

Mónica Romero

Artista, docente e investigadora del Programa de Artes Visuales de la Pontificia Universidad Javeriana y de la Maestría en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia.

Presencias expandidas: afectos y cuerpos en procesos de creación

**Expanded presences: affections and
bodies in creation processes**

Cómo citar

Romero, M. (2021). Presencias expandidas: afectos y cuerpos en procesos de creación. *Desbordes*, 12(1), 38-57. <https://doi.org/10.22490/25394150.5896>

38

Resumen

Se presentan y comparten reflexiones derivadas de ejercicios docentes y de creación que emergen en medio del distanciamiento social y la cercanía afectiva que proponen otros modos de aprender, enseñar y crear. Asimismo, construir y generar relaciones pedagógicas asociadas a la creación, pasa por reconocer al otro que está mediado por una pantalla, por una imagen creada de sí que representa diversas realidades al convocar a la palabra, al cuerpo y a la mirada. El aislamiento social ha transformado las manifestaciones y los procesos artísticos y pedagógicos, comprendiendo los contextos de los participantes y sus dinámicas familiares, otorgándole protagonismo a la dimensión emocional como elemento que construye vivencias en el aula. Lo anterior ha significado replantearse los aprendizajes que atraviesan los

cuerpos en las artes, modificando tiempos, formatos, estrategias, soportes y materialidades en los procesos de creación.

Nos hemos volcado hacia soportes digitales, virtuales y audiovisuales que navegan por la red. Esto implica desafíos en relación con las tecnologías y las presencias expandidas que allí se han activado, trastocando los modos de experimentar las artes.

En definitiva, la dimensión afectiva, mediada por pantallas, amplía y complejiza la acción pedagógica cuando se crea y cuestiona la destreza técnica junto a los repertorios y archivos que la conforman. Por ello, visitar estos materiales y activarlos hace parte de los procesos de creación que se adelantan en el aula, propiciando indagaciones vivas y contextuales.

Palabras clave: giro afectivo, creación artística, acto pedagógico, investigación viva.

Abstract

This paper presents and shares reflections derived from teaching and creation exercises that emerge in the context of social distancing and affective closeness which suggest different ways of learning, teaching, and creating. Furthermore, the construction and development of pedagogical relationships associated with creation imply recognizing the other, whose intermediary is a screen, an image made of oneself that represents various realities by conveying the word, the body, and the look.

Social distancing has transformed displays and artistic and pedagogical processes by understanding the contexts of the participants and their family dynamics. Thus, giving prominence to the emotional dimension that builds experiences in the classroom. This has led to rethinking the learning experienced by bodies

in arts, modifying times, formats, strategies, means, and materials in the creation processes.

We have focused on the digital, online, and audiovisual means available on internet. This involves challenges in terms of technologies and expanded presences activated on the internet, disrupting the ways of experiencing the arts.

Ultimately, the affective dimension mediated by a screen broadens and makes more complex the pedagogical action when the technical prowess, as well as its composing files and repertoires, are created and questioned. Therefore, part of the creation process that takes place in the classroom is revisiting and activate such materials. Thus, promoting living and contextual inquiries.

Keywords: Affective turn, artistic creation, pedagogical act, living inquiry.

¿Qué significa aprender y crear en las artes cuando estas pasan por el cuerpo y las emociones?

Plantear el acto educativo y creativo en los tiempos actuales implica revisar los modos, medios y procedimientos presentes en las artes, que requieren fluir con las dinámicas que emergen a diario.

Entonces, surge un cuestionamiento inicial: ¿qué tipo de acciones pedagógicas y de creación convoco, agencio o implemento con y en otros en los tiempos actuales? Esta pregunta denota niveles de interacción con el otro que, en las circunstancias actuales, se han entremezclado con la vida familiar. Lo institucional y lo privado se conjuga en tiempos y espacios simultáneos habitados por un mismo cuerpo que no modifica del todo sus comportamientos con respecto a los lugares donde anteriormente realizaba sus actividades académicas y laborales.

Lo anterior invita a nombrar *Contextos en mutación*¹ a los espacios en los que las relaciones entre cuerpos, espacios y saberes que allí se ponían en circulación mediados por las instituciones (universidad/escuela) diferían de los habituales en casa. Comprender esta mutación resulta relevante en la educación y creación en artes visuales, dado que los procesos que acompañan en pregrado y posgrado se afectan directamente por las condiciones de pandemia en los que convertirse en un catalizador emocional y modulador de lo que acontece en el aula expandida es importante, dado que los procesos de investigación creación que se adelantan les atraviesan a ellos y a los grupos con los que trabajan, estos últimos en nivel de posgrado.

Muchos de los estudiantes que he conocido recientemente ha sido a través de pantallas. Reconocernos como sujetos con historias que se pueden poner en la red, afecta la relación pedagógica en la creación y los objetivos mismos de la clase. Se manifiesta un desafío para que los resultados de aprendizaje reconozcan la dimensión humana, técnica y procesual de un aprender en conjunto no unidireccional. Esto me invitó a buscar plataformas colaborativas de interacción que se caracterizan por mediar los aprendizajes a partir del uso de herramientas tecnológicas, donde era necesario no dar por hecho que todos sabíamos lo mismo, haciendo un gran esfuerzo al inicio del curso para contextualizar y poner las reglas de juego que luego eran libremente interpretadas, para –en la medida de lo posible llegar a acuerdos, permitiendo intercambios en vivo, donde no solamente se hablaba a una pantalla, sino ir tejiendo conversaciones derivadas de los ejercicios propuestos visualizando de manera participativa y en tiempo real los aportes de todos quienes hacemos parte de la clase; comprendiendo las colectividades que emergen y las intersubjetividades que las conforman. Las plataformas colaborativas permiten compartir pautas que movilizan la

Estos contextos en mi quehacer docente transitan en el ámbito universitario con énfasis en la carrera de Artes Visuales de la Pontificia Universidad Javeriana y en la Maestría en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia. ¹

experiencia, convocando de este modo la acción, la intervención y el silencio como parte del ritmo orgánico de las sesiones.

En esa medida, los procesos de educación y creación desde una dimensión relacional pasan por el reconocimiento de otras corporalidades y de los afectos que se movilizan a través de las pantallas como dispositivo, no de control, sino de creación y de presencia, siendo conscientes y críticos a su vez con las brechas tecnológicas en las que coexistimos. Asimismo, las relaciones que se activaban con lo otro y el otro, preguntaban por otras sensibilidades para generar formas de ver el mundo mediadas por nuevos alfabetismos. Por tanto, se pone de manifiesto no sólo una mediación tecnológica; sino a su vez, las maneras en que cultural y generacionalmente leemos y creamos en el mundo.

Esos otros alfabetismos que aparecen entre pantallas, activan el reconocimiento de modos de leer y recrear las realidades que habitamos, traspasando las pantallas para conectar la experiencia directa y presencial a través de la voz. El silencio, el tono, el ritmo de ese cuerpo que se hace presente a través de la voz da cuenta de esa realidad que se está viviendo. Convocar estas realidades pone en un intersticio la realidad íntima y un contexto social más amplio, en este caso afectado por la pandemia y las imágenes que se crean de esa realidad que transforman inevitablemente los modos de crear actuales.

Aparecen entonces otras formas de aprender que demandan comprender los ritmos personales y colectivos de aprendizaje mediados por los silencios y la intuición, y que exigen de lado y lado estrategias de autoaprendizaje para identificar y renovar dichos ritmos. En este aspecto, la relación con otros modos de conocer va más allá de la mnemotecnia, la repetición o la participación inducida. Se hace necesario vincular de una manera mucho más directa la experiencia cercana y cotidiana a procesos simbólicos de creación y educación para recuperar otras formas de narrar la realidad.

Aprendizajes relacionales

41

En perspectiva de dar cuenta de los aspectos relacionales que se dan en procesos sincrónicos y asincrónicos, aparece un lugar importante que se despliega donde los cuerpos, los afectos y las emociones mutan. Esa dimensión relacional, como diría Bourriaud (2006), pasa no sólo por identificar y enunciar el lugar particular de la experiencia propia, sino por ponerla en juego para abrirla, degustarla y saborearla con otros. Desde allí es posible articular la propia experiencia en conexión con otros que, por cercanía o distancia, se pueden poner en diálogo y en relación con aquello que se comparte.

La dimensión relacional del aprendizaje tiene que ver entonces con la posibilidad de narrar la propia experiencia (Contreras, 2010; Connelly y Clandinin, 2000) para ponerla en diálogo con contextos más amplios, bien sea sociales, políticos, educativos o económicos para, de esta manera, confrontar al sujeto que se narra y es narrado. La dimensión relacional del aprendizaje reconoce el vínculo afectivo que transita en el proceso de dar cuenta de lo que se aprende y cómo se aprende. En el caso de las artes dicho vínculo pasa por la relación sensible con las materias propias de la creación y sus materializaciones correspondientes, y por un ejercicio interpretativo que se hace de lo elaborado.

En suma, esta mirada relacional implica la transición de un yo individual a un yo relacional.

La perspectiva relacional nos abre a una profunda apreciación de nuestra vida con los demás, no aparte de ellos ni contra ellos. Así empezamos a centrarnos en el poder generativo de las relaciones y en el fluir de las acciones coordinadas. Por medio de las representaciones con otras personas y también con nosotros mismos, creamos nuestra realidad racional y emocional. Lo que antes se llamaba 'procesos mentales' se recrea ahora para convertirse en 'procesos relacionales'. Es el 'yo relacional' que nace de las relaciones con los demás. (Gergen y Gergen, 2011, p. 52)

Desde aquí se vislumbran pedagogías deseantes que dialogan, ponen en riesgo y cuestionan la existencia de quien las asume, no como ruta única sino como camino posible para otorgar sentido a aquello que se hace, y reconocer que el paso por este mundo es susceptible de configurarse en acontecimiento, para reconocer que hay saberes y no-saberes que están incorporados pero que requieren develarse y ponerse en juego con otros que tienen la misma voluntad. Lo anterior me permite hablar de un conocimiento relacional (Lopes, Hernández, Sancho y Rivas, 2013), en donde se prioriza cuidar las relaciones entre los sujetos mientras aprenden sobre los saberes disciplinares del arte.

La apuesta que se abre con el ejercicio de virtualización propone dinámicas relacionales que enfatizan una dimensión sensible hacia las nuevas tecnologías. En ese sentido, el cuerpo expande su escucha, evidencia la velocidad con la que se diseminan contenidos y la inquietud con respecto a lo que se comprende y emerge. La propia voz, por tanto, da cuenta de lo vivido potenciando las estéticas del aparecer (Hernández, Ospina y Zapata, 2021) que conectan fuertemente con el ejercicio propio de la creación donde los cuerpos y los afectos pasan a un primer plano. Unos cuerpos que se enuncian a través de sus voces, sus silencios, sus respiraciones, compartiendo una condición vital a través de las pantallas, intentando conectar las distintas

dimensiones que atraviesan su propia experiencia, impregnando sus propias propuestas artísticas con dichas estéticas del aparecer que implican arrojarse a lo imprevisible, al azar, a lo no predictivo, a configurar modos del saber desde las artes y desde los cuerpos impregnados de vitalidad. En donde lo que acontece genera ecos, reflejos, distorsiones y cuidados sensibles hacia y con el otro que proporciona experiencias alteradas con la materia prima de las artes, sus materialidades, sus historias y sus modos de hacer. Estas relaciones alteradas invitan a estar en constante invención donde la experiencia no puede ser únicamente intersubjetiva, sino que acontece en un plano donde la alteridad también reclama para sí un lugar en el proceso de creación (Skliar y Larrosa, 2011).

Desbordes afectivos

Los momentos de intimidad que aparecen en estas clases demandan un despliegue y una generosidad en el tiempo que desborda la distinción entre lo humano y lo no-humano, donde los aparatos fueron testigos de historias ocultas, en analogía de los cuerpos que han adormecidos sus presencias. Esos silenciamientos que tanto criticamos en el aula y que evidencian subyugaciones y dominaciones (Spivak, 2009) para repensar el cuerpo en sociedades complejas.

Entonces, dar un lugar no sólo a la aceptación de los otros sino la propia transformación en relación consigo mismo y con otros, ese cuerpo indomable, protésico, cibernético, precario, múltiple e indefinible (Planella, 2006), lleno interferencias y de potencias donde se cuestionan los patrones corporales como construcción cultural, resulta una necesidad que ahora al volver a la presencialidad se tornan extraños. Emergen entonces cuerpos enrarecidos, puesto que no se definen únicamente por dualismos hombre/mujer, teoría/práctica; sino por intersecciones, por miradas que cuestionan precisamente los bordes afectivos y los tocan al tornarlos difusos.

En relación con lo anterior, la virtualidad desplegó una mirada focalizada hacia los afectos manifiestos, lo que invitó a crear atmósferas y dinámicas para que la intimidad aconteciese y se hiciera pública. A muchos de nosotros nos tocaba aquello que el otro sentía y, ponerlo en la escena pública desafiaba la disociación del pensar, del hacer y del sentir, en donde cada cuerpo hablante se tornaba superficie vibrátil (Rolnik, 2019), redimensionando precisamente la condición emocional del aprendizaje, la presencia de los afectos y las mutaciones de los cuerpos que crean.

Presencias de la acción pedagógica y de creación

Lo anterior activa otras formas de crear, no tanto por la materialidad del oficio sino por la mediación de la pantalla, que se relacionan con el registro de la acción mediada por una temporalidad particular y unos mecanismos de visión, por unos modos de construir la imagen, de resignificar el lugar de la palabra como materia plástica, de comprender las indicaciones técnicas para un buen resultado técnico disciplinar y, al mismo tiempo, permitirse la experimentación que arroja resultados que a su vez cuestionan los cánones estéticos con los que se han enseñado las artes. Precisamente estos procesos mediados por las pantallas y las cotidianidades diarias invitan a generar un mayor nivel de conciencia frente a dichas experimentaciones que emergen alterando el *deber ser* de la creación artística.

Dicho de otra manera, estas formas de crear que se relacionan con la observación directa y el cuerpo, pasan por la mediación de los sentidos a partir de los registros del cuerpo, pasa por las pantallas, los materiales a mano y las noticias inmediatas, activando la creación con materias efímeras e instantáneas que tienden a desaparecer. Hablar de esta naturaleza efímera de la creación, implica estar en permanente reconstrucción de estrategias en las que el acto pedagógico se reinventa, permitiéndonos el encuentro para comprender algo que se activa en medio de las presencias que comparten un aquí y ahora mediatizado, lo cual continúa siendo todo un desafío.

Lo anterior pone en el centro una dimensión experiencial en la creación y la educación que otorga una paridad a los saberes construidos conjuntamente en los que el carácter narrativo del saber del profesor se ve interpe-lado por el vínculo afectivo que me permite poner en juego mi experiencia singular, y expandirla a los ámbitos más amplios para hablar de *presencias otras* que se activan por medio de las pantallas e inciden de manera contundente en el proceso de creación y educación.

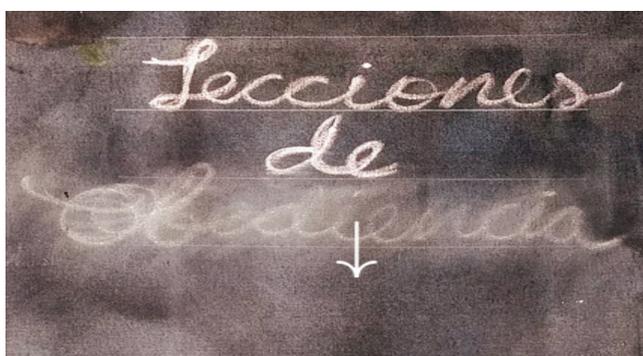
Es así como se plantean algunos modos de representar la acción pedagógica y de creación que se sitúan en experiencias concretas como los que comparto a continuación: Precisamente teniendo en cuenta el ejercicio de comprender emocionalmente un proceso creativo que moviliza el espíritu de quienes participan, me parece importante mencionar que en la virtualidad, a partir de los encuentros, ponemos en diálogo distintas realidades y escenarios que nos permiten reconocer las experiencias vividas, otorgán-doles un lugar en la historia para potenciarlas desde la experiencia creativa.

Comparto algunas experiencias de este trabajo de tesis de maestría “Imaginarios colectivos relatos y reflexiones de madres en cuarentena” de Carolina Moreno² a quien tuve la fortuna de acompañar y quien interpeló fuertemente mi condición también actual de madre en la academia. Atravesamos por momentos experienciales poderosos de revelación donde poníamos en juego también economías del cuidado que hacen parte de los procesos educativos. En su momento era complejo situar el objeto de investigación cuando uno es sujeto y objeto investigación en simultánea, pues aparecen precisamente fricciones en los lugares de enunciación donde lo más sensato era enunciarse desde la condición actual y vital, en tanto la condición de lo materno en procesos educativos y creativos continúa siendo un territorio muy prolijo de creación y de revisión que en tiempo pandémicos se potenció mucho más.

Imaginarios colectivos:
relatos y reflexiones de
madres en cuarentena.
Carolina Moreno

<https://cmoreno08.wixsite.com/tic-4>

2



Fotografía 01

Trabajos finales
Trabajos finales, Maestría
Educación Artística (frag-
mento). Carolina Moreno,
Wilmer Rodríguez (2020).
[Registro].

45 Por otro lado, Luke (1999) afirma que “Las chicas aprenden de un modo diferente, marcado por la represión, el silencio y en el caso de muchas, una sensación muy viva de insuficiencia”. Revisitar este enunciado desde la experiencia propia y traducirla al gesto artístico y pedagógico implicó desafíos en los modos de construir conocimiento académico permeado por los afectos.

Lecciones de obediencia.
Wilmer Rodríguez.
<https://lecciones-deobediencia.wixsite.com/cias>

3

Otros de los procesos que comparto acá es “Lecciones de obediencia” de Wilmer Rodríguez (2020)³, quien es profesor del distrito en la escuela pública en Bogotá, y cuyo eje central en su proceso de investigación y de creación se denominó: *Ser narradores*. Esto, precisamente dando lugar importante aquí a niños y jóvenes de la localidad de Usme en Bogotá, para contar su propia historia y lo que ello implica para el sistema educativo público. Este trabajo también está articulado fuertemente con colegas docentes del colegio. Acompañar su proceso implicó reconocer la realidad local de la escuela pública afectada por la pandemia.

Lo masculino y la danza.
Carlos Andrés Gómez.
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78796>

4

En un contexto distinto está el trabajo de Carlos Andrés⁴ Gómez *Lo masculino y la danza* (2020) que se permite plantear una revisión cuidadosa desde su oficio como bailarín y como profesor en un colegio privado, poniendo de manifiesto una revisión a esos comportamientos, esas corpografías de la masculinidad y la representación de la misma desde el cuerpo y la danza, evidenciando cómo las nociones y prácticas del cuerpo se permean por todo el trabajo a distancia a través de pantallas.

El comienzo del arco iris desde San Isidro. Juan Guillermo Ramírez.
<https://www.facebook.com/elcomienzo-delarcoiris/>

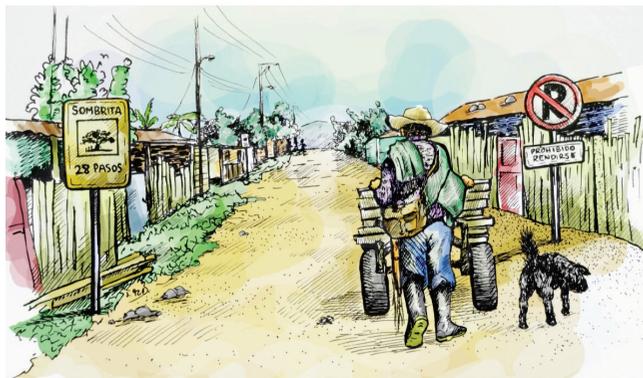
5

Un proceso adicional es el de Juan Guillermo Ramírez⁵ en la maestría en Arte y Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, con su propuesta asentada en la organización de la que él hace parte, *El comienzo del arcoiris* de San Isidro, Pereira, con una apuesta comunitaria que se activa fuertemente desde la presencialidad a través de una labor cuerpo a cuerpo con lideresas, en donde el desafío es documentar lo que allí sucede, narrándolo desde las voces de sus actores, sus trayectorias y aprendizajes que también han venido construyendo conjuntamente y esto como se materializa mediado por las pantallas.

Ejercicio en clase Genealogías afectivas (2020), realizado en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE.

6

Asimismo, comparto un ejercicio en torno a la pregunta por la relación con las imágenes y el conocimiento desde un cuerpo investigador, educador o creador⁶ que, a partir de las pautas compartidas, se configurará una genealogía afectiva derivada de la experiencia de los modos en que se construye conocimiento a partir de las imágenes, poniéndolas en relación y asociación con conversaciones derivadas de su lectura. Retomo entonces la noción de recuperar en los procesos educativos y pedagógicos, el giro afectivo entendido como el “interés en la emocionalización de la vida pública y el esfuerzo por reconfigurar la producción de conocimiento encaminado a profundizar en dicha emocionalización” (Lara y Enciso, 2013, p. 101).



Fotografía 02

Coreografiando la masculinidad
Trabajos finales (fragmento). Andrés Gómez, Guillermo Ramírez (2020).
[Registro]

47

Esas genealogías afectivas las entiendo como un esfuerzo por reconfigurar la producción de conocimiento encaminado a profundizar la emocionalización del mismo, lo que la situación actual nos lo pone de frente: emocionalizarse en la vida pública –en red– construye vínculos y teje relaciones y, aunque no nos conozcamos de cuerpo presente, nos hacemos presentes de otras maneras, la presencia adquiere otra materialidad.

Considero vital en la construcción de conocimientos, no sólo profundizar la emocionalización de los mismos, como lo mencionan los autores, sino generar acciones cotidianas que permitan transformar o reconocer dicha

emocionalización para activar nuevas conversaciones y potenciar los encuentros de otras maneras, para que la creación acontezca; tejiendo conexiones antes no previstas que transitan entre las experiencias vitales de y con los estudiantes.

En el ámbito del pregrado, puntualmente en la carrera de Artes Visuales de la Pontificia Universidad Javeriana, donde acompaño procesos de investigación/creación, Sebastián Pinto hace una propuesta que tiene que ver precisamente con preguntas sobre el distanciamiento social, y diseña prendas que de alguna manera lo favorezcan, siendo bastante crítico con ello. La propuesta de Fabio Martínez “Adiós al cóndor” (2019-en proceso) refleja desde un lugar distante (destierro y exilio) la realidad política que habitamos en el país, donde se intenta reconstruir desde un relato no heroico, pero sí muy sentido, esas miradas al entorno cercano que por nuestra proximidad e inmersión en el conflicto pasan inadvertidas. En una cercanía temática, pero con intencionalidades distintas desde la configuración audiovisual, Nicolás Ocampo (2020), se pregunta precisamente por el trabajo con los archivos, con las imágenes que relatan el conflicto armado en Colombia, intentando tejer también con su historia personal, convocando, de alguna manera, una mirada reflexiva y poética, que procura no ser hegemónica respecto a las narrativas de violencia y conflicto que conforman nuestra idiosincrasia.

Fotografía 03

Aprendiendo a investigar
Ejercicios en clase:
Aprendiendo a investigar
(fragmentos) Sebastián
Pinto, Fabio Martínez,
Nicolás Ocampo. (2020).
[Registro]



miedos y la impotencia. Los miedos ante la muerte, la desaparición, lo inesperado, la cantidad de información que satura los sentidos. La impotencia ante la realidad social que vivimos, aquella que nos llega mediatizada, y la que está dentro de nuestras casas, la cual ya no es posible separar de la vida académica, aquella que se vuelve motor y pulsión de creación para hablar de eso que se siente en soledad, pero a la vez añorando compañías que ya no se pueden dar de la misma manera.

Al retornar a la presencialidad, aparecen otro tipo de distanciamientos donde los cuerpos se han enrarecido.

Este enrarecimiento conlleva a revisar el acto pedagógico donde los cuerpos se encuentran desde su potencial creativo pero extrañados de soledad. Extrañados de sí mismos en sus modos de acercarse unos a otros, de moverse en el espacio, de sus modos de trazar y de conversar. Esa extrañeza del encuentro ante el otro, entendido como compañero, como profesor, como materia y soporte de creación: dibujo, escultura, fotografía, video, convoca a revisar las formas en que los cuerpos se encuentran y las políticas de los afectos que allí se generan desde lo colectivo alterado por las mediaciones tecnológicas que nos atraviesan.

Esas mediaciones tecnológicas que nos atraviesan, modifican los modos de conocer. Por un lado, la relación con las materialidades propias de las artes se trastoca, como el hecho de estar dibujando a través de pantallas, donde la sonoridad del trazo y el movimiento del cuerpo se desdibuja, mientras que en el aula presencial estos cuerpos trazan. Dentro de un espacio común tienen a su vez una experiencia háptica, lo que implica registrar y materializar el proceso de creación de otras formas en las que la red de afectos emanada de los cuerpos que se encuentran se distorsiona y se hace presente de otras maneras. En palabras de Bell Hooks et al. (2016): “Una política de los afectos que gire en torno al sentido de la vulnerabilidad humana común, a la idea de interdependencia y responsabilidad mutua, requiere una recreación de toda nuestra relación con lo corporal” (p. 23).

Renovar la relación con lo corporal es un desafío en los tiempos actuales en donde lo íntimo se torna público y lo público atraviesa la intimidad, desdibujando esas fronteras que se imbrican fuertemente en los procesos de creación y enseñanza. Por tanto, los afectos que se entretajan en un acto de creación se han visto trastocados en términos perceptivos y sensoriales. Dicho de otra manera, la materialización de los afectos que emerge entre los cuerpos que se encuentran en los tiempos y los espacios compartidos, tanto físicamente como en el ciberespacio.

Es así como estas presencias expandidas implican reconocer quién soy yo a través de la pantalla, reconocermé en esa nueva corporalidad que se habita y aquella que se percibe de mí desde otro lugar y cómo esa telepresencia amplía y complejiza el encuentro

[el] encuentro y reconocimiento del otro, se encuentra en un estado de crisis conceptual y representacional: el contacto humano cara a cara se ve *interrumpido* por dispositivos de carácter tecnológico que median el encuentro de forma expandida, alterando los nodos de relación, autogestión de la identidad y determinación del propio cuerpo. Es en la dinámica expansión-penetración que promueven los nuevos aparatos, que podemos percibir la emergencia de nuevas corporalidades híbridas, modificación de la subjetividad y, al mismo tiempo, una profunda rearticulación de la noción de lo vivo, remezones que claramente afectan nuestra visión sobre la condición humana y, por cierto, de sus formas de encuentro y presencia. (Radrigán, 2014, p. 1)

Esos modos de hacernos presentes conllevan, como lo dice la autora, nuevas corporalidades híbridas, y habría que preguntarse cuáles son aquellas que emergen en el propio ejercicio del aula y las resonancias que se conforman o generan con otros a partir de las mediaciones que se transitan.

Allí el campo de las artes requiere ampliar el espectro sensible para activar tránsitos entre lo análogo y lo digital, entre las nuevas materialidades y las mutaciones de las existentes, reconociendo también las emocionalidades actuales dadas por las situaciones complejas de las realidades que vivimos y enfatizando en nuevas fragilidades humanas. Estas últimas activadas por la falta de contacto humano, por realidades que se han visto transformadas radicalmente por la ausencia seres queridos, y por la impotencia de reconocer nuevos lenguajes hipermediados, que generacionalmente modifican las relaciones y que reclaman reinenciones de la labor docente.

51

Cómo trasegar la incertidumbre que habita los cuerpos al crear, reconociendo que el saber artístico realmente pasa por una corporalidad renovada, fisurada, fragmentada e hipermediada que ya no es posible de conectar de una única manera y que demanda polifonía, incluso a través de formatos que quizás ni siquiera aún tenemos previstos.

Esas formas de encuentro se amplían radicalmente, para lo cual hay que estar atentos y poner en riesgo formas inéditas de activación de dichas pre-

sencias, que ponen en cuestión lo real y lo irreal, aquello que dábamos por cierto y definido, amplificando modos de entrar en relación con los mundos que hemos creado y que habitamos ahora con mayor ahínco de forma simultánea.

Cuerpos enrarecidos

Estos hacen referencia a distintas dimensiones. Por un lado están los cuerpos disciplinares cuyos entrenamientos se han trasladado del plano físico y biológico a un plano virtual y digital que evidencia cambios en las posturas y tensiones de un oficio; y por otro lado está noción que atraviesa el cuerpo como construcción cultural donde se hacen evidentes las necesidades por desmarcar los dualismos, y las categorías a priori (Gallo, Planella y Ramírez, 2021), tornándose el cuerpo como un concepto fluido apoyado en perspectivas liminales y queer con definiciones no únicas, y en donde el cuerpo ciborg (Haraway, 1995) se hace presente, evidenciando vulnerabilidades y multiplicidades, donde ya no funcionamos únicamente a partir la acción-reacción; sino que mediados por las pantallas, reconocemos la humanidad digital que allí está gestándose (Rodríguez, 2013; Rojas, 2013).

Estas humanidades entretienen perspectivas y reflexiones en torno a posicionamientos críticos que atraviesan fuertemente la experiencia del aprendizaje y la enseñanza de las artes, en donde las disciplinas se transforman y los procesos de creación se trastocan, haciendo referencia a la no separación contundente de los saberes disciplinares, sino que se entremezclan proporcionando expansiones del saber y el conocer que se abren a través de los entornos digitales y la experiencia que de allí deriva para elaborar, en complicidad con las tecnologías (en su noción más amplia), formas sensibles de transitar el mundo y, por tanto, de visitar las formas tradicionales en que se ha venido creando. Esas perspectivas críticas son un campo emergente (Rodríguez, 2013) que implica un desdoblamiento sobre cómo hemos sido formados en artes poniendo en cuestión la lógica del taller del aprender-haciendo, la relación maestro-aprendiz (Marín, 1997) e invitan precisamente a situarse desde unas miradas más interdisciplinarias (Vinck, 2018) en las que se apuesta por la democratización de los saberes, por la apertura a redes de conocimiento abiertas, lo cual invitaría a revisar la noción de comunidades que crean juntas, de maneras colaborativas; posibilitando, de esta manera, otra relación que transgrede los imaginarios que hay alrededor de los procesos de creación generando vasos comunicantes con las culturas visuales tanto de los estudiantes como de los profesores, teniendo como desafío común apropiarse la noción de revolución tecnológica y digital en aras de amplificar la experiencia en torno a la creación.

Este pensamiento que aborda el proceso de creación híbrido se sustenta muy fuertemente en los escenarios que transito, en los que se pone en juego no solo el saber disciplinar técnico, sino también las concepciones de lo que es un artista visual o un educador en artes, aludiendo los dos contextos que se han presentado a lo largo del escrito.

Expansiones

Las presencias expandidas aluden no solo a la materialidad del cuerpo sino a sus prótesis, aperturas y relacionamientos con las materias sensibles de las artes, dándole palabra al cuerpo, a esa otra presencia que aprende (Planella, 2006, 2013). Ese cuerpo sintiente y pensante es una relación sensorial, emotiva y performática donde las materialidades se despliegan (Citro, 2014) y atraviesan el cuerpo, donde la palabra generada a su vez que es narración se incorpora como conocimientos situados (Haraway, 1995). La expansión del cuerpo situado atraviesa muy fuertemente la revitalización del encuentro con otro, para que el aprendizaje no transite lo dicotómico sino lo relacional, lo íntimo, lo afectivo e intuitivo (bell hooks et. al, 2016).

Recuperar aquello que ha sido negado en los procesos de aprendizaje implica dar cuenta de las huellas, y las improntas heredadas. Esto demanda una expansión de los límites del propio cuerpo y del cuerpo colectivo que se va gestando en la red, así como de las grafías respectivas para dar cuenta de la experiencia como potencia de la acción creadora.

Miradas al archivo

El ejercicio documental de los procesos de creación toma un lugar importante (Hernández, 2013) para comprender la lógica en que el saber artístico se va constituyendo y las decisiones que lo conforman. En esa medida, el trabajo con el archivo como práctica artística resulta relevante porque las historias que se ocultan tienen fuentes documentales amplias y potentes para narrar historias desde otros lugares (Guasch, 2011; Rolnik, 2008; Tello, 2015). Ese sujeto que se narra, apoyado por unas fuentes documentales que soportan su experiencia, propone una mirada del archivo vital, móvil y plural que trasciende su acumulación y que invita a una activación que va más allá de lo autobiográfico, generando unas memorias colectivas que resultan importantes para la configuración de los haceres (Guasch, 2005; Foster, 2016; Risler y Ares, 2013).

En efecto, el ejercicio del archivo, si bien recupera la memoria y transita por perspectivas historiográficas, se activa como un elemento importante que cimienta muchas prácticas artísticas contemporáneas dada su relevancia y su posibilidad de situarse tanto en el plano micro como macro de la experiencia, generando constelaciones de lo existente que a su vez requiere de miradas críticas donde lo fantástico también puede tener lugar para dar cuenta de realidades imaginadas o utópicas que dan esperanza a quienes las configuran.

Volviendo a la revisión crítica del archivo, esta se puede contemplar desde la potencia pedagógica, donde el saber que se va configurando también tiene que ver con el registro, la documentación y su activación para la conformación de prácticas discursivas que hacen posible la configuración del saber pedagógico (Zuluaga, 1999), en este caso desde las artes.

Por tanto, dar cuenta de las formas en que se configura un campo de conocimiento, en este caso desde las artes, invita a la lectura e interpretación y a una activación emocional, sensorial y corporal de este archivo, para configurar modos de crear y de pensar situados desde el cuerpo. Cartografiar los deseos y los pensamientos que evidencian subjetividades para ampliarlas y configurar experiencias comunes. Precisamente la mirada parcial y la relación con lo micro, otorga particularidad a aquello que intentamos comprender, a una situación o condición que merece nuestra atención. Lo anterior, agrega matices antes desapercibidos y posibilita nuevos modos de subjetivación para que los campos de saber se resignifiquen y mantengan vivos (Guattari y Rolnik, 2006).

En ese sentido, el archivo tanto práctica artística, de enunciación y de reconocimiento como práctica discursiva, se configura como dispositivo pedagógico que no solo atraviesa la dimensión racional del conocer y del experimentar, sino que acoge también la dimensión sensible y sensorial para inventariar poéticas y dar cuenta de una experiencia de aprendizaje que es plural, volátil y que revisa los modos de crear revitalizando la creación. Con la virtualidad, la tentación de acumular archivo es latente, por lo que la invitación es volver a él, reactivarlo para crear nuevas conexiones y significaciones del hacer pedagógico y creativo.

Referencias

- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo.
- Britzman, D., Flores, V. y hooks, b. (2016). *Pedagogías transgresoras*. Bocavulvaria.
- Citro, S. (2014). Cuerpos significantes: Nuevas travesías dialécticas. *Corporografías*, 1(10), 106-126. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/44809>
- Connelly, M., y Clandinin J. (2000). *Narrative inquiry, experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Contreras, J., y Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Foster, H. (2016). El impulso de archivo. Qualina, C. (trad.) *Nimio* (3), 102-125. <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/nimio>
- Gallo, E., Planella, J., y Ramírez, D. (2020). Hacia un saber del cuerpo en el aula: una experiencia educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(1), 143-160. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v17n1/1794-4449-rlsi-17-01-143.pdf>
- Gergen, K. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Jiménez, M. (Trad.). Paidós Ibérica.
- Guasch, A. (2005). Los lugares de la memoria: el arte de archivar y recordar. *Materia. Revista internacional de Arte*, (5), 157-183.
- Guasch, A. (2011). *Arte y Archivo, 1920-2010. Genealogías, tipologías y discontinuidades*. Akal.
- Guattari, F., y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficantes de Sueños.

- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Talens, M. (Trad.). Cátedra.
- Hernández, F. (2013). Documentar y narrar la relación pedagógica en la universidad como proceso de formación e investigación. Correa, J., y Aberatusti, E. (Coords.) *(Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación. La relación pedagógica en la universidad*. Universidad de Barcelona, Universidad del País Vasco.
- Hernández, E., Ospina, T. y Zapata, M. (2021). Saberes, sabores y formas: entre lo sensorial y lo sensible en la investigación. *Revista Corpografías: estudios críticos de y desde los cuerpos*, 8(8), 61-71. <https://doi.org/10.14483/25909398.19076>
- Lara, A. y Domínguez, G. E. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119. <https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/291693>
- Lopes, A., Hernández, F., Sancho, J. y Rivas, J. (2013). *Histórias de vida em educação: a construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. Universitat de Barcelona.
- Luke, C. (1999). (Comp). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Morata.
- Marín, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Arte, individuo y sociedad*, (9), 55.
- Planella, J. (2006). Corpografías: Dar la palabra al cuerpo. *Artnodes*, (6), 13-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2277278>
- Planella, J. (2013). *Corpografías: exploraciones sobre el cuerpo en la educación*. Universidad de Antioquia.
- Radrigán, V. (2014). Hacia una teatralidad cyborg: estrategias de anti-resistencia medial. *Argus-a. Artes&Humanidades*, 3(11), 1-23.

- Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón.
- Rodríguez, N. (2013). Humanidades Digitales, Digital Art History y cultura artística: relaciones y desconexiones. *Artnodes*, (13), 16-25. <https://raco.cat/index.php/Artnodes/article/view/n13-rodriguez/372946>
- Rojas, A. (2013). Las humanidades digitales: principios, valores y prácticas. *Janus. Estudios sobre el Siglo de Oro*, (2); 74-99. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12655>
- Rolnik, S. (2008). Furor de archivo. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 9(18-19), 9-22. <https://www.redalyc.org/pdf/414/41411852001.pdf>
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- Skliar, C., y Larrosa, J. (Comps). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Spivak, G. (2009). *¿Pueden hablar los subalternos?* MACBA.
- Tello, A. (2015). El arte y la subversión del archivo. *Aisthesis*, (58), 125-143. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812015000200007>
- Vinck, D. (2018). *Humanidades digitales: la cultura frente a las nuevas tecnologías*. Gedisa.
- Zuluaga, O. (1999). *El saber pedagógico y su archivo. Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber* (pp. 25-43). Anthropos.