vista estrictamente disciplinar. En ese sentido, la semiótica, la antropología, la filosofía y la psicología han prestado sus conceptos para definir lo teatral, aunque también se ha presentado el proceso inverso: estas disciplinas han usufructuado conceptos propios de lo teatral para definir sus propias teorías o metodologías. Daré un ejemplo para cada uno de estos préstamos.



Enrique Buenaventura, uno de los grandes pensadores del teatro colombiano y latinoamericano, con formación en literatura y artes plásticas y con gran vocación por el estudio etnográfico y la recuperación de la cultura popular, toma prestados de la semiótica conceptos como eje paradigmático, eje sintagmático y signo; de la filosofía del lenguaje, los actos de habla; de la antropología estructural, el mitema... estos, entre otros.

En el caso concreto del mitema y de los actos de habla, Buenaventura los redefine desde la perspectiva teatral, considerando sus aplicaciones en la escena. Respecto a los actos de habla, por ejemplo, cuando los filósofos del lenguaje leen la teoría de Buenaventura, distan de *avalarla* porque para ellos el lenguaje es solo uno, el que proviene de la lengua, por lo que consideran un exabrupto ampliar el concepto de lenguaje a lenguaje teatral. Sin embargo, los teatristas hablan siempre de lenguaje teatral y en este argot, el concepto se entiende con claridad y está bien definido.

Entonces, nos acusan de no comprender los conceptos de las otras disciplinas, pero lo cierto, por lo menos en el caso de Buenaventura, es que solo después de hacer un estudio riguroso de los conceptos desde la perspectiva de sus correspondientes disciplinas, se atreve, a través de la experimentación en la escena, a redefinir esos conceptos para el teatro. Es decir, no se trata de un simple traslado, sino de una redefinición.

En el segundo caso, se encuentra el célebre estudio del sociólogo Erving Goffman *La presentación de sí mismo en la vida cotidiana* (2001), en el que retoma conceptos como escena, traescena y rol, para referirse al comportamiento de las personas en la sociedad. Está claro que nadie acusa a Goffman de no entender los conceptos de la disciplina. De hecho, conceptos como teatro, escena, actor o payaso han trascendido lo disciplinar y se usan como metáforas, generalmente peyorativas, en la vida diaria y en otros escenarios. (Y ahí va otra, escenario).

El empleo de la metáfora es problemático cuando no se funda en estudios de carácter transdisciplinar (que conducen a una redefinición), sino que consiste en una traducción de una disciplina a otra sin tener en cuenta los aspectos

metodológicos de la disciplina de origen, es decir, cuando se asume el concepto puro, virgen, como si se tratará de la definición encontrada en un diccionario.

La metáfora puede utilizarse como parte de una explicación científica en dos casos:

1. Cuando las palabras o expresiones que se incorporan a la explicación hacen parte del argot popular y ayudan a ejemplificar o a comprender una teoría nueva o unos conceptos o términos difíciles de comprender para quien comienza a aproximarse a ellos. En ningún caso, la metáfora debe volver aún más confusa la explicación.
2. Cuando el investigador recurre a otras dimensiones de lo real, como la artística, por ejemplo. Esto, debido a que, como señala Gell-Mann (2003), “no siempre estamos en disposición de elaborar un informe científico sobre un fenómeno dado, y podemos preferir, por ejemplo, una descripción poética. A veces el fenómeno es demasiado complicado para que una descripción científica detallada sea factible” (p. 301). Ya Wittgenstein (1922), en su *Tractatus logico-philosophicus*, había sentenciado que hay cosas de las que no se puede hablar, que exceden la comprensión lógica clásica del mundo, y allí donde la ciencia calla, el arte puede hablar.

En síntesis, el macro concepto, definido por Frade (s.f.), puede reemplazar el uso de metáforas en las investigaciones transdisciplinares e, incluso, en las disciplinares, porque en la elaboración del macro concepto se atiende a lo epistemológico, a qué se estudia y cómo se estudia; y si en la definición ya se recurre a diferentes disciplinas, en la fase metodológica también deben considerarse los diferentes mecanismos de dichas disciplinas, con el fin de construir lo transdisciplinar.

Para diseñar los macro conceptos y evitar que tengan los errores mencionados por Sokal y Bricmont (1999), se debe atender a los siguientes principios:

- El sujeto investigador debe tener una razón abierta (Morin 1984), en el sentido de que pueda observar el objeto, no desde su campo disciplinar, sino desde el



contexto, entendiendo que, para comprender el fenómeno, deberá ser capaz de transitar entre los diferentes niveles de realidad en el que este se sitúa. Cuando se trata de equipos multidisciplinares, esta razón abierta debe procurar que no se establezcan jerarquías disciplinares y contribuir a que todos los involucrados salgan de su *parcela*.

- La observación del fenómeno, problema u objeto de estudio debe hacerse en su contexto, no en un ambiente controlado. El fenómeno no debe aislarse. Esta condición crea la necesidad de que los observadores tengan un lenguaje común que trascienda lo disciplinar, pues debe corresponder a lo contextual. Así, el objeto se construye en la acción entre sujeto, objeto y contexto.

- La definición de los macro conceptos requiere primero una ecología de saberes centrada en lo contextual; es necesario saber en qué niveles de la realidad se mueve el objeto y cuáles deben observar los investigadores; se requiere acotar el problema, pero no desde lo disciplinar, sino desde los niveles de la realidad que se desean estudiar. Así, es posible saber que disciplinas y saberes culturales, religiosos y artísticos se pueden integrar.

- Al transitar entre los distintos niveles de la realidad, estos macro conceptos pueden ser antagónicos, ser y no ser y ser/no ser al mismo tiempo. Este es el principio según el cual los investigadores deben definir el macro concepto, pero no solo teóricamente, sino teniendo en cuenta los mecanismos a partir de los cuáles se puede comprender el fenómeno; es decir, esta definición es a la vez teórica y práctica.

En ese sentido, la metodología de la investigación también debe construirse en relación con esta definición. Este aspecto suele desatenderse cuando se usan metáforas, pues no se elabora una definición del concepto, sino que se hace un traslado de una disciplina a otra, y la metodología de la disciplina que hace el préstamo termina por evidenciar la inadecuación entre uno y otro.

Por lo tanto, los procesos y conceptos transdisciplinares se sustentan en los siguientes elementos de Morin (2015):

- La mirada extradisciplinaria.
- La construcción del objeto de estudio en la relación sujeto-objeto-contexto, de la que hablábamos en párrafos anteriores.
- La migración de conceptos y de esquemas cognitivos.
- Los objetos y proyectos inter y polidisciplinarios. Y en los siguientes de Nicolescu (1994):
- La noción de sujeto.
- Los niveles de la realidad.
- El tercero incluido.
- Lo transhistórico.
- Lo transcultural.

De Pedro Luis Sotolongo Codina y Carlos Jesús Delgado Díaz (2016), retomamos la necesidad del diálogo de saberes. Mientras que de Lanz (2010), consideramos indispensable “una crítica epistemológica que deconstruya los protocolos de Método, los basamentos de nociones, conceptos y categorías, los repertorios teóricos que hacen a la especificidad de cada disciplina” (p. 14). Esta crítica estaría acompañada de una *visión transdisciplinaria* que se centra en las estrategias cognitivas que exceden la parcelación de las disciplinas. Y de acuerdo con esta visión, se diseñarían los conceptos y procedimientos que soportan la investigación. Además, para Lanz, es necesario que este tipo de investigación permee la formación en la educación.

Todos los autores consideran necesario el paradigma de la complejidad para abordar este tipo de procesos.



## La transdisciplina: investigación-creación en teatro y complejidad

En este apartado hablaré de un tipo de producción teatral cuya creación precisa el diálogo constante y una actitud proactiva de todos los integrantes del equipo que posibilite la construcción poética. No me refiero al teatro logocentrista en el que el texto determina el uso de todos los lenguajes. Tampoco, a aquel en que el director define este uso.

El teatro como arte es complejo por naturaleza. Por teatro, me refiero al acontecimiento, al momento en que la *poiesis*, como producción y producto (Dubatti, s.f.), sucede ante los ojos del espectador. Concebido así, el producto es efímero; el teatro como tal es *siendo* y necesita la presencia de los cuerpos vivos del actor y del espectador; para el actor, esto implica todo lo que él es en cuanto cuerpo biológico, emocional y capital simbólico; aunque represente a otro, él no deja de ser él; es él representando a otro. Pero, además, la obra como tal solo acaba de crearse con la dramaturgia del espectador, es él quién termina por concretar la poética en su imaginación. Además, esa poética se construye a través de la interacción de varios sistemas, la luz, el sonido, el vestuario, la escenografía, el cuerpo en movimiento, la palabra en acción, todos ellos, materiales diferentes que, en su conjunción, terminan por crear el signo teatral, vigente por un instante, por un segundo, porque apenas se arma, se destruye por una lógica de continuidad narrativa, se destruye para armar otro, y así sucesivamente, hasta que la pieza termina físicamente, pero se mantiene viva en la imaginación del espectador.

Sin embargo, para llegar hasta ese punto, han tenido que transcurrir una serie de sesiones (ensayos) en los que estos múltiples sistemas que interactúan han tenido que *ponerse de acuerdo*, lo que implica decidir qué tipo de relación va a existir entre ellos en cada momento de la obra: de complemento, de ilustración, de contrapunto, etc. Pero, además, es necesario que los actores y el equipo de trabajo (sistemas vivos) decanten y exploren a través de sí mismos lo que

la sociedad, la cultura, la religión, la educación, la moral, la historia, etc., han construido sobre aquello que quieren poetizar en el escenario. Esta indagación siempre requiere comprender otras lógicas. A este proceso de creación, y en particular a aquel que se desarrolla en la academia, lo llamaremos *práctica artística*:

La creación artística es resultado de un proceso singular e irrepetible. La generación de lo artístico (sea obra, imagen, proceso, situación o momento) escapa a la sistematización y a la generalización. En cambio, la práctica artística no: la práctica artística se deja situar, analizar, fijar. Cuando hablamos de docencia de las artes o investigación en artes hablamos de una práctica y no del acto creador mismo (Sánchez, 2009, p. 327).

En ese sentido, los procesos de investigación-creación apuntan a la práctica artística y no al producto. De esta manera, se entiende que en este tipo de práctica, lo transdisciplinar puede ser un camino, uno que decide el equipo y que tiene que ver tanto con las disciplinas a las que se acude, como con las formas en que se acude a ellas para comprender eso que se quiere poetizar, como con las relaciones que se establecen entre los diversos lenguajes:

La práctica artística engloba un proceso de límites borrosos en el que los aspectos de la personalidad, del contexto geográfico, cultural e histórico interactúan con las destrezas propias y las de quienes intervienen en un proceso creativo. La disciplina de cada artista o de cada uno de los colaboradores en un proceso artístico es sólo una dimensión de lo que denominamos práctica artística. Y, aunque ésta pueda ser abordada desde lo disciplinar, no siempre resulta la opción más interesante (Sánchez, p. 330).

Para desarrollar una investigación-creación en teatro desde la perspectiva de la complejidad, es necesario establecer un diálogo de saberes, que comprenden no solo los de los



expertos disciplinares, sino también los de las culturas ancestrales y los testimonios de las personas a quienes afecta aquello que se quiere poetizar. Por ello, el tema debe necesitar esa apertura a otras lógicas como condición para su comprensión.

De esta manera, la investigación-creación en teatro a partir de la complejidad excede los límites estéticos y artísticos para adentrarse en lo humano, en muchas de sus dimensiones, mediante la comprensión del problema en distintos niveles de la realidad.

Esta profundización no podría lograrse desarrollando una investigación-creación disciplinar porque, aunque el producto (obra) de este tipo de trabajos sea transdisciplinar, no alcanza una comprensión del fenómeno en cuanto problema humano, sino un conocimiento que no excede el terreno de la técnica artística.



## Referencias Bibliográficas

- Buenaventura, E. (1980). Problema, tema, mitema, y conflicto. Cali. Comisión de Publicaciones del TEC.
- Dubatti, J. (Sin fecha). Cartografía Teatral: introducción al Teatro Comparado.
- Frade, L. (sin fecha). *Necesidad de la construcción de macroconceptos*. Doctorado en pensamiento complejo. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Material no publicado.
- Gell-Mann, M. (2003). El quark y el jaguar. Barcelona. Tusquets editores.
- Goffman E. (2001). *La presentación de sí mismo en la vida cotidiana* Buenos Aires. Amorrortu.
- Kopen, Mansilla y Miramontes (2005). La interdisciplina desde la teoría de los sistemas complejos. *Ciencias* 79.
- Lanz, R. (2010). Diez preguntas sobre transdisciplina. *RET. Revista de estudios transdisciplinarios*. 2 (1). 11-21.
- Lévi-Strauss, C. (1995). *Antropología Estructural*. Barcelona. Ed. Paidós.
- Max-Neef, M. (2004). *Fundamentos de la transdisciplinariedad*. Universidad Austral de Chile.
- Moreno, J.L. (2012). Pierre Bourdieu y el análisis de los campos intelectuales. *LOGOS*. Anales del Seminario de Metafísica Vol. 46 (2013): 149-165.
- Morin, E. (2015). *Sobre la interdisciplinariedad*. TOMADO DE: [www.pensamientocomplejo.com.ar](http://www.pensamientocomplejo.com.ar) bajado el día 15 de julio del 2015.
- Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Polis*. 3.
- Nicolescu, B. (1994). La transdisciplinariedad, Manifiesto. Ediciones Du Rocher.
- Sánchez, J. (2009). "Investigación y experiencia. Metodologías de la investigación creativa en artes escénicas". Revista *Estudis Escènics*, 35.
- Sokal, A. Bricmont, J. (1999). *Imposturas intelectuales*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Sotolongo, P. L. y Delgado C. J. (2016). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus logico-philosophicus*. Escuela de Filosofía, Universidad ARCIS. [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl)