

DESBORDES - Revista de Investigaciones
Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

UNAD
ISSN: 2027-5579
E-ISSN: 2539-4150
VOLUMEN 12 • No. 1 • ENERO - JUNIO • 2021

JAIME ALBERTO LEAL AFANADOR, EdD
Rector
CONSTANZA ABADÍA GARCÍA, Mag.
Vicerrectora Académica y de Investigaciones.

MARTHA VIVIANA VARGAS
Decana Escuela de Ciencias Sociales,
Artes y Humanidades – ECSAH.

CANJE Y SUSCRIPCIONES
Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades
Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD
Calle 14 Sur No. 14-23, 4º.piso, Bogotá, D.C. Colombia
PBX: 34437700 extensión 1532
E-mail: revista.desbordes@unad.edu.co

DERECHOS RESERVADOS
Desbordes autoriza la reproducción parcial o total de los artículos siempre y cuando se cite la fuente: autor, título del artículo, nombre de la revista y número. En caso de requerir copia de algún artículo, solicítelo a los correos electrónicos: revista.desbordes@unad.edu.co

Desbordes

Arte, virtualidad y educación

RESPONSABLES DE LA EDICIÓN DEL VOLUMEN 12 No. 1 - 2021

Editores generales:

Ricardo Hernández Forero

Artista plástico y visual. Magíster en Artes visuales.

Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

Sergio Andrés Salgado Pabón

Profesional en estudios literarios

Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Editor Invitado

Raúl Alejandro Martínez Espinosa

Magíster en Artes visuales. Universidad Nacional de Colombia

Líder nacional programa de Artes visuales, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

Portada:

Ilustración realizada por Sonia Pérez Lozano

Corrección de estilo:

María Camila Rincón

Diagramación:

Sonia Pérez Lozano

COMITÉ EDITORIAL

Héctor Rolando Chaparro

Comunicador Social- Periodista, Especialista en Filosofía de la Ciencia, Máster en Sociedad de la Información y el Conocimiento; Candidato a Doctor en Estudios Sociales de América Latina, Comunicación, Cultura. Docente de la Universidad de los Llanos.

Miguel Ezequiel Badillo Mendoza

Comunicador Social-Periodista, Magíster en Comunicación Estratégica, Magíster en Comunicación y Educación; Doctor en Comunicación en Entornos Digitales; Docente de Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD.

John Jairo Uribe Sarmiento

Antropólogo, Especialista en Planificación del Desarrollo Regional, Magíster en Ciencia Política, Doctor en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Docente Universidad de Ibagué.

Carlos Alexis Matus Castillo

Licenciado en Educación, Magíster en Educación Física; Doctor en Actividad Física, Educación Física y Deportes. Docente Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Álvaro Vicente Graça Truppel Pereira do Cabo

Historiador, Maestría en Comunicación Social, Doctor en Historia Comparada. Investigador del Laboratorio de História do Esporte e do Lazer, UFRJ, Brasil.

COMITÉ CIENTÍFICO

Alfredo Rojas Otálora

Psicólogo, Magíster en Administración, Doctor en Psicología, Universidad del Norte. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD.

Tatiana Martínez Santis

Psicóloga de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia; Magíster en Comunicación, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Investigadora del Grupo de Investigación “Desarrollo sociocultural, afecto y cognición”. Líder de Investigación de la ECSAH.

Ciria Salazar

Maestría en Ciencias Sociales, Doctora en Educación Física y Artística. Profesora Universidad de Colima, México.

Gloria Isabel Vargas Hurtado

Contadora Pública de la Universidad de Ibagué, Especialista en Gestión Pública de la Escuela Superior de Administración Pública - ESAP, Magíster en Finanzas y Mercados Internacionales de la Universidad de San Pablo Ceu, Doctorando en Educación en Tecnologías Educativas de la UNAD Florida, EEUU. Directiva e Investigadora de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Investigadora Junior, Colciencias.

Contenido

- 2 **Arte, virtualidad y educación**
Raúl Alejandro Martínez Espinosa
- 10 **Manual anarquista de preparación artística**
Luis Camnitzer
- 22 **Mediación y pandemia: reflexiones para la educación artística**
Fernando Miranda
- 38 **Presencias expandidas: afectos y cuerpos en procesos de creación**
Mónica Romero
- 58 **Prácticas del desajuste: partituras de creación**
Carolina Uribe Arcila
- 78 **Arte como multitud: el ser de lo común en la obra *In Vitro* de María Elvira Escallón**
Fabrizio Pineda
- 94 **Herramientas TIC y Tragedia Griega. Reflexiones didácticas para la iniciación actoral**
Luisa Fernanda Vargas
- 116 **El arte de educar singulares. La educación expandida inspirada por las pedagogías emergentes: en la búsqueda de la experiencia autónoma y el aprendizaje colaborativo**
Laura Rodríguez Moscatel

Editor invitado

Raúl Alejandro Martínez Espinosa

Publicista de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Especialista en Periodismo de la Universidad de los Andes y Magíster en Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Nacional de Colombia. Líder nacional del Programa de Artes Visuales y del grupo de investigación “Intersecciones Digitales” de la UNAD.

Arte, virtualidad y educación

Editorial

Oscar vive en Cartagena, a mil cuarenta y seis kilómetros de distancia de Daianna y Paola, que viven en Bogotá, en el centro del país. Ellos han visto sus rostros a través de las pequeñas pantallas de teléfonos celulares, han escuchado sus voces, escrito más de una veintena de trabajos juntos, planeado exposiciones e incluso han desarrollado proyectos de investigación; sin embargo, no se conocen “en persona”. Este es un ejemplo de tantos que se podrían referenciar de los estudiantes del programa de Artes Visuales de la Universidad Abierta y a Distancia (UNAD). Desde que comenzó, hace cinco años, se planteaba la necesidad de ampliar

la enseñanza de las artes a poblaciones que ni siquiera contaban con universidades cercanas. Cuando iniciaron las clases en la plataforma Moodle en el campus virtual UNAD, los profesores conocíamos que de cada 100 estudiantes que se presentaban a estudiar artes en la universidad pública solo 20 podían ingresar. También éramos conscientes de que la oferta de programas para estudiar artes plásticas y visuales se concentraba en Bogotá y Medellín. Estos datos obtenidos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el año 2016 no han variado mucho en la modalidad presencial, no obstante, la enseñanza de las artes en

2

Colombia sí comenzó a cambiar en términos de acceso y oportunidades para poblaciones como San José del Guaviare o Duitama.

En el año 2016 comenzó el programa con cuarenta y cinco estudiantes. Ese primer periodo supuso el comienzo de una serie de acciones pedagógicas, didácticas, artísticas, comunicativas y, sobre todo, creativas ante cada reto que se presentaba al momento de actuar, proponer talleres o establecer relaciones en tiempo real y asincrónico con los artistas en formación. En este mismo escenario, también estaban presentes las indagaciones por el aprendizaje significativo. La

pregunta sobre si es posible la enseñanza de las artes en esta modalidad, nos permitió plantear procesos de investigación cuyo objeto de estudio, en sus inicios, fue el mismo programa de artes. Ofertar el programa en el marco de una universidad con cuarenta años de experiencia en educación virtual y a distancia, garantiza cumplir con una serie de estándares para trabajar, además de los procesos regulares, una serie de estrategias para relacionarnos con los estudiantes. Estas acciones han supuesto, la construcción de una serie de plataformas, dispositivos y medios por parte de los docentes del programa, con el fin de agenciar

contenidos, proponer espacios de creación y desde luego, escenarios para la reflexión. ¿Es posible la enseñanza de las artes a través de la modalidad virtual? Fue la pregunta recurrente en las primeras reuniones de los profesores que diseñamos el programa. Posteriormente, después de la aprobación del programa, cada alistamiento o diseño de curso, cada taller y ejercicio de vida académica trajo una serie de reflexiones sobre los retos que implica la enseñanza de las artes en la virtualidad. Así pues, responder esa pregunta comporta una serie de reflexiones sobre la construcción del sentido que tiene la enseñanza de las artes en un país como Colombia. La respuesta afirmativa a este interrogante supera el entusiasmo inicial que suscita la cobertura y el alcance de los contenidos para los artistas en formación de los lugares más apartados y se sitúa en la necesidad permanente de innovación a través del desarrollo de acciones estratégicas para garantizar el aprendizaje significativo de las artes haciendo uso de plataformas LMS. Con este leitmotiv creamos el Museo Universitario de Artes Digitales (MUNAD), la revista de divulgación Back Projection, aplicaciones como JAWA o libros como La mirada y la comida. Enumerar cada una de estas estrategias y acciones más allá de una lista de chequeo, supone el permanente ejercicio de creatividad para pensar los espacios del arte y la enseñanza del arte en los ambientes virtuales de aprendizaje como un ejercicio colectivo y, también, una práctica entre estudiantes, profesores y técnicos.

En el año 2020 durante el mes de marzo, cuando estábamos en los preparativos de la primera exposición de graduados, todos los profesores y funcionarios de la universidad recibimos un correo electrónico con indicaciones muy precisas sobre la suspensión de actividades presenciales en los centros de la universidad. A pesar de la preparación en la modalidad virtual, fue un proceso complejo porque la vida del trabajo, del estudio y del descanso se reunieron en una sola. A un tiempo que preparábamos nuestras clases y reuniones, atendíamos labores que antes estaban destinadas para los fines de semana. La convivencia en los hogares supuso nuevas pautas. Nuevas negociaciones. Todo fue confuso y frenético. Y, en medio de esto, el computador y sus otras versiones estuvieron de forma omnipresente.

Primero creíamos que serían un par de semanas, luego un par de meses y después de más de un año, algunos hablan de una realidad nueva, sin retorno a los espacios que habitamos antes de la pandemia. En esta incertidumbre se comenzaron a expandir los retos de la enseñanza de las artes a través de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), más allá del diseño y trabajo en mediaciones didácticas, los ejercicios de evaluación o las sesiones de acompañamiento sincrónico; se introdujo el problema de la espacialidad de las obras y los procesos del arte. La producción de imágenes en medio del encierro planteaba una dificultad con el contexto en el día a día de los estudiantes ya que cursos

como antropología visual requerían que los estudiantes hicieran preguntas de su entorno. Durante el confinamiento el contacto con la vida exterior quedó en pausa, y la vuelta a este contacto ha requerido un retorno lento y nuevo a los lugares de donde provienen las imágenes, los temas.

Las imágenes que se producen desde el arte apuntan a ser críticas en el sentido que Huberman (1992, p. 113) les asigna, como aquellas que nos obligan a mirar verdaderamente. En este sentido, aquellas imágenes que más que invitar a transcribir o consumir, invitan a construir, demandan una relación dialéctica con quien mira. Buena parte de los propósitos de los artistas y artistas en formación apuntan a inquietar el sentido y ampliar la comprensión del mundo. En una dirección similar apunta Luis Camnitzer con el texto que presenta en este número con su “Manual anarquista de preparación artística” en la declaración 22 según la cual “La mirada crítica a veces es más importante que la obra”. Uno de los propósitos centrales de esta edición de Desbordes plantea la necesidad de problematizar la relación entre el arte y la educación artística en los escenarios virtuales. La pandemia aceleró un proceso de relacionamiento entre profesores y estudiantes a través de mediaciones tecnológicas y plataformas que permiten el encuentro remoto o la simulación por medio de planos reales y simulacros que ponen en juego la espacialidad, y en crisis los espacios que habitamos. Las relaciones que se establecen en el

ámbito educativo y pedagógico para el arte conllevan preguntas por la construcción de imagen, pero también por la circulación de esta. El taller, por esencia experimental, apunta en la virtualidad hacia una expansión espacio temporal de las preguntas por el origen y la producción de la obra de arte. El desarrollo de esta relación que supone preguntas decanta en un mayor número de interrogantes, ¿cómo opera la autonomía en los procesos de aprendizaje mediados por la virtualidad? ¿Cómo se afectan las relaciones en el proceso de formación a través de la presencia remota en este encuentro? En el texto de Luis Camnitzer se formula una estrategia, así lo menciona, propia del arte en el siglo XX, el Manifiesto. Dicha estrategia supone una serie de sentencias, muchas paradójicas o a modo de aforismos, que proponen ampliar el sentido de la enseñanza de las artes en esta época. “La obra de arte debe activar la creación de los demás, no frenarla” afirma, y en esta declaración introduce un campo de revisión nuevo en la relación de las imágenes que produce el arte y su función en la sociedad. Esto plantea una dimensión no sólo estética o técnica en la educación artística, sino también una dimensión política. El manifiesto propone que la obra debe apuntar a la producción de conocimiento y, en esa medida los artistas deben “identificar qué es lo que hace que lo imposible no se pueda realizar, qué o quién lo impide y por qué, y tratar de remover los obstáculos”. ¿Los procesos del arte y las personas que se relacionan con ellos deben ser

emancipatorios? Es una de las inquietudes latentes en esta lectura. Fernando Miranda, en su texto para este número de la revista *Desbordes*, “Mediación y (pos)pandemia: Apuntes para la educación artística” establece que las relaciones de poder y las prácticas de exclusión se ensancharon durante esta coyuntura cuando nos invita a “reflexionar sobre nuestros prejuicios, los riesgos que asumimos y la crítica que nos debemos aún, para que las soluciones no sean un nuevo gesto de adaptación inmediata a la realidad, de esas que el capitalismo tardío –o el realismo capitalista, como diría Mark Fisher (2020)– suele presentarnos como la única vía posible”. Miranda expone una de las situaciones complejas que trajo el confinamiento y es el efecto sobre la población más expuesta, “al borde del abismo” afirma, para quienes no operaron las mismas condiciones que para otros grupos con mayor acceso a las mediaciones tecnológicas desde casa. Colombia, para el año 2020, en un artículo de prensa del diario *El Tiempo* en el que cita al Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, tan solo contaba con 14 accesos fijos por cada 100 habitantes en el país (*Tiempo*, 2021). En las regiones el panorama es más complejo, toda vez que nueve departamentos en el territorio nacional cuentan con cinco o menos accesos por cada cien habitantes. Aunque la virtualidad y atención remota constituyen campos para la acción pedagógica, no deja de ser necesario hacer demandas y esfuerzos ingentes en la formulación de una

política pública que garantice el acceso y la conectividad a los lugares más remotos del sur global. Es muy difícil agenciar procesos de acción pedagógica si no se procuran condiciones mínimas para los procesos educativos, y desde luego artísticos.

En este proceso de relación arte-educación en ambientes virtuales siempre está presente la pregunta por el cuerpo, Miranda, refiere a la particular coyuntura de distanciamiento en los siguientes términos:

La imposibilidad de la proximidad física, del encuentro personal y del trabajo grupal o colaborativo, elementos privilegiados de la educación –especialmente en las artes–, pusieron en duda la continuidad de nuestro trabajo y nos produjeron sensaciones encontradas de temor, duda y desasosiego.

Esas sensaciones y preguntas también son abordadas en el trabajo para este número de *Desbordes* de Mónica Marcell Romero, quien afirma que “en las artes creamos y aprendemos con el cuerpo”. En su experiencia como docente de una maestría de educación artística propone la necesidad de replantear aprendizajes corporales, y a través de la experiencia virtual o remota, expandir las experiencias de las acciones pedagógicas. Romero expone una serie de estrategias resultado de la experimentación propia del trabajo de las artes y la educación artística ante el aislamiento; a partir de la producción que se da desde el taller, ella instaura

una pregunta estructural en esta relación: ¿Qué significa aprender y crear en las artes cuando todo pasa por el cuerpo y las emociones? Para abordar esta inquietud se abre un ámbito de encuentros y desencuentros, tensiones y puestas en juego, para comprender al acto educativo en las realidades mediadas por dispositivos electrónicos.

Miranda señala en su artículo para este número de la revista que “las tecnologías nos permiten niveles relevantes de proximidad social, más allá del distanciamiento físico”. Empero, corremos el riesgo de que la tecnología nos expropia en alguna dimensión el cuerpo y nos vuelva sobre una condición de separación cuerpo-intelecto que ya fuera parte, en otro contexto y época, de la lucha moderna contra la alienación del trabajo fabril.

Sobre esta advertencia, Toledo (2013, p. 29) identifica tres tendencias en busca de mediaciones entre los computadores y el ser humano, la realidad virtual, la realidad aumentada y la virtualidad incorporada, según la cual se despliega todo un sistema de tecnología calma. La incorporación de dispositivos y la expansión de los espacios en los que se desarrollan las interacciones se acentúan, para Toledo (2013), un tipo de cuerpo “posbiológico” aparece y se identifica a través de avatar digital hasta extremos como cuerpos robóticos habitados por mentes transfiguradas. En medio del confinamiento y la restricción para el encuentro vital de la acción pedagógica en las artes que

menciona Mónica Romero, se ha recurrido a desplegar diversos tipos de representaciones del cuerpo a través de los dispositivos, desde luego en permanente tensión por el control de intereses corporativos y de homogeneidad, pero también como resistencia a “abandonar” por completo la corporeidad en el encuentro con los demás. En el artículo escrito para este número de Desbordes por Laura Rodríguez, “AETP. Arte, Educación, Tecnología y Pandemia”, se hace hincapié en la relevancia que la educación virtual da, a partir de la aceleración de esta modalidad en los diversos niveles de formación, a la presencialidad y lo performático en clase, la comunicación sincrónica, así como la comunicación gestual. Rodríguez propone una serie de estrategias que responden a la necesidad de innovación en la enseñanza ligada a los ambientes virtuales de aprendizaje desde las pedagogías emergentes, y con énfasis en toda la potencia del arte como ámbito de transformación. Para Laura Rodríguez, la educación mediática es indispensable para las necesidades expresivas y comunicativas de los estudiantes. De alguna manera, las obras de arte no se pueden desligar del contexto virtual. La producción de obras de arte en el contexto medial requiere pensar y comprender el medio y la medición virtual, digital y electrónica con todas sus posibilidades.

Finalmente, para Toledo (2013, p. 35), la obra de arte aborda el problema de la subjetividad desde sus factores estéticos y presenta

a sus participantes formas alternativas y creativas de salir de la serialidad, resistiendo al acelerado control de los afectos, los gustos, las sensaciones mediante la producción y conservación de la consistencia vital.

Los procesos del arte amplían la relación con la pedagogía a un ámbito de resistencia y comprensión del mundo desde una mirada crítica, las obras. En el octavo punto del manifiesto, Camnitzer afirma: “El arte placentero es demagogia”. Y el manifiesto termina con una invitación que abarca todo el poder del arte en relación con la comprensión del mundo: “26. Aun cuando el arte es utilizado para hacer, su misión fundamental es ser un instrumento del conocimiento”. El presente número de *Desbordes* apunta no solo a la revisión de experiencias y modelos sobre la enseñanza de las artes en la virtualidad, sino también

a plantearle al lector una serie de intersticios sobre conceptos que emergen a partir del distanciamiento social. La pandemia aceleró y desbordó la experiencia virtual que contrae, como lo señala Queáu (1998) nuevos tipos de espacios y nuevas formas de vivir dichos espacios. La telepresencia, sostiene Queáu (1998, p. 95), nos hace experimentar nuevas formas de ser, nuevos medios de hacernos mutuamente presentes. En algún punto de estos encuentros remotos y de telepresencia, Daianna, Oscar y Paola, junto a otros compañeros del programa de Artes Visuales de la UNAD, culminaron un proceso de formación como artistas, en donde experimentaron junto a nosotros, sus profesores, nuevas formas de expandir las prácticas artísticas, de encontrarse y ensanchar las formas de expresión y conocimiento del mundo.

Referencias

- Huberman, G. (1992). *Lo que vemos lo que nos mira*. Editorial Manantial.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). SNIES Sistema Nacional de Información de la Educación superior. <https://snies.mineduacion.gov.co/portal/>
- Tiempo, C. (2021). *¿Cómo está el país en conexiones de internet?* El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/internet-en-colombia-cifras-del-primer-trimestre-de-2020-541895>
- Toledo, R. (2013). *Territorios y cuerpos. Codificar/Decodificar: Prácticas espacios y temporalidades del audiovisual en Internet*. Signo y Pensamiento, 32(63), 195-197. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=86029193012>
- Queáú, P. (1998). *Lo virtual. Virtudes y vértigos*. Paidós.

Luis Camnitzer

Artista uruguayo de origen alemán. Reside en Nueva York desde 1964. Su obra, de considerable importancia para el arte conceptual latinoamericano, explora temas como la represión, las normas pedagógicas y los marcos familiares. Ha sido asesor pedagógico de la Fundación Cisneros/Colección Patricia Phelps de Cisneros. Entre sus publicaciones podemos encontrar el libro *Didáctica de la liberación: Arte conceptualista latinoamericano*

Manual anarquista de preparación artística*

Anarchist Manual of Artistic Preparation

Cómo citar

Camnitzer, L. (2021). Manual anarquista de preparación artística. *Desbordes*, 12(1), pp 10-21. <https://doi.org/10.22490/25394150.5529>

*Una primera versión de este texto apareció en 2020 en *DAIJournal* 5(2), 267-274.

10

Resumen

El presente texto, publicado en una primera versión en Sao Paulo en 2020, y que aquí incorpora algunas revisiones escritas especialmente para esta publicación, retoma una conferencia impartida en la Escuela

de Bellas Artes del Perú en 2019 y plantea, a manera de manifiesto, una revisión de una serie de instrucciones que componen un manual anarquista de preparación para artistas frente al mundo del arte.

Palabras clave: arte contemporáneo, artes visuales, arte latinoamericano, educación.

Abstract

The present text, published in a first version in Sao Paulo in 2020, and that incorporates in here some updates written specially for this publication, returns to a lecture given at the Peruvian School of Fine Arts

in 2019 and sets out, as a manifest, a revision of a series of instructions that set up an anarchist manual of preparation for artists face to the art world.

Keywords: Contemporary Art, Visual Arts, Latin American Art, Education.

En su libro *Being You*, el neurocientífico británico Anil Seth escribe que nuestra percepción del mundo es una “alucinación controlada”. Si bien mi “manual anarquista” ya tiene varios años de escrito, la frase de Seth me aclaró una gran parte de mis motivaciones. Revela, en primer lugar, que todo ese lío de información que nos bombardea es ordenado por nuestro sistema de percepciones y que, por lo tanto, consumimos un orden y no una realidad; y, en segundo lugar, que nuestro sistema biológico es el que decide cómo controlarlo. Especulo, así, que cuando hacemos arte no importa mucho la producción física de obras. Lo que importa es que estamos tratando de ajustar ese control para trascender lo que nos informa la biología, que estamos tratando de compartir y afectar la situación de poder a la que nos somete la información y la biología. Es quizás por eso que el arte en su esencia más pura, independiente de la artesanía y de las causas ideológicas, es una actividad de cuestionamiento, desafío y subversión. Es parte de nuestra búsqueda instintiva de libertad, la cual se da en el contexto colectivo y no se reduce a lo individual. Es en ese sentido, y no determinado por el contenido literal, que el arte bien entendido es una actividad política. Estos son temas que, por lo menos en mi educación, no fueron tocados. Son temas que me parecen fundamentales y que justifican la frase: “Todos somos artistas”. No los somos porque vamos a hacer obras para museos, sino porque tenemos el derecho de analizar las condiciones de control que nos afectan y actuar según eso. Es para aquellos que luego quieren especializarse que pienso que un manual puede ser útil.

Manual anarquista de preparación artística

1. Todo lo que está en orden tiene que ser desordenado para entender la razón que informa su orden.
2. El arte tiene que ser utilizado como un instrumento para el aprendizaje de los demás y no para adoctrinarlos.
3. Para evitar abusos y poder responsabilizarse de su obra, el artista tiene que identificar en dónde se ubica el poder.
4. El poder puede estar en uno mismo, en la obra o en el público, y hay que tratarlo de acuerdo con su ubicación.
5. Las recetas artísticas introducen falsos órdenes y no desarrollan la conciencia, sino que la erosionan.
6. La obra de arte debe activar la creación de los demás, no frenarla.
7. Endulzar las obras de arte no mejora su gusto.
8. El arte placentero es demagogia.
9. Si la forma no apoya el contenido narrativo y no se integra con ella, la obra de arte es hipócrita.
10. El arte ordenado está para ser desordenado y reordenarlo mejor.
11. Todos tenemos el derecho al desorden, siempre que sea constructivo.
12. La verdad no es ni una cosa fija, ni una propiedad privada del artista.

13. Generalmente, las obras de arte de los demás son tan buenas como las de uno o mejores.
14. La fama en el arte no es sinónimo de calidad.
15. El arte competitivo ayuda a fijar los precios, pero destruye la cultura.
16. El que la obra se venda o no se venda no tiene nada que ver ni con la obra ni con el público.
17. Cuanto menos visible la autoría del artista, más espacio libre queda para el cambio social.
18. El fin no justifica los medios, por lo tanto, la expresión del material merece tanto respeto como todo lo demás.
19. La transparencia no solamente es material sino también un concepto, y forma parte de la rendición de cuentas del artista.
20. Sin transparencia no hay arte. Solamente hay magia de pacotilla y el consiguiente abuso de poder.
21. La mirada crítica es tanto parte de la creación de la obra, como lo es de su recepción.
22. La mirada crítica a veces es más importante que la obra.
23. El autor tiene que ser su propio público primero, para que luego todo el público llegue a ser autor.
24. El artista, como todos los demás, necesita libertad de pensamiento y de expresión, pero no por eso es un ciudadano con coronita.
25. El efecto final de una obra exitosa tiene que ser que el público termine educando al público.
26. Aun cuando el arte es utilizado para hacer, su misión fundamental es ser un instrumento del conocimiento.

A esta altura tengo que confesar que también tengo mis dudas sobre el significado y la importancia de la profesionalización del artista. No es que quiera negar la existencia de las escuelas de arte o el derecho a ser un artista profesional. Pero, en el día de hoy, estamos trabajando en el marco de un sistema educativo muy particular que, según pienso, no solamente es anacrónico, sino también infantilizador y antisocial. Como en todas las profesiones, se entrena al educando para pensar esquemáticamente y sobrevivir dentro de un mercado, en lugar de educarlo para contribuir a su maduración individual y a la construcción de una cultura colectiva.

Esta prioridad del entrenamiento para el mercado nos hace aceptar, como si fuera una pauta normal, la noción de que el artista es un individuo que tiene que establecerse con una marca comercial llamada “originalidad”. Y esa marca, obligadamente, tiene que competir con las marcas comerciales de los otros artistas para así poder establecerse. En lugar de construir cultura, se favorecen los mitos individuales y la fabricación de íconos deseables y adquiribles. Además, después de largos años invertidos en estudiar, las probabilidades de supervivencia económica del graduado son mínimas. Esto obliga a cuestionar un poco el sentido que pueda tener este tipo de entrenamiento. Quizás sea hora de alterar rumbos y convertir la educación del artista en una educación integral, en algo que sea aplicable a cualquier actividad y que esté integrada con ella. Este cambio ya está ocurriendo, en parte, en la cultura empresarial. El problema, sin embargo, es que allí la creatividad se produce en forma limitada. La creatividad empresarial genera lucro, pero no genera conocimientos.

Con esto de generar conocimientos en mente, el arte es mucho más importante que como mero medio de producción. Pero aun si seguimos aceptando al arte como un campo de producción y de profesionalización especializada, incluso allí encontramos todavía que hay fallas en la preparación del estudiante. Uno de los puntos que me parecen claves en la formación del artista, y que en parte me llevaron a escribir el manual/manifiesto, es la extraña ausencia de los temas éticos relacionados con la expresión artística y sus consecuencias.

Desde Hipócrates en adelante, la ética fue parte de la educación médica. Esto se justificó apropiadamente debido a las intervenciones que el médico hace en el cuerpo ajeno. Entretanto, el arte interviene en las mentes y las emociones de otros, y a veces incluso en los cuerpos, y sin embargo allí la ética no se discute. No es que exista la posibilidad de un código firme de comportamiento para el artista, ya que este terminaría siendo un instrumento de censura. Pero la producción del arte tiene implicaciones éticas comerciales y ecológicas que, al servir a una estructura de poder económico, son pasibles de tener consecuencias sociales. Y también, al trabajar con la comunicación, el artista se enfrenta a distintas alternativas con respecto

a la coherencia, a la credibilidad y a los intereses a los que sirven los mensajes. Y si seguimos el razonamiento de que el arte es fundamentalmente un instrumento para afectar el control predeterminado entre la información y la biología, estamos también tratando de cambiar una distribución del poder. Es aquí en donde el arte que decide ser anarquista tiene que ser anarquista ético para contextualizarlo correctamente, aun sin recetas que guíen el comportamiento del artista.

Por lo tanto, parece importante que este se enfrente a los temas y las decisiones que trascienden su narcisismo. Son estos temas los que sirven para llevarlo a la politización responsable. Son temas que obligan a pensar en qué sucede más allá de la presencia de la obra y qué efecto tendrá esta en el espectador, el propietario o el colectivo social. Obligan a justificar el acto de comunicación artística más allá de la satisfacción de ser autor y hace consciente que la obra es nada más que un eslabón en la cadena de las relaciones sociales.

Esta definición nos describe el espacio en el cual la profesión de artista y la del educador se encuentran e integran. Es un espacio negado por el profesionalismo mercantil. En esta formación profesional, el artista se preocupa más por el mercadeo que por la comunicación. La actividad se concentra en tratar de imponerse en el campo del consumo en lugar de fomentar un proceso de aprendizaje y activar la creatividad del público. La relación que se establece entre el artista y el público termina distorsionada por el valor monetario atribuido.

Si pensamos en cultura en lugar de en los triunfos personales, nos damos cuenta de que más allá de la interacción del artista con el público, es la relación del público con el público la que a fin de cuentas interesa más. Por lo tanto, el asunto de las “relaciones” también tiene importancia en las áreas pedagógicas. En nuestra sociedad adoramos religiosamente los datos, los íconos y los objetos. Basamos nuestro sistema económico en ellos y suponemos que el conocimiento está constituido por su acumulación. Pero el conocimiento bien entendido trata menos de los datos que de cómo articulamos las configuraciones que nos permiten organizar el universo. Los datos son útiles, pero sintomáticos y secundarios. Son nada más que unos puntos de referencia pasajera. El conocimiento real está basado en configuraciones efímeras sujetas a nuestro poder de articulación y cambio. A pesar de ello, el sistema educativo sigue llevándonos a aprender datos en lugar de ayudarnos a configurarlos. Es como memorizar un mapa en lugar de tratar el concepto mapa y el acto de mapear. Los mapas, poco después de memorizados, terminan siendo anacrónicos, pero continúan siendo imágenes de control.

Los mapas y el mapeo constituyen una analogía pertinente para ayudarnos en una aproximación al arte, así como también a las disciplinas académicas y a las profesiones en general. El mapa nos permite partir de un punto A y llegar a un punto B. El problema es que después de un tiempo el punto A o el punto B, o ambos, dejan de existir y nos quedamos en babia. Los desempleos y los cambios de empleo en nuestra sociedad están en constante y creciente aumento, cercenando la vida de los mapas que nos enseñan. Seguimos así educando con base en profesiones cerradas, lo que nos obliga, llegado el momento, a un reentrenamiento que cada vez tiene que partir de cero.

La ironía es que las artes, las disciplinas menos respetadas en el mundo académico, son las que mejor nos equipan para ser buenos cartógrafos con mapas activos. Las obras de arte, no importa de qué período histórico o en qué medio, pueden ser vistas como simples mapas diseñados para recorrer y descubrir conocimientos. El artista en esto es esencialmente un creador de mapas que aprende nuevas geografías durante la creación. Si los mapas del artista son buenos, estos nos ayudan no solamente a crear mapas nuevos, sino también a mapear por nuestros propios medios, es decir: a entender el sistema de control y renovarlo correctamente.

La analogía del mapa es una entre varias analogías posibles para entender el funcionamiento del arte. Hay muchas otras. Otras dos son la creación de juegos y la formulación y solución de problemas. Cuando es autor del juego, el artista crea las reglas. Cuando el juego ya fue creado por otros, el artista trata de ser un jugador maestro. Luego el espectador entiende cuál es el juego y lo juega junto con el artista. En la tercera analogía, la formulación y solución de problemas, el artista presenta su resultado. El espectador entonces ubica el problema y trata de recrear la solución ofrecida o intenta encontrar otra.

Lo que es interesante en estas analogías es que trascienden y profundizan las formas tradicionales de mirar una obra. Ya no se trata de si la obra gusta o no, o si está bien o mal hecha. Las analogías obligan, tanto al artista como al público, a tratar el arte como una forma de conocimiento. Una vez que el arte es aceptado como una actividad de cognición podemos decidir si nos aporta algo o no, si aprendemos algo nuevo y si nos empodera para seguir aprendiendo.

17

Mapas, juego, o formulación y solución de problemas, en cualquiera de las tres analogías la presentación, la situación jerárquica competitiva y el valor monetario de una obra, claramente pertenecen a un campo completamente distinto al de la contribución al conocimiento. Que Newton, o Einstein, hayan tenido buena letra no tiene importancia. No importa si sus obras con-

tribuyeron a la caligrafía. Importa qué cosas contribuyeron al conocimiento. Si discutimos a un Picasso o similar, la caligrafía o forma de manejar el pincel adquieren un poco más de importancia ya que es algo inherente al medio utilizado. Pero en términos culturales importa mucho más si la obra de arte afectó nuestra forma de ver, de ordenar y de conocer. Es decir, si cambió nuestra forma de hacer mapas, de cómo creamos y jugamos juegos, o qué problemas proponemos y cómo los solucionamos. Ya no se trata de qué cosa concreta se produjo, sino de qué cosas podemos hacer gracias a ver lo que se produjo. Mientras estos objetos pueden tener un precio, los permisos que nos dan no lo tienen. Entonces, de acuerdo con la analogía que tomemos, el poder hacer nuestros mapas, el jugar nuestros juegos o el solucionar nuestros problemas, todo esto es algo suficientemente intangible como para evadir las reglas del mercado. Con el arte entendido como conocimiento, el poder se sale del objeto y pasa a manos del público. Lo que queda con un precio es la cáscara o envoltorio.

El manifiesto que leí al principio surgió del arte, o mejor, del hecho de que yo me formé como artista. Pero es claro que sus ideas sirven para cualquier cosa, y esto no es algo casual. Si el arte es un método para adquirir, articular y expandir conocimientos, la profesionalización artística es nada más que uno de los niveles dentro de un proceso continuo que se produce en varios planos. Cabe entonces preguntarse en dónde está exactamente la frontera que separa al no-artista del artista, y por qué esa frontera está allí. Si tengo que precisar el lugar en el sistema presente, diría que esa frontera está al final del jardín de infantes, impuesto por gente que no son precisamente los niños.

El niño preescolar tiene permiso para jugar y descubrir libremente. Es decir, tiene libertad para hacer sus mapas, crear y jugar sus juegos, y para formular y resolver problemas. Combina cosas no combinables y arma sus propios órdenes hasta que la aplicación en el mundo cotidiano le informa cuáles cosas son posibles y cuáles no lo son. Investiga la parte de alucinación biológica con las reglas que identifican qué partes son practicables en la estructura social. En cuanto el niño entra en la escuela primaria, a menos que sea una escuela privada y costosa que usa las pedagogías constructivistas, la vida se reduce a solamente aquello que es posible y práctico. Lo imposible se descarta, y lo que es posible se contabiliza con números y se compara con otras cosas también contadas con números. La vida se convierte en algo cuantificable en donde “más” es sinónimo de “mejor” y en donde la educación pasa a ser entrenamiento para, en un futuro construido sobre un pasado conocido, poder sobrevivir en la economía del mercado.

Es recién después de sobrevivir una década o más dentro del sistema escolar, que se ofrece la posibilidad de volver a engranar con la fantasía infantil.

Es el momento en el que el estudiante decide entrar en la escuela de arte y se le permite su ingreso. Para recibir el permiso de ingreso, la escuela tiene que decidir que el candidato tiene esa cualidad inmedible llamada “talento”. Y si se considera que tiene una cantidad suficiente, los estudios allí vuelven a ser cuantificables. El educando es declarado artista después de una cantidad determinada de años y de créditos, documentados en un diploma. Entretanto, la experiencia que se tuvo en la escuela de arte consistió en aprender una serie de técnicas, en —con suerte— enterarse de qué es lo que se considera arte, o qué hicieron otros artistas y cómo funciona el mercado. Y, posiblemente, en tener tiempo para fantasear en caso de que esto sea una actividad de interés.

Es claro que la frontera entre artista y no-artista no solamente es arbitraria sino también dañina. Por definición, las fronteras son instrumentos de fragmentación, separan en lugar de unir, y sirven para definir recipientes cerrados en lugar de crear campos de conexiones. Son, por lo tanto, eminentemente antipedagógicas. La solución, al menos desde mi punto de vista, es la eliminación de las fronteras en la educación y la formación de educandos, acentuando en cambio la habilidad de configurar y de hacer conexiones. Muchos de los que estudian arte ya eran artistas antes de ingresar a la escuela. Y muchos egresados de las escuelas de arte siguen no siendo artistas. El resultado no depende de los conocimientos adquiridos, no por los conocimientos mismos, sino por los prejuicios educacionales con los cuales son puestos a disposición para su adquisición.

Al hablar de la “adquisición de conocimientos”, que es la forma normal de referirnos al proceso educacional, presumimos que el conocimiento es ofrecido en una especie de tienda. Uno va y lo compra: “Por favor me da un kilo y medio de conocimientos”, “¿Cuánto le debo?”, o: “Por favor me da 120 créditos de educación”, que no es muy distinto, y que tiene un precio fijo de acuerdo con la institución. El concepto funciona en términos de la economía de las escuelas, pero es menos útil cuando se discute la formación de una persona. Olvida que conocer es una actividad autodidacta, continua, no localizada físicamente en el espacio, y permanente en el tiempo. Cuando no es así y viene en paquetes, lo es porque hay interferencias que obstaculizan la educación en lugar de ayudarle.

19

Una respuesta posible a todo esto es que debemos eliminar todas las disciplinas y las especializaciones, los mercados, las leyes y, por supuesto, también el dinero. Pero es una respuesta que veo un poco difícil de lograr y me temo que no hay una solución verdaderamente rápida para el problema. En cambio, confío más en las soluciones lentas basadas en educar a educar. Estas tienen lugar en los dos extremos: de la universidad para abajo y de la escuela primaria para arriba.

De la universidad para abajo consiste en crear una nueva conciencia tanto en la formación de los artistas como de los profesionales en general. Los profesionales tienen que comenzar a entender que la especialización no funciona correctamente si se efectúa como si hubiera un vacío a su alrededor, y aún menos si se encierra en el contexto del pensamiento cuantitativo y tecnológico. Cuanto más demanda el mercado neoliberal acentuar solamente los conocimientos prácticos y aplicables, más el estudiantado y el profesorado tienen que combatir esta dinámica y exigir la formación integral que protege el derecho y la habilidad de especular, criticar e imaginar. Esto significa utilizar el arte como una forma de conocimiento simultáneamente desafiante e integrada en todo lo que hacemos. Algunos lo harán en forma ejemplar, otros en forma modesta y privada. Pero el arte no puede continuar siendo una actividad esotérica reservada para los artistas. El cambio de perspectiva ayudará a que los profesores y maestros de mañana comiencen a revisar el sistema pedagógico en su totalidad.

Desde la escuela primaria para arriba la lucha consiste en dar prioridad al aprendizaje continuo, y a permitir pensar en lo imposible y lo ilógico como complementos imprescindibles de lo posible y lo lógico. Consiste en promocionar la imaginación sin límites antes de negociar con la realidad de lo posible. Consiste en identificar qué es lo que hace que lo imposible no se pueda realizar, qué o quién lo impide y por qué, y tratar de remover los obstáculos. Esto significa que la ampliación del conocimiento es simultáneamente también una actividad política porque investigamos los sistemas de control. No es, por lo tanto, una actividad que pueda ser monopolizada por el artista, sino que le pertenece a todo buen ciudadano.

Para terminar, voy a agregar aquí que en su versión original mi manual también incluía algunos consejos prácticos que tomé de mi larga experiencia y que pueden ser de alguna utilidad:

1. Para hacer buenas líneas verticales es mejor dibujarlas desde abajo hacia arriba para asegurar cierta estabilidad y que no queden colgadas.
2. Entre la construcción de un cubo y una pirámide, es mejor el cubo, ya que a este también se lo puede poner de costado o patas para arriba.
3. En caso de que a pesar de ello se elija una pirámide, conviene construir primero la base y dejar el vértice superior para el final.
4. Las obras de mucho peso requieren una plataforma fuerte para evitar su colapso. Esto se refiere tanto a lo material como lo teórico.
5. Si no se afila el lápiz cada tanto, el dibujo pierde su nitidez y hay que volver a hacerlo.

Y, por último:

6. La goma de borrar puede corregir errores, pero nunca borra la culpa.

Fernando Miranda

Doctor en Bellas Artes con orientación en Educación Artística (Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona, España) y Licenciado en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay). Profesor Titular e Investigador del Instituto de Bellas Artes de la Facultad de Artes de la Universidad de la República, de la cual es Decano (interino). Investigador Nivel II, Sistema Nacional de Investigadores, Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), Uruguay.

Mediación y pandemia: reflexiones para la educación artística

**Mediation and pandemic: reflections for
Arts education**

Cómo citar

Miranda, F. (2021). Mediación y pandemia: reflexiones para la educación artística. *Desbordes*, 12(1), 22-37. <https://doi.org/10.22490/25394150.5849>

22

Resumen

El texto trata sobre las condiciones de la vida en pandemia y sus consecuencias en la educación de las artes visuales y la mediación pedagógica, especialmente en el entorno universitario.

Se analizan algunos elementos considerados relevantes, como las consecuencias sociales de la situación ocasionada por la COVID-19, así como la modi-

ficación en las referencias espaciales, temporales y corporales en los procesos educativos que esto ha causado.

Finalmente, se desarrollan algunos ejemplos de alternativas en pandemia que, utilizando los recursos tecnológicos digitales, se implementaron en la universidad para enfrentar la situación descrita.

Palabras clave: mediación; pandemia; cuerpo; educación de las artes visuales

Abstract

This article deals with the conditions of life in pandemic and its consequences on visual arts education and pedagogical mediation, especially in the university environment.

Some elements considered relevant are analyzed, such as the social consequences of the situation caused by COVID-19, as well as the modification in

the spatial, temporal and corporal references in the educational processes that this has caused.

Finally, some examples of alternatives in pandemic that, using digital technological resources, were implemented in the university to face the described situation are developed.

Keywords: mediation, pandemic, body, visual arts education.

Cómo es que estamos aquí y hacia a dónde podemos ir

En la serie coreana *El juego del calamar*, un laberinto de escaleras de colores fluorescentes conduce a los participantes a los sucesivos desafíos que deben cumplir con éxito para mantenerse con vida. Esta imagen de tránsito, de aparente permanencia recurrente, es una alegoría evidente a los dibujos monocromáticos de Mark Escher y, en el caso de la serie, llevan a juegos de referencia infantil.

La analogía se hace presente como una referencia a la sensación de recorrer esas escaleras laberínticas que nos llevaron a un escenario de incertezas, por cuenta de la propagación de la COVID-19 y de la vida en pandemia. En nuestro caso concreto, en Montevideo, a partir del 13 de marzo de 2020.

Las certidumbres respecto a las maneras de la educación artística, la mediación pedagógica, la enseñanza universitaria, y la formación de infancias, adolescencias y juventudes en las artes visuales, tambalearon fuertemente por un evento provisoriamente externo a la educación, que nos afectaba globalmente.

Las instituciones culturales y artísticas, pero especialmente las educativas, fueron rápidamente cerradas en la mayoría de nuestros países por miedo a la transmisión del virus, sin muchas seguridades de qué hacer ni por dónde ir, a la espera de que el avance científico produjera una respuesta general y segura.

El personal de salud fue aplaudido por su esfuerzo, a horas señaladas, en muchas ciudades del mundo, mientras educadores y educadoras de todos los niveles y disciplinas nos preguntábamos cómo actuar frente a la nueva realidad, que cerraba instituciones educativas e imposibilitaba el encuentro lúdico en plazas o espacios recreativos abiertos. En nuestras ciudades, incluso sin mayor prueba constatable del riesgo real, los juegos infantiles se inmovilizaron con cintas amarillas de letras negras con la amenazante leyenda: "PARE"¹

La imposibilidad de la proximidad física, del encuentro personal y del trabajo grupal o colaborativo, elementos privilegiados de la educación –especialmente en las artes–, pusieron en duda la continuidad de nuestro trabajo y nos produjeron sensaciones encontradas de temor, duda y desasosiego.

Como docentes, educadoras o mediadores, no teníamos preparación para una situación de estas características, que no podíamos siquiera haber imaginado en ninguna distopía de la más creativa dramaturgia. Esto nos llevó a transitar un camino a tientas, recurriendo a las tecnologías al alcance de nuestras posibilidades, y discurriendo sobre el propio andar acerca de posibilidades y éxitos, pero también de afectaciones, soledades y recursos reales de las personas con las que trabajamos.

Un ejemplo de esto puede verse en el posteo de *dan-zaencrisis* en la red social Instagram: https://www.instagram.com/p/B_QhPH6hlkA/

1

En este camino, por el que todavía vamos, hemos descubierto una serie alternativas creativas para afrontar la crisis a la que nos enfrentamos. Pero también debemos reflexionar sobre nuestros prejuicios, los riesgos que asumimos y la crítica que nos debemos aún, para que las soluciones no sean un nuevo gesto de adaptación inmediata a la realidad, de esas que el capitalismo tardío –o el realismo capitalista, como diría Mark Fisher (2020)– suele presentarnos como la única vía posible.

En este sentido, Fisher (2020) caracteriza la condición de época en términos en que se acepte la idea “realista” de que “el capitalismo es el único juego que podemos jugar” (p. 39). Es claro que esta noción “realista” –más allá de su ironía conceptual respecto del socialismo real– tiene que ver con la naturalización de una condición histórica y social que organiza todos los espacios de la vida, la presentación como algo “obvio” de lo que en verdad es una “cierta coyuntura en el campo social es solo lo que se define a través de una serie de determinaciones políticas” (p. 42).

En la situación de pandemia, de pronto, nos hemos visto obligados a asumir las mediaciones tecnológicas en red bajo el supuesto de ser la única alternativa que nos quedaba ante la crisis, y esa idea generalizada, no debe estar exenta de su crítica.

Esta forma de apariencia indefectible ha venido a confirmar el diagnóstico –cargado de propuesta– de nuestro colega chileno Carlos Ossa (2021), acerca de que ya no es posible seguir enseñando desde una “concepción lineal episódica”, sino que la “propia enseñanza se ve influenciada por dimensiones heterotópicas y heterocrónicas, donde lo universal cede su lugar a lo territorial y lo hegemónico se enfrenta con narraciones antagónicas simultáneas” (p. 34).

Entonces, si ya no era aceptable continuar pensando y actuando en la educación artística y la mediación pedagógica como lo veníamos haciendo, es evidente que la pandemia nos ha puesto en situación de profundizar el estudio y la reflexión sobre nuestras propias prácticas.

Pensar hacia dónde nos dirigimos no evita discutir lo que ya era necesario modificar de lo que hacíamos, sin incluir lo que nos deja el último período en que vivimos de una forma que nunca imaginamos.

25

Si como sostiene el propio Ossa, la “Educación Artística [es] un horizonte de diálogos –muchos de los cuales todavía no están escritos– pues requieren una política de la mirada para armar, desarmar y descubrir”. En ese sentido, tenemos que incorporar nuestras vivencias de este tiempo para que nos permitan y nos ayuden a pensar el futuro. Este período no puede quedar como una mala experiencia a la que hay que sobreponerse sin más, sino

como un periodo de aprendizajes y experiencias que deben incluirse en ese texto dialógico que la educación artística debe continuar escribiendo.

Al menos, la proximidad presencial entre docentes y estudiantes, la acción grupal y colaborativa en las experiencias del aprendizaje integral, y el uso de las tecnologías en educación artística y mediación pedagógica, son tres elementos que no debemos dejar de atender.

En pandemia y con el cuerpo

Una reciente nota de prensa señala que Brasil es un país donde ser negro o mujer es una comorbilidad (*O país onde ser negro ou mulher é comorbidade*): https://piaui.folha.uol.com.br/o-pais-onde-ser-negro-ou-mulher-e-uma-comorbidade/?utm_campaign=a_semana_na_piaui_78&utm_medium=email&utm_source=RD+Station

2

En un breve texto reciente, la filósofa francesa Barbara Stiegler (2021) refiere con énfasis que la situación del virus causante de la COVID-19 pone al descubierto las consecuencias de políticas públicas que fragilizan la estructura sanitaria y educativa de muchos países, provocando que podamos hablar de una situación fundada mucho más en las desigualdades sociales, la falta de preocupación por el medio ambiente, y la sobreexplotación de determinados recursos naturales, que en la difusión de una zoonosis.²

Fisher (2020) ya señalaba este asunto para los problemas de la salud mental, cuando sostenía que al “privatizar los problemas de la salud mental y tratarlos como si los causaran los desbarajustes químicos en la neurología del individuo [...] queda fuera de discusión cualquier esbozo sistémico de fundamentación social” (p. 51).

Efectivamente, las desigualdades sociales se han evidenciado en dimensiones diversas de las que estábamos acostumbrados en la normalidad previa a la pandemia, demostrando de muchas otras maneras posibles los problemas de coberturas de salud, acceso a la educación, y precariedad e informalidad laboral existentes en nuestras sociedades, especialmente aquí en Latinoamérica.

Poder tratar el alcance del virus o tener acceso a hospitalización o medicación segura, estar en casa participando de procesos educativos remotos, o estar cubiertos por la seguridad social ante las dificultades del sostenimiento laboral, son dimensiones para nada generalizadas en nuestras realidades periféricas.

Hoy que todo el mundo parece prever la etapa posterior a la pandemia (que no es el fin del virus que la produce), y que quienes habían mandado a la gente a casa piden ahora salir de ella para reabrir la economía, vuelven a ser realidad las condiciones que anunció Néstor García Canclini (2020a) en una nota escrita en pleno desarrollo de la pandemia, respecto a que no sólo hay que preguntarse “cuántos alumnos caben por metro cuadrado [en miles de escuelas latinoamericanas] donde no solo falta que lleguen computadoras y Wifi: la luz, la calefacción, la reparación de los techos” (p. 10).

Por otro lado, Stiegler, define las consecuencias de lo que denomina la vida “en Pandemia”, como un nuevo estado mental que contiene un conjunto de prescripciones y formas de pensar y actuar que colocarían en discusión a la propia vida democrática de los países, incluso –y en particular– hasta para la propia Francia como el lugar de origen de la Ilustración y origen de muchas de las teorías que alimentan nuestras posiciones filosóficas y políticas.

Siguiendo a la autora, este nuevo continente de pensamiento elogió la disciplina individualista y la distancia entre unos y otros como manera cultural, moral y política de vida social, contrariando las formas democráticas profundas, especialmente la capacidad de protesta, movilización y lucha en el espacio público.

Sara Ahmed (2017) ha afirmado, hace algún tiempo, algo que hoy nos sonaría convergente, “los sujetos consienten en ser gobernados: renuncian a la libertad con el fin de estar libres de miedo.” (p. 119)

Según esta línea argumental, se pretende instalar la idea de que queda exclusivamente la posibilidad de desactivar todo aquel acto público y grupal que pueda ser eventualmente riesgoso, suspendiendo así las posibilidades de cuestionar decisiones, manifestarse en la calle, y el ejercicio de todos aquellos derechos de expresión colectiva que los ciudadanos y las ciudadanas consideraban que no prescribirían (Stiegler, 2021, p. 14).

García Canclini (2020a) también advierte en el mismo sentido y nos dice que el “interrogante estratégico es si se va a seguir usando el pánico, la distancia entre personas y grupos para impedir que nos aliemos como ciudadanos y eludir transformaciones democráticas” (p. 09). Es decir que, como señala el mismo autor (2020b), “estamos reaprendiendo qué diablos significa ser ciudadanos” (p. 13)

Pero entonces, ¿qué ha pasado con el cuerpo y las proximidades físicas en la educación a partir de este nuevo estado en que debimos recurrir a la virtualidad?

Es difícil aún sacar conclusiones más o menos estables, y no solo afirmaciones primarias, que operan más bien como respuestas intuitivas a la necesidad de conceptualizar lo que nos pasa. Especialmente porque el virus ataca el cuerpo físico de las personas y, como hemos visto antes, también el cuerpo grupal, asociado, movilizado.

27

El cuerpo hace a nuestra integralidad humana y, en tal calidad, cualquier acción educativa o de mediación pedagógica en general, y particularmente en las artes, debe considerarlo.

Si hay algo a lo que parece habernos conducido la generalización educativa de las nuevas tecnologías, es a cierta implantación de una corporalidad

distante, discutida en su diferencia física o social. Es decir, ¿podemos decir que las tecnologías que hemos abruptamente adoptado para el uso educativo en las artes reconocen una distancia física pero no social? ¿Es posible que las nuevas tecnologías produzcan la posibilidad de una cercanía social plena que genere experiencias educativas y estéticas de, al menos, el mismo valor que las que asumimos implica la presencia material? ¿Es efectivamente concebible la acción educativa integral sin estar en el lugar?

Entiendo que las respuestas a tales cuestiones podrían ser parte de una discusión particular que seguro coloca argumentos en ambas posiciones, pero de momento y a los efectos de este texto, tomaremos ambas en sentido diferente, asumiendo que las tecnologías nos permiten niveles relevantes de proximidad social, más allá del distanciamiento físico.

Creo también que corremos el riesgo de que la tecnología nos expropie en alguna dimensión el cuerpo y nos vuelva sobre una condición de separación cuerpo-intelecto que ya fuera parte, en otro contexto y época, de la lucha moderna contra la alienación del trabajo fabril.

Pero, en todo caso, aquello se trataba de la fábrica, como de la escuela o del museo, organizaciones territorialmente localizadas; y hoy estamos, además, frente a una descorporeización de tales institucionalidades, mediante la mediación digital que contribuye a lo que Mark Fisher llamaría “corporación dispersa”.

En este sentido, el propio García Canclini (2007) señala que la “escuela enseña posiciones correctas para leer libros, los medios cómo colocarnos para ser espectadores o seducir, y el cuerpo parecería inexistente cuando se habla de conectarse con las invisibles redes virtuales” (p. 62).

El problema es qué posibilidades y alternativas nos daremos en la educación de las artes visuales para pensar la mediación y la acción pedagógica que involucre los cuerpos contemporáneos, intervenidos, activos, transformados, cargados de identidades múltiples.

Tiempo y espacio modelo COVID-19

El tiempo y el espacio en la liquidez contemporánea es, desde hace mucho tiempo, parte de la preocupación de filósofos, antropólogos, representantes de las ciencias sociales, y obviamente de educadores y artistas, y de quienes nos interesa la educación de las artes visuales.

Mark Fisher (2020) señala que la sociedad actual del control opera sobre lo que denomina la “postergación indefinida” y muestra con preocupación anticipatoria –que no pudo adivinar ni ver realizada–, la adecuación de sus afirmaciones a la condición de la vida en pandemia. Hace ya algunos años que había escrito “el trabajo sigue en casa, desde la casa o se está en casa en el lugar de trabajo” (p. 51) como ejercicio de vigilancia extrema del poder.

Hoy esta situación se ha visto evidenciada por la ocupación de espacios de trabajo y estudio (o ambos) a partir de la obligación o sugerencia de permanecer en casa, con niveles de confinamiento diversos, según los países, los momentos y las realidades.

Tal condición de permanencia en casa, como lo seguro o lo deseado, no es una novedad en el capitalismo ni para ciertos grupos o identidades sociales, simplemente que en pandemia se ha transformado en una condición extendida. Como ha enseñado Sara Ahmed (2017), por ejemplo “[...] el acceso de las mujeres al espacio público está restringido por la circulación de las narrativas sobre la vulnerabilidad femenina. [Esto no sólo construye] el ‘afuera’ como inmanentemente peligroso, sino que también consideran la casa como segura” (p. 116).

En algún sentido, la construcción del miedo a un otro portador del virus ha favorecido nuevas reclusiones de grupos en el espacio doméstico, y desde allí ha contribuido a establecer formas de vínculo con las instituciones, especialmente las educativas (eventualmente las culturales), mediadas por las tecnologías.

Como indica Ahmed:

[...] el miedo funciona para alinear el espacio corporal y social: funciona para permitir que algunos cuerpos habiten y se muevan en el espacio público mediante la restricción de la movilidad de otros cuerpos a espacios que están acotados o contenidos. (2017, p. 117)

La llamada a trabajar y estudiar en los espacios doméstico no considera la mayoría de las veces a trabajadores y trabajadoras migrantes o precarizadas que cumplen, por ejemplo, tareas de entrega de comida u otros productos a quienes sí tienen las condiciones materiales y sociales de permanecer en casa. Para estas personas, expuestas al borde del sistema, no pareció operar tal sugerencia de reclusión segura en el espacio doméstico.

29

En particular, las instituciones educativas exhibieron aún más desigualdades que las ya existentes y quienes no contaban con los medios tecnológicos o culturales para sostener el aprendizaje en casa, difícilmente pueden recomponer las consecuencias del tiempo transcurrido fuera del ámbito escolar.

Me refiero aquí al trabajo de la Profa. Beatriz Fernández Cordano, docente de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de la República, Uruguay, y a su sugerente investigación en curso, titulada “El taller de Diseño en modalidad virtual: la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo a distancia. La experiencia del taller de Diseño de Comunicación Visual II de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (FADU-IENBA, Udelar) durante la pandemia de la COVID-19”. ³

Los estudiantes universitarios, por su lado, han hecho estallar el aula universitaria, y aquellos con los que trabajamos, mis colegas y yo, no han sido la excepción. Una profesora de Diseño de mi universidad, a quien dirijo su tesis en temas vinculados al aprendizaje colaborativo, ha verificado de manera práctica esta condición con sugerentes ejercicios de campo.³

Acostumbrada a la metodología proyectual, al trabajo grupal, y a la mesa de discusión y producción cooperativa de sus clases en la universidad, pidió a sus estudiantes que tomaran fotografías de los lugares desde los que participaban remotamente de su clase.

La cartografía de las respuestas obtenidas mostró que aquellas sesiones de taller, geográfica e institucionalmente localizadas en los anteriores tiempos de normalidad, estaban ocurriendo, cada vez, en nuevas y diversas locaciones sincrónicas: una ruta nacional, la sala de un hospital, una habitación compartida con otros estudiantes universitarios que a la vez atendían sus propios cursos, la cocina de una casa, entre otras ubicaciones insólitas e inesperadas.

¿Qué hacer frente a esta realidad cuando abdicar de la responsabilidad docente no es una opción? Probablemente la respuesta a esta pregunta venga cargada de la reflexión que Mark Fisher incluye respecto de la necesidad de adaptación que el capitalismo impone, ya señalada en este texto. En efecto, “el llamado a lo nuevo no puede confundirse con la mera adaptación a las condiciones existentes: ya nos hemos adaptado demasiado [de hecho] es la principal estrategia del gerencialismo” (p. 58).

Aun así, las formas finales de tal adaptación no han terminado de configurarse realmente, y más que una solución nueva y más o menos permanente, lo que hemos alcanzado es una salida urgente frente a algo desconocido.

En una entrevista de prensa publicada en los días en que escribo este texto, Xavier Aragay (2021) respondía que lo sucedido como reacción a las necesidades de sostener las actividades educativas en pandemia “fue una buena respuesta, no fue enseñanza virtual ni formación online, era pura respuesta” (p. 3). Y agregaba: “Como para entendernos, es como cuando la Cruz Roja se despliega cuando hay una inundación. Eso es lo que hicimos, desplegarlos, con muy buena voluntad y utilizando la tecnología que teníamos a mano” (p. 3).

Como sea, hemos echado mano a las posibilidades de mediación pedagógica que tenían las instituciones, los profesores y los estudiantes, y nuevas situaciones y condiciones se fueron desplegando.

Algunas respuestas de intención creativa: urgentes, comprometidas y posibles

He comentado en otras ocasiones algo que me dijo una vez la profesora brasileña Nilda Alves, referente de la educación en su país: “las personas están siempre en busca de una salida que nos mantenga humanos”. Cada vez que vuelvo sobre ella, me resulta una frase preciosa, por lo que destaca y resguarda de nuestra inmanente condición humana.

En la necesidad de responder a la vida en pandemia y mantener nuestras prácticas educativas y artísticas ha sido una constante, aún en los momentos de mayor incertidumbre, esta búsqueda de alternativas que no cosificaran ni disminuyeran la dignidad humana de nuestras acciones.

Rosario García-Huidobro (2020) afirma que el “sentido pedagógico es una posibilidad siempre en potencia en todas las prácticas artísticas y culturales. Lo pedagógico se activa cuando la experiencia de pensar y hacer arte se ve atravesada y permeada por otrxs, lo que abrazamos como mediación” (p. 12).

Y estas ideas de sentido pedagógico y de mediación fueron las que asumimos cuando nos dispusimos junto con muchos compañeros y compañeras de la universidad a buscar alternativas temporales, que no soluciones definitivas, al tiempo de pandemia.

Los cursos, principalmente los de predominancia teórica, eran susceptibles de un pasaje rápido a instancias virtuales; pero cómo hacer para sostener la condición práctica de muchos de ellos y, especialmente, la condición grupal y colaborativa.

Ensayamos algunas propuestas de participación que fueron bienvenidas por los estudiantes, favorecimos la colaboración en clases con colegas de otras universidades extranjeras, profundizamos el trabajo virtual en red, y produjimos, siempre que se pudo, espacios virtuales de elaboración colectiva. Hoy ya debemos pensar qué sucederá en la postpandemia.

Más allá de estas consideraciones generales, es necesario dar ubicación a las experiencias que aquí presentamos, en el marco de la Universidad de la República de Uruguay, en medio del proceso de formación de la nueva Facultad de Artes como unidad institucional. En esta nueva facultad convergen recientemente los estudios en Bellas Artes y Música, con inclusión universitaria desde finales de los años cincuenta, y la reciente inclusión de la Danza Contemporánea como apertura del espacio de las artes escénicas.

Se trata de la universidad pública con casi ciento ochenta años de fundación y que alberga más de ciento veinte mil estudiantes de grado en todas las

disciplinas, en un país con algo menos de tres millones y medio de habitantes. Allí, la Facultad de Artes cuenta con un número de tres mil estudiantes de nivel de licenciatura.

La significación de la institución universitaria, su enclave nacional, pero también su fuerte presencia en la capital, Montevideo, hace que las experiencias que se desarrollan en la vida académica adquieran trascendencia e interés colectivos.

En este contexto, desde nuestro grupo de investigación⁴ trabajamos en los proyectos “Miradas cruzadas” e “Intimidad interior” con la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada (UGR) en España, en colaboración con los Profes. María Reyes González Vida y Francisco José Sánchez Montalbán.

La colaboración entre ambos entornos institucionales tiene numerosos antecedentes y forma parte de un interés en reflexionar y accionar conjuntamente, más allá de distancias geográficas, sobre problemas comunes en el campo de las artes visuales y la educación artística.

Así, “Miradas Cruzadas” buscó el conocimiento y la producción visual colaborativa y se vinculó directamente con una serie de clases dirigidas a estudiantes de fotografía de ambas universidades.

Se propuso a cincuenta personas –entre estudiantes, artistas y profesores– realizar grupalmente series de imágenes que mostraran los cruces de miradas culturales entre ambos contextos –Montevideo y Granada– frente a distintas temáticas, mediadas por el intercambio virtual. El/los cuerpo/s, la ciudad y los entornos urbanos, la/s memoria/s, el autorretrato, los feminismos y las identidades de género fueron los principales tópicos lanzados al trabajo.

Los participantes, en pequeños grupos, produjeron e intercambiaron virtualmente diversas imágenes fotográficas, hasta lograr una obra común –de una o varias imágenes– que reconociera las formas constructivas en que se había cooperado para su realización.

Como se señalaba en el proyecto, se buscó relevar el valor del intercambio cultural en el hecho educativo y artístico, como parte viva de un proceso que invita a conocer la mirada del otro para reconocer la mirada de uno mismo.

Como señala Marina Garcés (2021) no “deberíamos relacionar virtualidad con individualidad en la experiencia de aprendizaje. No debería ser así. Las tecnologías pueden ser herramientas de relación entre iguales muy potentes” (p. 02). Y esto es lo que queríamos aprovechar más allá de las limitaciones y oscuridades de las plataformas disponibles.

Al tiempo que en Granada los resultados pudieron exponerse materialmente, en nuestro caso, en Montevideo, la facultad había inaugurado una alternativa expositiva virtual para sus colectivos. Impedidos de utilizar las salas habituales para mostrar sus trabajos, la nueva sala en línea permitió canalizar, en pandemia, los resultados de muchos procesos creativos, y “Miradas Cruzadas” fue uno de ellos.

En paralelo al desarrollo de este proyecto surgieron algunas cuestiones comunes a la experiencia del pasaje de las clases y de los procesos de creación a formatos virtuales a los que no estábamos acostumbrados. A cuento de la visibilidad de otros y otras estudiantes, colocados ordenadamente en un cuadro de un mosaico virtual. ¿Qué dejan ver o qué ocultan?

Es decir, en un mundo digital en que “los niños y niñas aprenden muy temprano que si no eres visible, no eres nadie” o en que las redes sociales “lo dominan todo y están basadas en la valorización de la persona como marca: nos valoran por nuestra presencia, apariencia y actividad constante” (Garcés, 2021, p. 2) por qué algunos se muestran (nos mostramos) abiertamente en nuestros ámbitos domésticos, de intimidad, mientras otros apagan (apagamos) nuestras cámaras y sólo nos representamos, cuando más, por nuestro nombre y apellido.

¿Es una defensa de la privacidad o de la intimidad? ¿Es una forma de ausentismo o desinterés? ¿Es cumplir con una manera de la distracción de las imágenes, en que podemos atender varias cosas alternadamente en nuestros computadores? ¿Es la posibilidad de impedir que la institución “entre” a nuestro espacio doméstico?

Garcés (2020) señala que “la escuela no es una burbuja ni debería serlo. [...] ha de propiciar una relación emancipadora con lo digital. Esto no sé si implica más o menos tecnología, pero sí más crítica y consciencia en torno a ella. Y esto es válido, en sentido general, para la educación y, por supuesto, para las universidades.

Movilizados por estas reflexiones construimos el proyecto “Intimidad/Exterior”, un proyecto artístico internacional creado para generar una acción artística sobre la forma en que personas de diferentes países entienden y viven actualmente el espacio, especialmente en la virtualidad. Se propuso una experiencia performativa cuya intención es relativizar la obligada presencia del espacio interior de nuestro hogar –cotidiano y personal– en los encuentros virtuales provocados por la pandemia, y revisar (revisitar) los espacios que consideramos íntimos, pero en entornos de exterioridad.

33

La acción se desarrolló en formato virtual, durante seis horas consecutivas, el día 24 de marzo de 2021, a través de una sesión abierta y de acceso libre en la plataforma Zoom. Se pedía a los participantes que se conectaran libremente a la sesión y abrieran la cámara del dispositivo en un espacio exterior que representara su intimidad.

Con esto, se buscaba relativizar la frontera física impuesta por la distancia para pensar la forma en que actualmente nos relacionamos con el espacio interior y exterior, y cómo esto nos construye como sujetos, en una época en que la cultura se porta en dispositivos que parecen disponer todos los recursos posibles.

El producto de la acción se organizó en un video que da cuenta, en una única pieza, del uso de las herramientas virtuales y de las relaciones humanas producidas en contextos de distancia física y mediación digital, a partir de un lugar que pretendió establecer una mirada crítica de los límites de la propia virtualidad.

Finalmente, mientras escribo estas líneas se está culminando uno de los cursos que dictamos en codocencia, junto a algunos y algunas colegas, dirigido a estudiantes de la Licenciatura en Danza Contemporánea de nuestra facultad, en torno al cuerpo y la cultura visual.

Son estudiantes que están finalizando sus estudios y, en esta ocasión, por fuerza de las circunstancias que describimos, nos hemos propuesto pensar la pandemia –y especialmente lo que vendrá después– y, con ese nuevo tiempo, también desconocido, imaginar los cuerpos y sus recubrimientos.

El momento actual ha permitido el trabajo en pequeños grupos, y esto colabora en volver a desarrollar acciones pedagógicas que recuperen el espacio de taller presencial como lugar de creación colectivo.

La tarea propuesta a este grupo es crear un traje/vestido, bajo la consigna de construir un artefacto de “segunda piel” que promueva la aproximación, la distancia, o ambas cosas según la ocasión.

Los y las estudiantes están terminando sus primeros bocetos y a nosotros nos moviliza aquello que Luis Camnitzer (2017) afirma en su prólogo, en torno a que “La libertad de la imaginación sin límites no puede ser un privilegio de los artistas profesionales, sino [...] de toda actividad que se enfrenta a lo desconocido. La educación bien entendida es justamente un enfrentamiento con lo desconocido [...]” (Acaso & Megías, 2017, p. 17).

El objetivo es poder conceptualizar cómo las visualidades, como relación que se produce entre las imágenes y el uso y significación que les damos subjetiva y socialmente, tienen que ver con las identidades que producimos y las maneras que desarrollamos para relacionarnos con otros y con el mundo.

Es una oportunidad de recuperar la dimensión de lo corporal en un espacio universitario de mediación pedagógica y artística, y de imaginar lo desconocido por venir.

Conclusiones

La vida en pandemia nos ha colocado frente a desafíos inéditos que obligaron a pensar de otro modo las ideas de tiempo y espacio en la educación de las artes visuales y en la mediación pedagógica en las universidades.

No conocíamos a qué nos enfrentábamos y debimos reorganizar nuestros cursos, clases y encuentros educativos, migrando intempestivamente a plataformas virtuales, como necesidad de adaptación que pone en discusión crítica las formas de la fase actual del capitalismo, especialmente en lo que refiere a la cultura y el conocimiento.

En la acción universitaria hemos ensayado alternativas que debían ser tan urgentes como creativas, manteniendo los postulados de la colaboración, la cooperación y el compromiso de inclusión, que disminuyeran las desigualdades que la COVID-19 expuso a todo nivel de nuestras sociedades latinoamericanas.

Estas alternativas tienen en consideración las realidades y posibilidades de los y las estudiantes con que trabajamos y colegas con quienes queremos pensar y actuar conjunta y colectivamente.

La búsqueda de formas de codocencia y cooperación en la universidad, favoreciendo recursos comunes y abordajes diversos, incrementan los puntos de vista y enriquecen las clases, la creación y los vínculos, situaciones que hemos intentado demostrar a partir de experiencias asequibles y realizables.

De pronto, la universidad, los cursos, y nuestras acciones, se han desbordado fuera de sus aulas y talleres; lo que hasta hace muy poco se localizaba principalmente en los muros adentro ha estallado en cientos o miles de dispositivos digitales –con usos, ubicaciones y temporalidades diversas– produciendo otros espacios de aprendizaje y creación, pero especialmente otras maneras de participación y presencia.

Frente a la nueva etapa de la vida en (pos)pandemia, es posible construir nuevas proximidades y cercanías que consideren la cercanía física como un elemento relevante de la vida en sociedad, aunque debemos hacerlo desde la alerta y la comprensión de que muchas cosas han cambiado y que ya no somos las mismas personas.

Referencias

- Acaso, M. & Megías, C. (con Camnitzer, L.) (2017). *Art. thinking: cómo el arte puede transformar la educación*. Espasa.
- Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aragay, X. (2021, 9 de octubre). *Lo que se hizo ante la llegada de la pandemia “no fue enseñanza virtual ni formación online” sino “pura respuesta”*. La Diaria. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2021/10/lo-que-se-hizo-ante-la-llegada-de-la-pandemia-no-fue-ensenanza-virtual-ni-formacion-online-sino-pura-respuesta/>
- Fisher, M. (2020). *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?* Caja Negra.
- Garcés, M. (2020, 14 de diciembre). *Se intenta reducir el aprendizaje a una flexibilidad adaptativa*. El Diario de la Educación. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/12/14/marina-garces-se-intenta-reducir-el-aprendizaje-a-una-flexibilidad-adaptativa/>
- Garcés, M. (2021, 18 de junio). *Las escuelas no pueden funcionar como burbujas*. El Diario de la Educación. <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/06/18/marina-garces-las-escuelas-no-pueden-funcionar-como-burbujas/>

García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Gedisa.

García Canclini, N. (2020 a, 1 de julio). *¿Una globalización distinta cada mes?* Anfibia. <https://www.revistaanfibia.com/una-globalizacion-distinta-cada-mes/>

García Canclini, N. (2020 b, 10 de abril) *¿Llegará el coronavirus a aplastar las demás luchas en curso?* Revista Ñ. https://www.clarin.com/revista-enie/-revolucion-mundial-_0_4pX-ZaJL7.html

García-Huidobro, R. (2020). *Recorridos múltiples de las artes como actos pedagógicos*. En R. García-Huidobro & G. Hoecker (comps.), *Artes + Pedagogía. Dos cruces y mil subjetividades* (pp. 12-14).

Ossa, C. (2021). *Desmontar la representación*. En M. Espinoza, L. Miranda & V. Espinoza, *Didácticas del acontecimiento* (pp. 13-44). Universidad de Chile.

Stiegler, B. (2021). *De la démocratie en pandémie. Santé, recherche, éducation*. Gallimard.

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.

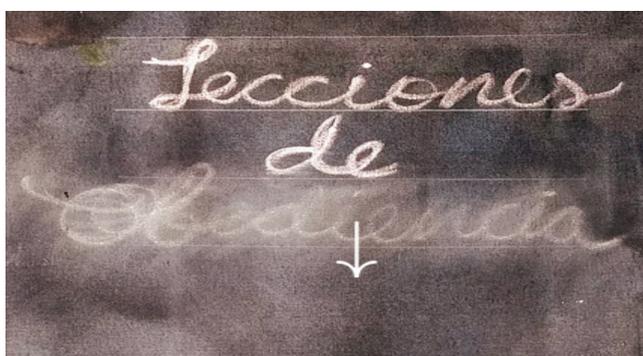
Es así como se plantean algunos modos de representar la acción pedagógica y de creación que se sitúan en experiencias concretas como los que comparto a continuación: Precisamente teniendo en cuenta el ejercicio de comprender emocionalmente un proceso creativo que moviliza el espíritu de quienes participan, 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/>

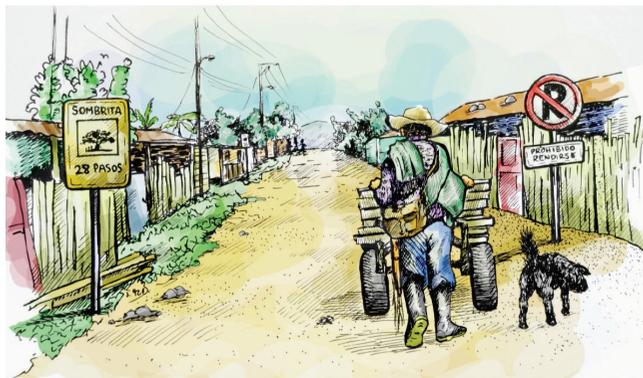
5

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]

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.

47

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]



Presencias afectivas expandidas



Fotografía 04

Fragmentos
Ejercicios en clase (frag-
mentos) Mónica Romero
(2021). [Registro]

Precisamente la noción de presencia expandida, se relaciona con dos dimensiones: una de ellas la afectiva y otra de ellas la relacionada con la mediación de la experiencia que, en este caso, se da desde las pantallas, las tecnologías y distintas plataformas donde tenemos experiencias de aprendizaje diversas.

49

Esas presencias expandidas invitan, no solo a retomar la condición corporal de quienes hacemos parte del acto pedagógico, sino también a reconocer los entornos cercanos y vitales que atraviesan los cuerpos que crean y se forman. Las relaciones corporales que se establecen mediadas por los aparatos, los silencios, la reducción del cuerpo a la voz, todo ello convoca una atención distinta a la requerida en la presencialidad antes de la pandemia. Se activan y quizás están a flor de piel, las respiraciones, los quiebres de voz, los “fallos tecnológicos” para ocultarse y silenciarse. Estos elementos ponen de presente distintas vulnerabilidades entre las que se encuentran los

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 dónde 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.

Carolina Uribe Arcila

QAA en Arte y Diseño del WM College (Londres, Inglaterra). Psicóloga y Magíster en Educación (línea de Cognición, Creatividad y Aprendizaje) de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). Actualmente trabaja como coordinadora del programa “#PodemosSer, arte para la transformación social” de la Fundación para la Reconciliación. Miembro del Colectivo Sin Sala.

Prácticas del desajuste: partituras de creación

Practices of the unset: art scores

Cómo citar

Uribe, C. (2021). Prácticas del desajuste: partituras de creación. *Desbordes*, 12 (1), 58-77. <https://doi.org/10.22490/25394150.5847>

58

Resumen

El artículo revisa la idea de desajuste como práctica en los escenarios del arte, la educación y la virtualidad, a partir de un ejercicio investigativo artístico/pedagógico llamado “Partituras de creación” que interroga el lugar de estos tres ejes en sus prácticas expandidas, en vínculo con el contexto contemporáneo y su posibilidad de generar giros narrativos. La reflexión sobre la indagación de las partituras, que se traza a lo largo del escrito, se fundamenta desde dos tipos de prácticas en las que se desarrolla este ejercicio: en primera instancia, el ejercicio del arte en el que se presenta el cuerpo y el habitar como conceptos que abren un intersticio para el afectar y el ser afectado. En este apartado se plantean dos marcos que han sido referentes para la construcción de conocimiento de las partituras, el arte ins-

truccional y las artes vivas. En segunda instancia se presenta el ejercicio de la educación en artes y la virtualidad, el cual se plantea a partir de la práctica artística/educativa mediante el concepto de la experiencia transformadora y el posicionamiento del sujeto como agente de su propia transformación. Finalmente, esta exploración termina articulándose con la virtualidad (gracias al desacomode que trajo la pandemia), que en sí ya develaba otras preguntas, específicamente al rol en los contextos actuales del arte, la educación y lo virtual. Estos interrogantes me llevan a reflexionar sobre el lugar de apuestas como las Partituras de creación, que posibiliten prácticas del desajuste como actos del *movernos hacia o movernos con* (lo empático)

Palabras clave: Partituras de creación, educación, arte y virtualidad, giros narrativos, prácticas expandidas del arte.

Abstract

The article reviews the idea of the unset as a practice in the scenarios of art, education and virtuality, based on an artistic / pedagogical investigative exercise called, Art scores, which questions the place of these three axes in their expanded practices, in link with the contemporary context and its possibility of generating narrative shifts. The question on the investigation of the art scores, which is traced throughout the writing, is based on two types of practices in which this exercise is developed: firstly, the exercise of art in which the body and the inhabit concepts are presented as narratives that open a gap for affecting and being affected. In this section, two frameworks are proposed that have been references for the construction of knowledge of the art

scores, instructional art and living or performative arts. Secondly, the exercise of education in arts and virtuality is presented, in which is proposed the artistic / educational practice, through the concept of the transforming experience and the positioning of the subject as an agent of its own transformation. Finally, this exploration ends up being articulated with virtuality, (thanks to the disruption that the pandemic brought) which in itself already unveil other interrogations, and specifically the role in the current contexts of art, education and virtuality, inquiry that led me to consider the place of this territories of art, such as the art scores, which enable practices of the unset, that summons us to move to or move with (empathy).

Keywords: Art scores, education, art and virtuality, narrative shifts, expanded art practices.

Introducción

El presente escrito responde a un ejercicio de trazar reflexiones personales sobre mis propios descubrimientos en las prácticas realizadas con base en el concepto de desajuste desde los tres ejes: arte, educación y virtualidad, partiendo de un interés o, en otras palabras, una intuición que ha jalonado las confluencias de mi trayecto en la academia y los escenarios sociales de trabajo. Estas consideraciones que se cristalizan en la cuarentena, van emergiendo entre línea y línea, develando una forma que configuran mi saber y hacer.

Ante este gran acontecimiento que fue, es y será la pandemia (es difícil no mencionar su impacto por la magnitud disruptiva de la que apenas podemos asir un poco de sentido después de dos años), van emergiendo a la superficie varios cuestionamientos ante la inmanencia del desajuste que presentó y cuya esencia nos habla de nuestra propia vulnerabilidad.

¿Qué rol tienen los sistemas sociales que hemos construido -específicamente el arte, la educación y la virtualidad- para afrontar, digerir, interlocutar e interpelar el ser y el estar en el mundo, que nos permitan “conocer lo desconocido a través de lo sensible, penetrándolo, rearticulándolo, presentándolo de nuevo a los sentidos para refrescar la percepción y convocar nuevos flujos?” (Laignelet, 2015, p. 4). ¿Cuál fue o es su lugar en las configuraciones de desajuste que generó la pandemia?

Para comenzar a establecer la línea de pensamiento de este escrito, parto de la pregunta que ha sido brújula personal ante los diferentes escenarios del arte en los que he estado inmersa y que se presenta en el siguiente orden:

¿Cuál es el lugar de la gesta de una pedagogía del desajuste desde la esfera de lo presencial y lo virtual en la expansión de las prácticas artísticas?

Práctica 1. El ejercicio del arte

“Estas no aluden al mundo de las cosas, sino a la experiencia de las cosas en los seres humanos; son subjetivas e intersubjetivas, atentas a singularidades y excepcionalidades. Esta condición les permite divergir o converger respecto del significado de las experiencias comunes con otros sujetos... las artes cumplen una función vital y liberadora (a menudo polémica) en el proceso de dinamizar la cultura, movilizar la sociedad y ampliar el campo de la conciencia”.

Florencia Mora Anto

La práctica artística entraña una manera de generar otras formas de experimentar y crear sentido de nuestra experiencia de vida, en la cual la experiencia estética —o lo estético como experiencia— activan un conjunto de capacidades que se despliegan en torno a lo sensible y a la posibilidad de movernos con —o con movernos—. Esto representa un cambio de lugar o posición de nuestros territorios conquistados, que contiene el potencial de llevar a vernos desde otros lugares y otras perspectivas y dinámicas relacionales de lo que llamamos realidad.

Desde este acercamiento, lo corporal se ubica en un puesto central, pues con él se establece y desarrolla un contacto singular con el mundo. El hecho de poner en juego lo corporal en el campo del ejercicio artístico centra el foco en la dinámica de conocimiento que este establece con el mundo —con, desde y a través de sí—, pues parte de la singularidad de lo que ofrece cada experiencia, evitando caer en generalidades no experimentadas que pueden generar estereotipos y prejuicios. Así lo describe Roland Barthes “ese lugar del discurso donde falta el cuerpo, donde uno está seguro que

61

éste no está. La repetición que establece el estereotipo es una repetición muerta, que no viene del cuerpo de nadie” (1978, p. 98).

La experiencia estética remite al cuerpo como esa conciencia no racional o como Suely Rolnik (2018) lo nombra: el saber-del-cuerpo, saber-de-lo-vivo. *Merleau-Ponty* lo llama el “cuerpo vívido” para denominar las experiencias del cuerpo que nos dan un sentido de mundo, que nos permiten encuentros a partir de la capacidad de afectar y ser afectado, es decir, de alterar(se), perturbar(se), mudar(se) (Rolnik, 2018). Mediante esta experiencia se hace posible la manifestación de los giros con relación a una evolución de cómo se construye conocimiento y, por tanto y en esta misma medida, de cómo nos moldeamos una narrativa de la existencia que se establece como escenario de los actos cotidianos.

A partir de esta perspectiva comencé a indagar hace un tiempo sobre lo que denominé Partituras de creación, práctica que empecé a formular y desarrollar a partir del acercamiento a referentes que fueron base de inspiración y de los cuales tomé prestado varios aspectos que los caracterizan. Dichos campos son:

- Arte instruccional
- Artes vivas

El arte instruccional, cuyos comienzos se presentan en la década de los años 60, introduce un acercamiento al arte desde prácticas que posibilitan una forma de creación y de circulación, en la que es posible una relación entre artista y público en torno a la creación o activación de la experiencia estética, con base en un concepto a ser explorado.

Con el surgimiento del conceptualismo, aparece también la investigación discursiva que asume el lenguaje como su soporte de transmisión. Recurre frecuentemente a textos y en sí, a un conjunto de instrucciones escritas que describen la obra, o su experiencia, en la cual la interpretación de quien lo recibe y la experiencia generada por la acción mental y corporal determinan el resultado final.

Sol LeWitt (1967), líder de este paradigma del arte desde el conceptualismo, en su escrito *Parágrafos en arte conceptual*, describe que la importancia de la materialización o visibilización está en los pasos del proceso y en esta medida toman una posición preponderante sobre la obra, pues se lleva el foco a la idea y su desarrollo: “Aquellos que muestran el proceso de pensamiento del artista, son a veces más interesantes que el producto final” (1967, p. 2). En *Sentencias del arte conceptual* (1969), introduce la palabra escrita o

hablada como metodología del arte conceptual, cuya base se centra la creación de una estructura lingüística que permite materializar ideas, a partir de la interpretación por parte del lector, de los signos lingüísticos y sus significados a manera de símbolos, palabras o expresiones.

Franz Erhard Walther (2003), también exploró la capacidad del lenguaje para trascender se presencia puramente descriptiva o apreciativa, hacia una dimensión performativa que produce una realidad determinada con quienes participan de la experiencia artística. Su búsqueda se centra en la relación de los objetos, el espacio, el cuerpo y el lenguaje. Para él, el objeto y los participantes ocupaban el mismo espacio y el mismo tiempo, y su significado o sentido posible estaba dado por lo relacional. Proponía elementos catalizadores (objetos) como partes que guían a los asistentes hacia un escenario o experiencia dialéctica de la obra. Igualmente, en Brasil, Lygia Clark (Rolnik, 2019) ofrece un precedente en este campo del arte, posicionando las prácticas intersubjetivas del arte y los objetos relacionales como mediadores de procesos subjetivantes de gestos cotidianos, mediante la exploración de lo que denomina, la corporeidad afectiva, desplazando la autoría al espectador para que este, mediante un conjunto de instrucciones, redescubra su propia poética y se convierta en sujeto de su propia existencia mediante las experiencias estéticas propuestas.

La reflexión que propone el arte instruccional ha tenido una gran influencia en numerosos artistas contemporáneos, como los artistas mencionados, quienes han sido referentes para mi investigación, dado que han indagado en este tipo de prácticas desde sus propias búsquedas y cuya particularidad se centra en la palabra o el lenguaje como materia escultórica, desplazando el foco de atención del objeto de contemplación a la experiencia estética que crea la acción, la del artista como centro a la desubjetivación de la autoría en una cocreación intersubjetiva y la de la especificidad del emplazamiento en un tiempo y espacio, a la desterritorialización de ambas coordenadas.

Belén Gache (2014) relaciona esta práctica contemporánea con la composición musical en la cual el autor materializa su intención artística en un sistema de notación, que ubica al texto como contenedor de la materialidad de la obra. La partitura se presenta así, como un dispositivo que contiene un conjunto de pautas o de acciones, para que otra persona, en otro lugar/tiempo, active la pieza o la cocree a partir de su interpretación.

Mucho se ha dicho sobre lo que supone el ejercicio interpretativo que va más allá de una simple ejecución, y se plantea más en términos creativos y de su vínculo con la intención artística, en tanto representa una acción de activación del gesto que se quiere explorar o hacer manifiesto. La interpretación

se hace desde el universo narrativo (emociones, memoria, representaciones mentales, corporalidad) de quienes activan el gesto, lo cual hace el emplazamiento único y particular en un sistema de relaciones que se generan en el sitio específico.

En este marco de comprensión del arte se deja de hablar de obra y, en su lugar, se define como prácticas estéticas o artísticas, cuyas características se relacionan más con su carácter múltiple y su posibilidad de ser potentes dinamizadores de la cultura, la memoria, la historia y las narrativas, pues su presencia se establece desde la mediación con un público que activa o despliega sus significados.

Si bien esta mirada del arte no representa nada nuevo, la reflexión que busco explorar se articula con la creación de gestos en partituras que posibiliten un agenciamiento de modos de producción semiótica (Guattari y Rolnik, 2006) que abran un espacio para giros narrativos, mediante la exploración de conceptos y sus formas de habitarlos en el pasado, el presente y el futuro.

Cuando hablamos del verbo habitar se entiende como forma de describir esos espacios simbólicos, físicos, comunicativos y estéticos construidos, donde se presenta un sentimiento de arraigo, de formas de pertenencia, de apego “como parte de afianzamiento e identificación del ser humano en el universo físico y socio-cultural (significacional) en el que se mueve dentro de los paisajes locales-universales” (Cuervo, 2008, p. 45). El habitar nos habla de formas de ser y de estar en el mundo, que fluctúan a lo largo del tiempo en la medida en que nos desplazamos y hacemos virajes en nuestro camino o en nuestras subjetividades. Es así que la pregunta que se transversaliza en la creación de partituras está referida a la reflexión de los modos de habitar ideas o conceptos en coordenadas y en espacios específicos.



Experiencia #2. Semillero de investigación
Fuente: Corporación Universitaria Uniminuto, 2018.

Figura 01



Partitura Acompasamiento. Dokuma, II Congreso Internacional
Fuente: Corporación Universitaria Uniminuto, 2018.

Figura 02

Dentro de este marco y pregunta, comienzo a explorar en el 2018 —a partir de un semillero de investigación con estudiantes de Licenciatura en Educación Artística— escenarios del cuerpo como lugar de conocimiento en diferentes situaciones, tales como encuentros con artistas, exposiciones y disertaciones, metodología enmarcada en la investigación/creación que buscaba llevarnos por un proceso epistemológico y de exploración para la creación de las partituras.

De esta experiencia inicial surgió un conjunto de partituras que buscaban indagar diferentes tópicos como la memoria, los límites y el cuerpo empático. En estas primeras apuestas se realizó un ejercicio de exploración con un grupo de personas en el evento *Dokuma, II Congreso Internacional* realizado en el 2018, presentando la partitura como dispositivo de encuentro que abrió el escenario para habitar corporal y espacialmente, con uno y con los otros, los diferentes conceptos desde las reflexiones de desacomodación representacional que esta práctica buscó inspeccionar.

El desarrollo de estas Partituras de creación manifestó características particulares que me llevan al concepto de artes vivas, cuyo término no alude a un orden binario de pensamiento sobre el arte. Este más bien hace referencia a lo que llamamos realidad, que es una fuerza dinámica, por lo que la acción de leer y crear sobre un contexto particular nos empuja a establecer una mirada abierta a sus propias potencias y narrativas que entran en juego:

Las Artes Vivas investigan a partir del cuerpo y trascienden las barreras entre comunidades, rompen las que se erigían dentro de las mismas, exploran valores comunes y son testimonios de verdades propias de la actualidad. Sin duda, sirven para reconfigurar nuevos espectadores e incluso para recalificar nuevos espacios o incluir nuevas definiciones de lo artístico. (Garín, 2018)

Dadas las situaciones que emergieron en este escenario, que luego confirmarían en las siguientes experiencias de partituras, se hacen evidentes los cruces con las características de las artes vivas, las cuales se podrían enmarcar en las siguientes nociones: en primer lugar, se genera en un diálogo de colaboración entre diferentes disciplinas, principalmente las escénicas, buscando abrir fronteras a lecturas y propuestas experienciales que producen actos vivos. En segundo lugar, apertura escenarios, convoca públicos diversos a partir de su diversidad de narrativas, quienes detonan la intención artística en tiempo real y desde lenguajes multisensoriales. En tercer lugar, manifiesta un contacto directo, en vivo, entre el público, el ejercicio expositivo y la intención artística.

La mirada de lo palpitante en estas prácticas artísticas y los diferentes escenarios de su interlocución con otros campos, nos habla del lugar del arte contemporáneo en la actualidad. Sus manifestaciones y presencias expandidas que han venido proliferando en espacios diferentes a los expositivos y académicos (o en complemento), son expresiones globales, pero sobre todo locales de las necesidades de la sociedad y, por tanto, de las búsquedas e intenciones del arte, cuyas performances se presentan insertas en vínculo con contextos particulares.

Entendiendo las prácticas artísticas desde estas coordenadas, se orienta el propósito y la acción de las partituras al cuerpo social en la medida en que representan actos vivos en el ejercicio de interpretar, habitar y corporeizar en el espacio un escrito, una idea, una experiencia; así, cuerpo, espacio, tiempo y narrativas se convierten en materiales escultóricos. Esta práctica representa un escenario conductor de afectos (afectar/ser afectado), de memorias, saberes y verdades, y un traductor de experiencias por las que transitan la intención y experiencia artística que nos llevan a movernos con, o conmovernos, como se había planteado anteriormente. El gesto, la escritura, las performances, las formas, las presencias o ausencias en el espacio conforman un ejercicio en el que se desdibujan y dibujan narrativas, en pequeños giros, de lo individual a lo colectivo, o viceversa.

Bajo esta línea de comprensión avanzo en la indagación de las posibilidades de las Partituras de creación como escenarios sociales en los que se juxtaponen como capas las miradas sobre una idea o un concepto: las posturas paradigmáticas y los lugares de habitarlas desde lo cotidiano, a modo de espacios de enunciación y de significar palabra, pensamiento y cuerpo.

En el 2019, soy invitada a realizar una residencia artística en Bacalar, México, en la cual se desarrolla la partitura “7 colores” con la comunidad, la cual, a partir de una serie de acciones propuestas, cocrea un espacio material y escénico de diversas narrativas, en base a saberes globales y saberes locales sobre su territorio.



En el 2020 —cuando aún no habían decretado el confinamiento— a partir de una beca de creación propuesta por una ONG, se realizan diferentes experiencias de Partituras de creación con colectivos escénicos de Bogotá, con quienes se abordan temáticas relacionadas con el cuidado y el perdón como metodología pedagógica. En ella se proponía partir de lo individual a lo grupal y, finalmente, a lo colectivo. En estos espacios se emplearon objetos como elementos relacionales y transicionales para propiciar giros narrativos, que posibilitaran una indagación personal y colectiva sobre la memoria y las lógicas de la verdad en un proceso de resignificación.

Partitura, Paisajes flotantes
Fuente: Fundación para la Reconciliación (2020).

Figura 04



Partitura, Piedra, aire, colores
Fuente: Fundación para la Reconciliación (2020).

Figura 05



En este punto, llega el 6 de marzo el primer caso de COVID-19 a Colombia, todo cambia. Las presencias se vuelven una amenaza y, así, nos vemos volcados a reconfigurar no solo nuestros quehaceres, sino también nuestra existencia.

Práctica 2. El ejercicio de la educación en artes y la virtualidad

“La información no es experiencia. Es más, la información no deja lugar para la experiencia, es casi lo contrario de la experiencia, casi una antiexperiencia. Por eso el énfasis contemporáneo en la información, en estar informados, y toda la retórica destinada a constituimos como sujetos informantes e informados, no hace otra cosa que cancelar nuestras posibilidades de experiencia. (...) En esa obsesión por la información y por el saber (pero por el saber no en el sentido de “sabiduría” sino en el sentido de “estar informado”) lo que consigue es que nada le pase.”

Jorge Larrosa

A partir del “principio de transformación” como Larrosa (2006) describe los escenarios que propenden a la experiencia de la alteridad, se empieza a develar esa relación entre la práctica educativa en coincidencia con el ejercicio del arte, en la que el sujeto se emplaza en la esfera de lo sensible, lo vulnerable y lo expuesto. Esta reflexión lleva a considerar la práctica educativa, ya sea dentro de un contexto educativo o una experiencia artística, como esa esfera que promueve ese sujeto que, más allá de la figura que se le ha atribuido en el sistema educativo/social, es quien busca el cultivo de sí, lo cual conlleva a un conocimiento de sí, manifiesto en la relación que se establece entre el saber y el hacer, en un cuidado de sí, como lo propone Foucault (1982). Bajo este marco de comprensión se articula la idea de Larrosa de que la persona que se involucra en estas experiencias:

es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etc. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. (2006, p. 46)

69

Las prácticas de la creación de experiencias mediante las Partituras desde el comienzo estuvieron enmarcadas en esa intersección de campos entre la educación y el arte como forma de conocimiento a partir de la experiencia de la alteridad. En esto la corporalidad como conciencia de tiempo y espacio posibilita el suceso de la experiencia de afectar y ser afectado respecto a ideas, representaciones, sentimientos, sensaciones, palabras, etc., en el sentido de eso que no solo pasa, sino de eso que me pasa a mí, en mí y en el mí de los otros.

Sin embargo, si el cuerpo es un aspecto central, ¿cómo se pueden abordar estas prácticas desde lo virtual si esta estructura contiene en sí un estar descorporeizado y desterritorializado? Esto pareciera una limitante para poder ser en una experiencia inmersiva que lleve, desde el cuerpo y los sentidos, a ese propósito de las prácticas artísticas y específicamente al ejercicio que se da en la relación con la experiencia a la que me he venido refiriendo con las partituras: lo individual, lo colectivo y lo participativo como forma de creación y lo específico de las artes vivas.

Este interrogante se relaciona con las formas de asimilar las subversiones de los órdenes que establece la virtualidad, como la referencia al espacio físico, las relaciones, interacciones y acciones de cuerpos en la presencialidad y la materialidad. Existen varios referentes y programas de educación en las artes que dan cuenta de las ricas posibilidades que contiene la esfera virtual, lo cual en el confinamiento comenzó a cobrar mayor protagonismo pues de alguna manera ayudó a enfrentar preguntas de pertenencia y sobre nuestro lugar en este vasto sistema de incertidumbres.

Por mi parte comienzo la ruta que hace algún tiempo ya había vislumbrado como escenario de acción, apoyándome en la idea de que en las prácticas contemporáneas en las que estamos inmersos —la tecnología, la presencia absoluta del Internet y el plano virtual— habitan y se crean las representaciones de nuestros deseos, pensamientos, sueños, emociones, intuiciones, imaginarios, memoria, como la gran urdimbre en la que se entretrejen los hilos de las configuraciones humanas.

El espacio virtual deviene en una esfera de encuentro personal con uno mismo y la experiencia de mundo. Representa un lugar donde el mundo de lo físico y el mundo de las representaciones suponen un territorio liminal entre lo físico o lo palpable, lo mental o lo virtual, estableciendo una situación o experiencia de vida contemporánea en la que no se está ni en un sitio ni en otro, sino justamente en ese umbral, donde gran parte de las acciones en el mundo físico vienen de referentes virtuales y viceversa. Como lo describe McLuhan (1988), nos convertimos en lo que contemplamos y modelamos nuestras herramientas y, luego, estas nos modelan a nosotros. Habitamos en ese intersticio en el que como humanos, como lo hemos hecho desde siempre, nos adaptamos, pero no solo en términos de sobrevivencia, sino que lo transformamos para modificar/dominar la realidad, el entorno y creamos un mundo a nuestra imagen y semejanza.

Si bien se cuestiona mucho la calidad y realidad de estas esferas virtuales de interacción social en la ausencia del cuerpo, las prácticas de creación/aprendizaje desde estos ámbitos tienen la capacidad de potenciar las posibilidades de las nuevas formas de ser del cuerpo interfásico, conservando interacciones, acciones y experiencias reales, mediadas por dispositivos y

espacios virtuales. Esto genera actos del saber descorporalizados, desterritorializados y descentralizados, lo cual en sí ofrece un entorno de experiencias múltiples que impactan socialmente cómo construimos identidad, cómo contamos nuestras historias y cómo nos manifestamos en los gestos.

Este panorama ofrecía un fértil campo de acción para la reformulación metodológica de las prácticas de las partituras de creación que se venían planteando desde los encuentros presenciales con quienes estaban participando de estas experiencias transformativas/creativas (10 colectivos artísticos de Bogotá). Para este propósito se debían tener en cuenta los siguientes elementos:

1. Partir de un gesto conceptual que se hace presencia en una serie de acciones propuestas, el cual es detonado por personas que interactúan con este al interpretarse, habitarse y corporeizarse en el espacio, como se había descrito anteriormente.
2. Llevar a quienes participaban a una experiencia en sincronía con las necesidades, deseos y ritmos en los/para/con los territorios expandidos del arte, teniendo presente el principio transformativo pedagógico que posibilitara giros narrativos o rupturas epistemológicas, en un ejercicio de revisión consciente que permitiera reconstruir significados alrededor del suceso, del concepto, de la memoria, de la verdad.
3. Construir un sistema virtual y digital que posibilitara la realización del proceso de forma individual y grupal y que sirviera como plataforma de agenciamiento de situaciones propias de las artes vivas en lo cotidiano.
4. Articular el lugar que deberían tener estas prácticas artísticas, frente a las re-configuraciones de la realidad que implicó el desajuste masivo de la pandemia y frente al sentimiento generalizado de aislamiento, encierro e incertidumbre.

71

Con dicho propósito y estos elementos como punto de partida, se planteó una partitura digital en un ciclo que implicara la observación, el moverse con y la creación, desde la cual se podían abordar los conceptos claves, como fractura del pacto social, prácticas restaurativas, economía política

del odio, ética del cuidado, comunicación afectiva, entre otros, para inducir, provocar experiencias que llevaran al grupo de participantes de los colectivos a habitar dichas nociones, a partir de ejercicios de desajuste, desde sus prácticas corporales habituales y situaciones cotidianas, desde su hogar, sus objetos, con su gente y en sus contextos, y de lo individual a lo grupal.

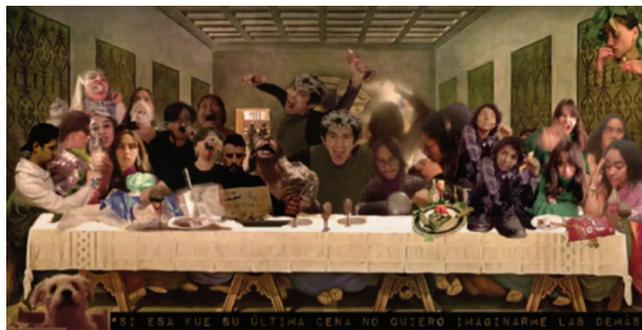
Este proceso se constituyó en un laboratorio de pequeños giros narrativos, cuyos resultados denotan un desarrollo de prácticas que cada persona realizó en diferentes espacios de su casa, con sus familias o personas cercanas, los cuales se constituyeron en los escenarios de reflexión/acción de diferentes situaciones en el confinamiento, de los cuales surgieron diferentes gestos a partir de la noción explorada. Posteriormente, se buscaba realizar un ejercicio de lo común, mediante un amalgamamiento de gestos colectivos con su grupo, consolidando uno desde plataformas virtuales y herramientas digitales. A continuación, se presentan algunos ejemplos que surgen de la exploración de conceptos mediante la partitura virtual.

Este ejercicio de partitura llevó a que las agrupaciones realizaran una investigación-creación para la creación de una obra final, en la cual la mirada del desajuste de paradigmas —que cada grupo realizó— resultó siendo una experiencia que se expandió a modo de cascada, de lo individual a lo grupal y, finalmente, a lo colectivo con la compañía de públicos, y de modo presencial cuando ya eran posibles nuevamente los encuentros con restricciones, y las salas se reabrieron.

Concepto: Economía Política del Odio. Título: La última cena. Técnica: Video

Fuente: Fundación para la Reconciliación, Colectivo Faro del Sur, 2020.

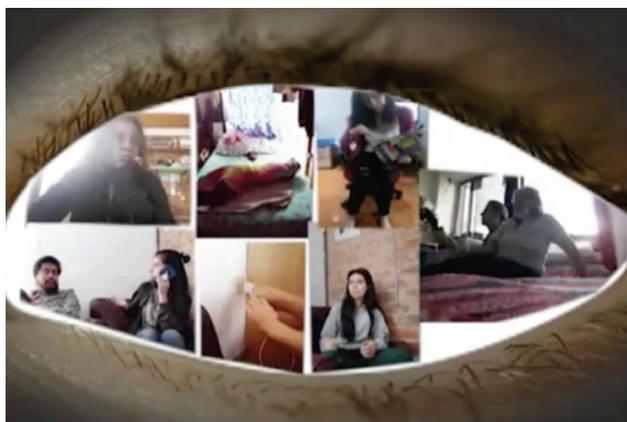
Figura 06





Concepto: *Fractura cuerpo-mente-conducta.*
Título *Corpografía.* Técnica: *Mapa interactivo*
Fuente: *Fundación para la Reconciliación, Colectivo Creaselva, 2020.*

Figura 07



Concepto: *Hermenéutica de las emociones.* Título: *Invisibles.* Técnica: *Vídeo*
Fuente: *Fundación para la Reconciliación, Colectivo Encaminarte, 2020.*

Figura 08

Al final, y luego del recorrido por este ejercicio, quedan luces sobre el alcance de lo propuesto en términos de lo que se buscaba explorar en relación con el lugar de las partituras de creación, en vínculo con la gesta de espacios de transformación desde las prácticas del desajuste, pedagógicas/artísticas, principalmente desde la esfera virtual. Ciertamente esta ruta posibilitó algo esencial desde la experiencia de alteridad sugerida en la partitura digital: permear los espacios íntimos —tanto arquitectónicos, como relacionales y de subjetividades— de lo que llamamos casa, el hogar, ese hogar que es abrigo y al tiempo espacio de perturbación (aún más visible en tiempos de confinamiento).

Este marco de performance del arte en diferentes contextos de lo cotidiano, como se realizó con los colectivos, contiene múltiples posibilidades, pues en los actos rutinarios, ordinarios, a partir del cuerpo, de la experiencia de la transformación (o repetición) del mí en el día a día, se cultiva lo que llamamos cultura; somos cultores de lo que fuimos, somos y seremos, y allí, justamente, radica la importancia del lugar de la educación, el arte y la virtualidad.

La experiencia de la práctica artística relatada en estas líneas me permite vislumbrar la relevancia que tienen estos tres ejes, acorde a lo descrito

arriba, principalmente en el acto de interpelar el cómo se están habitando los territorios semióticos (información vs. experiencia) que están siendo producidos y circulados por las instituciones y por quienes hacen parte de nuestro ejercicio profesional: estudiantes, colectivos, comunidades.

Desde esta perspectiva, y teniendo el principio de transformación como centro, me quedan varios cuestionamientos que apuntan a: ¿cómo articular estos tres ejes que por tradición se centran en los saberes académicos/institucionales con prácticas que se están realizando en diferentes espacios?, lo cual remite a: ¿qué otras propuestas se pueden realizar desde lo cotidiano en un ejercicio expandido (presencial/virtual) de las prácticas contemporáneas del arte que posibiliten moverse un grado?

Tanto la educación, como las formas de enunciación virtual y el arte son actos políticos, pues construyen cultura y, asimismo, subjetividades individuales y colectivas. Son también espacios de participación ciudadana en los que se agencian narrativas, formas de ser y de estar consigo, con los otros y con el mundo desde nuestros discursos y prácticas. Si tenemos este poder, por qué no hacerlo comprendiendo-nos desde el desajuste que posibilite giros narrativos, a través de diversas partituras ancladas en nuestras prácticas ordinarias que nos lleven al gesto de *conmover*.

Referencias

- Agudelo, D., Mora, F. (2014). *Grupos De Discusión: Estéticas y Sabidurías Emergentes*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Barthes, R. (1978). *Roland Barthes por Roland Barthes*. Kairós.
- Corporación Universitaria Uniminuto (2018). *Licenciatura en Educación Artística*. Uniminuto.
- Cuervo, J. (2008). Habitar: una condición exclusivamente humana. *Iconofacto*, 4 (5), 43-51.
- Fundación para la Reconciliación (2020). #PodemosSer. Fundación para la Reconciliación.
- Gache, B. (2014). Instrucciones de uso: partituras, recetas y algoritmos en la poesía y el arte contemporáneo. http://belengache.net/pdf/InstruccionesDeUso_BelenGache.pdf
- Garín, I. (2018). Artes Vivas: definición, polémicas y ejemplos. *Estudis escènics: quaderns de l'Institut del Teatre*, 43. <https://raco.cat/index.php/EstudisEscenics/article/view/354454>
- Laignalet, V. (2012). Imaginar que razonamos, Imaginar que razonamos. *La Tadeo*, 75.

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y pedagogía*, 18,
- Le Witt, S. (1967). Paragraphs on Conceptual Art. *Artforum* 5(10). <https://www.artforum.com/print/196706/paragraphs-on-conceptual-art-36719>
- LeWitt, S. (1969). Sentences of Conceptual Art. *Art and Language*. En A. Alberro y B. Stimson (Eds.), *Conceptual Art: a critical anthology* (pp.106-110). MIT press.
- Rolnik, S. y Guattari, F. (2006). Micropolítica. Cartografías del deseo. Traficantes de sueños. <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Micropol%C3%ADtica-TdS.pdf>
- Rolnik, S. (2018). La escucha de los afectos: notas para combatir el inconsciente colonial capitalístico. *Errata*, 19.
- Rolnik, S. (2019). *Tres ensayos sobre Lygia Clark*. Mandolina.
- Stimson (Eds.). *Conceptual Art: a critical anthology* (pp.106-110). MIT press.
- Uribe, C. (2019). *7 Colores. Residencia artística*. Bacalar.
- Walther, F. (2003). *Arquitectura. La destrucción del espacio*. Estancia FEMSA.

Fabrizio Pineda

Filósofo y Magíster en Filosofía de la Universidad del Rosario. Magíster en Estudios Culturales de la Universidad de los Andes. Candidato a Doctor en Arte y Arquitectura de la Universidad Nacional de Colombia. Docente del programa de Artes visuales de la UNAD (ECSAH) y de la Universidad del Rosario (ECH).

Arte como multitud: el ser de lo común en la obra *In Vitro* de María Elvira Escallón

Art as multitude: the being of the common in the work *In Vitro* by María Elvira

Cómo citar

Pineda, F. (2021). Arte como multitud: el ser de lo común en la obra *In Vitro* de María Elvira Escallón. *Desbordes*, 12 (1), 78-93. <https://doi.org/10.22490/25394150.5848>

78

Resumen

Este artículo presenta una reflexión en torno a las conexiones que plantea la obra *In Vitro* de María Elvira Escallón entre las significaciones que porta el edificio de la Estación de la Sabana, su intervención para la realización de un evento artístico y aquella expresión de lo común que la obra hace sensible. El objetivo es explorar en contexto la conexión entre la ontología

de lo *en común* y los elementos significantes que presenta la obra citada de Escallón. El vínculo cultural con lo común permite adoptar una mirada particular hacia esta obra de Escallón y al papel de la obra de arte contemporáneo y su respuesta a las condiciones contextuales que le dan lugar.

Palabras clave: María Elvira Escallón, In Vitro, arte contemporáneo, Colombia, lo común.

Abstract

This article presents a reflection on the connections posed by María Elvira Escallón's work *In Vitro* between the meanings carried by the Sabana Station building, its intervention for the realization of an artistic event and that expression of the common that the work makes sensitive. The objective is to explore in context the connection between the ontology of

the common and the significant elements presented by Escallón's work. The cultural link with the common allows us to take a particular look at this work by Escallón and at the role of the contemporary work of art and its response to the contextual conditions that give rise to it.

Keywords: María Elvira Escallón, In Vitro, contemporary art, Colombia, the common.

Introducción

Ver nuestros cadáveres, nuestras huellas, y no olvidar su marca siempre ha sido un reto para la sociedad colombiana. Es algo que preferimos evitar. Vemos el luto, reafirmamos la indignación, hasta acompañamos y marchamos, pero no asumimos el riesgo de ver el rostro del cadáver como un igual, sentir la identidad que nos une, la vecindad que nos congrega. Y cuando el mundo social se muestra lleno de opciones de evasión en el consumo, en el trabajo, en el entretenimiento, ese cadáver que está en el fondo de lo real, cómplice de todo lo que deseamos encubrir, interpela nuestra cotidianidad y demanda una reacción oportuna. Así, frente a la luminosidad del eslogan y la plenitud discursiva del mundo social, el cadáver se encuentra al otro lado de la frontera donde los miedos son la reacción usual y donde se conservan los espectros que, a pesar de todo, expresan también la raíz de nuestro ser. Resuena aquí la frase de Hal Foster: “si hay un sujeto de la historia de la cultura de la abyección en absoluto, no es el Trabajador, la Mujer o la Persona de Color, sino el Cadáver” (Foster, 2001, p. 170). No en balde Doris Salcedo describe lo que queda en sus obras –objetos que cargan el duelo y la violencia de la guerra– con el carácter de lo espectral. Escallón, por su parte, muestra la manera en que el arte nos lleva a este sentir y pensar a través de sus escombros. *In vitro* (1997) no es una obra que explore los espectros de la violencia, pero es una que deja “vivos” los escombros del abandono, otra forma de violencia por olvido y evasión del cadáver.

La obra *In vitro* (1997) en la que señaló el estado de abandono del edificio de la antigua Estación de la Sabana que se había adaptado, limpiado y arreglado para el Salón de Artes Visuales del 97, un salón sobre el tema de la memoria. En esa ocasión, me opuse a que se adaptara un corredor entero del edificio, lo conservé tal como estaba con sus ocho años de abandono encima, y lo que hice fue poner un grueso vidrio de piso a techo, cerrando el acceso a ese corredor, guardando así ese estado de las cosas. El vidrio interrumpía el recorrido del espectador que no podía pasar, pero sí podía observar el estado del edificio como en una inmensa vitrina. (Sánchez & Escallón, 2007, p. 80)

La alusión previa al cadáver tiene ese carácter que Derrida reconoce de la escritura en el juicio de Platón como ajena a la vida, a la verdad, a la dialéctica, significante muerto –lo cual es diferente de no activo– que reproduce las huellas en otro tiempo y otro espacio. El significante siempre aparece retrasado con relación al significado. Pero en la lección del *farmakon*, Derrida señala también que probablemente la separación de uno y otro, significante y significado, no es tan nítida. Si la escritura es prótesis del significado sin la cual no puede ser, el significado no es más que escritura, significante del

significante, prótesis derivada y susceptible de extensión y diversificación¹, ¿no es acaso la “adecuación” del edificio de la Estación de la Sabana un ejercicio de reescritura del lugar? Borrar las huellas del tiempo de abandono y establecer una función distinta al espacio en tanto “lugar de exposición” es una manera de utilizar los elementos significantes del espacio para denotar una apariencia de artísticidad, aún si temporal o efímera. Visitantes habrán llegado que desconocían la historia de las vidas que allí trabajaron o emprendieron aventuras, la significación de la estación para la sabana capitalina o las razones de ser de sus pasillos y zonas ahora exploradas como “museo”, como lugar de recepción de arte y de públicos y agentes del arte fascinados con el embellecimiento *vintage* de la estrategia cultural. Esa escritura escindió lo que era el edificio de la estrategia del evento cultural con todas sus significaciones en el circuito del arte. La obra de Escallón dejó una rotura en el interior del edificio que escinde la mirada complaciente con la reescritura institucional y la confronta con el abandono que las mismas instituciones gubernamentales han realizado de la vida, costumbres y escenarios de quienes pudieron vivir esa Estación de la Sabana. Relatos de abuelos y viejas fotografías atestiguan esa vida que feneció con la política del hidrocarburo, la introducción sin reparos de la industria automotriz y el trazado de vías y planes de crecimiento urbano. Así, pues, lo que vemos al otro lado del cristal de Escallón son las huellas de un periodo particular entre el abandono final del edificio y la adecuación del mismo para el VIII Salón Regional de Artistas de 1997 en el que Escallón obtuvo con esta obra el primer premio. En palabras de Roca (2000): “*In Vitro* resaltaba por contraste el deterioro que la desidia y el olvido habían significado para el sitio, pero al hacerlo también evidenciaba la artificialidad de la adecuación cosmética del espacio, para un evento y una circunstancia precisos”. Se hace evidente la escritura propia del deterioro y del escombros, de sus propias remisiones y situación de huella y es evidente para quien, empero, no puede acceder a ese espacio al otro lado del cristal y se encuentra incluido en las adecuaciones de la reescritura del resto del edificio. El pasillo de Escallón es un resto revitalizado desde su propia condición de escombros.

Al respecto, Derrida afirma: “Todo lo simbólico es escritura, es prótesis. El límite (entre el interior y el exterior, lo vivo y lo no-vivo) no separa simplemente al habla y la escritura, sino a la memoria como desvelamiento que (re-) produce la presencia y la re-memoración como repetición del monumento: la verdad y su signo, el ser y el tipo. El «exterior» no comienza en la juntura de lo que en la actualidad denominamos lo psíquico y lo físico, sino en el punto en que la mneme, en lugar de estar presente en sí en su vida, como movimiento de la verdad, se deja su-plantar por el archivo, se deja expulsar por un signo de re-memoración y de con-memoración. El espacio de la escritura, el espacio como escritura se abre en el movimiento violento de esa suplencia, en la diferencia entre mneme e hipomnesis. El exterior está ya en el trabajo de la memoria. La enfermedad se insinúa en la relación consigo de la memoria, en la organización general de la actividad mnésica. La memoria es por esencia finita.

1 [continua](#) →

81

No es difícil considerar que una obra en el centro de estas encrucijadas compete a un asunto social o incluso sociológico. Las evocaciones emergentes de los contrastes mostrados por la obra están asociadas a los códigos culturales que atraviesan la percepción de la Estación de la Sabana y su historia en la capital. De modo que al adecuar el lugar para el VIII Salón Regional de Artistas, esos códigos entraron en relación con aquellos que predisponen a los participantes del campo del arte. Habría entonces el encuentro de dos códigos, dos *habitus*. En un texto no tan célebre del mentado autor: *Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística*, Bourdieu ubica este asunto de los códigos como condicionantes de la percepción artística, esto es, aquellas “condiciones que hacen posible la experiencia de la obra de arte —y, de manera más general, del mundo de los objetos culturales— como

Platón lo reconoce atribuyéndole la vida. Como a todo organismo vivo, ya lo hemos visto, le asigna límites. Una memoria sin límite no sería además una memoria, sino la infinidad de una presencia en sí. Siempre tiene, pues, la memoria, necesidad de signos para acordarse de lo no presente con lo que necesariamente tiene relación. El movimiento de la dialéctica lo testimonia. La memoria se deja así contaminar por su primer exterior, por su primer suplente: la hipomnesis. Pero con lo que sueña Platón es con una memoria sin signo. Es decir, sin suplemento. Mneme sin hipomnesis, sin fármakon. Y eso en el momento mismo, y por la misma razón que llama sueño a la confusión entre lo hipotético y lo anhipotético en el orden de la inteligibilidad matemática (República, VII, 533 b)” (Derrida, 1975, p. 163).

continuación

inmediatamente dotada de sentido” (1971, p. 46). Y, continúa, esta experiencia es posible solo en el caso “en que la cultura que el creador incorpora en su obra coincide con la cultura, o más precisamente, con la competencia artística que el espectador incorpora al desciframiento de la obra: en ese caso, todo va de suyo y no se plantea la cuestión del sentido, del desciframiento del sentido y de las condiciones de ese desciframiento” (1971, p. 46). Ello no quiere decir que la única posibilidad para el creador es perseguir esa coincidencia. Por el contrario, lo que quiere decir es que las relaciones armónicas o conflictivas entre dichos códigos son ineludibles en el establecimiento de la obra.

La manera y el grado en que un agente domina las interacciones de esta relación y lo aplica al desciframiento de la obra constituye lo que Bourdieu denomina competencia artística. Esto nos abre una breve y puntual controversia. Para el sociólogo francés, en tanto la competencia artística está del lado de la percepción o experiencia de la obra de arte, su desciframiento pertenece al *habitus* y al campo, lo cual, a su vez, declara los efectos de las diferencias en educación y los capitales simbólicos, económicos y sociales que permiten ingresar al viejo edificio capitalino en el contexto de un salón de arte y no sentirse robado al estrellarse con la ventana de cristal en un polvoriento corredor. Así, Bourdieu tiene razón al señalar que se necesita un conocimiento y disposición previos para separar lo que vemos como obra de arte del resto del universo de los objetos cotidianos o de los signos en general y percibir la obra en la intertextualidad del conjunto de obras de la que forma parte y según los rasgos que competen. De modo que

[La] legibilidad de una obra contemporánea varía en primer lugar según la relación que los creadores mantienen, en una época dada, en una sociedad dada, con el código de la época precedente. [...] El desajuste entre el código social y el código exigido por las obras tiene, evidentemente, todas las posibilidades de ser más reducido en los períodos clásicos que en los períodos de ruptura, infinitamente más reducido sobre todo en los *periodos de ruptura continua*, tal como el que vivimos hoy. (1971, p. 58)

De ahí que la competencia de percepción siempre esté rezagada frente a los cambios en los instrumentos de producción artística. Esta explicación nos ubica en la correlación entre percepción e interpretación del arte y los códigos internos del arte para su propia evolución. A medida que el arte cambia o genera rupturas con códigos previos, demanda una competencia artística pertinente. Pero justo allí la idea de la competencia artística y el lugar del código se manifiestan estrechos. Los procesos de percepción y los de ruptura no pueden tener como único referente los códigos artísticos vigentes y antecesores. El lugar del objeto de uso en el arte contemporáneo

puede leerse como una citación de otros códigos culturales que revierten esa competencia artística hacia una diversidad de lecturas y cadenas de significación que están en el afuera de la legibilidad del arte en el arte. *In vitro*, por ejemplo, plantea una indefinición de la obra de arte misma. ¿La obra es el cristal o lo que está al otro lado del cristal? ¿Es lo visible o el relato al que éste remite? ¿Es el contraste del pasillo intocable o el rincón particular? La obra de Escallón tuvo como condición de posibilidad el hecho de que el edificio se adecuara, que el salón ocurriera allí y que ese inmueble estuviera ubicado en la zona en la que está y guardara la historia que evoca. Estos códigos no son competencia del arte solamente, sino que remiten a modos de percepción vigentes e históricos incoados en la Estación de la Sabana.

Ahora bien, ¿dónde está la obra de Escallón? Julia Buenaventura encuentra la obra en la vitrina que deja ver el corredor “en su estado natural”: “la obra sería el corredor en sí, el problema se centraba, entonces, en cómo indicarlo al espectador, cómo hacerlo visible sin que su visita terminara por modificar su estado” (2014, p. 70). El vidrio de Escallón insta una especie de vitrina, ese espacio de pura y única visualidad que invita a la curiosidad y que en el fondo del escaparate concluye con un espejo que aguza la percepción del corredor e incluye la imagen del espectador. Lo dado a la mirada dentro de la vitrina es la situación histórica del edificio y su relato que ahora incluye al visitante en el escaparate. Otra versión la ofrece Miguel Rojas al asumir que la obra es el relato que evoca ese apartado rincón del edificio. Entre la gloria del pasado y la destrucción del lugar, la obra se manifiesta como un acto simbólico que

Revela la geología inestable donde los modelos aplicados a la modernidad, en este caso sobre la infraestructura nacional del transporte ferroviario, se sustentan –en conjunto, el motor de empuje económico y de construcción de unidad del territorio. El modelo moderno se imprime sobre el cuerpo de la nación, sin embargo, este es incompleto debido a que la matriz colonial del poder ejerce una influencia desarticuladora con su lógica extractiva, violenta, patriarcal y excluyente”. (2016, p. 90)

Para Rojas, *In vitro* compete menos a la visualidad que a la conservación y la denuncia crítica. *In vitro* sería la alusión al frasco de estudio, una gigantesca probeta donde queda en evidencia “el abandono de aquel lugar que había quedado literalmente congelado en el tiempo” (2016, p. 88). En este caso la obra es el relato evocado que resulta representativo de una usual historia de forzada “modernización” y violento abandono. Finalmente, José Roca aporta una mirada distinta

la obra no se encontraba en ninguno de los dos lados del cristal, sino justamente en él mismo; en el contexto de un evento de arte, el vidrio de *In Vitro* se constituía en vértice de convergencia de una crítica a

la artificialidad del objeto artístico que a la vez ponía en evidencia la capacidad del arte de hacer visible la realidad (2003).

Estimo que el curador, en esta óptica, está ejemplificando una definición desde la competencia de percepción del arte pertinente, al mejor estilo de Bourdieu. El vidrio mismo fue lo que realmente incluyó Escallón y lo que instaló en el espacio a manera de límite y de zona de frontera material y de encuentro visible. Así, pues, en el marco del evento del arte, *In Vitro* se agrega a la lista de obras que evidencian con un pequeño acto una posición crítica al arte que se explica dentro del arte.

Entre estas tres miradas la obra se manifiesta compleja, pero aún queda una duda ¿*In Vitro* ocurre en ese edificio por motivos del evento o por ser “ese” edificio? Escallón misma señala a Sánchez que el vidrio corresponde a un asunto de cierre de acceso a ese corredor para guardar “ese estado de cosas” y que ello consistió en una oposición a la adaptación del edificio. Es la Estación de la Sabana misma la que está ahí, en ese corredor, de modo que hay una especie de resguardo de la rotura que le compete al edificio mismo. Pero no solo en tanto edificio, sino en tanto monumento: es el simbolismo del inmueble mismo, en su particular ubicación en la ciudad, con sus entornos e historia, con los paseantes e incluso los aún visitantes al Turistren. Los relatos de abuelos que remontan las piedras, las locomotoras de colores y óxido parqueadas en el lote, el polvo que se adhiere con el cariz de lo conservado, ¿no es esto y más parte del “estado de cosas” vigente en ese lugar? Al pensarlo así una escena más familiar aparece en la mirada de Escallón, aquella mirada de domingo en el desván: es la manera en que al abrir la puerta del viejo sótano o altillo se encuentran las cosas olvidadas, empolvadas, rotas, pero en lugar de arrojarlas a la basura, se les limpia y otorga un nuevo brillo; empero, todo va bien hasta encontrar ese rincón, esa pata rota, ese rayón, esa pieza suelta que no se puede arreglar; advienen los recuerdos, la pipa del abuelo, la muñeca de la hija, la silla de la familia y, con ello, los remordimientos y reproches de cómo llegó aquí, por qué llegó a este estado, por qué lo conservo así, y esta pata rota qué dice de mí. Esta experiencia es propia del objeto biográfico, ese objeto de uso común y cotidiano que ha adquirido tal capacidad de evocación y significación que no puede verse desligado de la historia de vida del usuario: le sustituye en su evocación y presencia, relata su paso y desventura, tal y como los trajes y los únicos zapatos del coronel de Gabo atestiguan su vieja gloria y su actual abandono. La perspicacia y sensibilidad de Escallón apuntan a esta persistencia de la vida en las cosas. Pero ello no se vitrifica en el interior del pasillo, ni en el relato político, ni en el marco del evento artístico. Ella pule y cuida hasta la (trans)lucidez la biografía del edificio. El vidrio participa del cuidado, de la adecuación de superficies limpias del objeto arquitectónico, pero a la vez deja marcada la huella, la presencia, el espectro de lo que fue y lo que ha quedado de la historia que hace del edificio testigo vivo-aún de la

gloria pasada y la violencia de abandono actual. La obra de Escallón también trata al edificio entero de la Estación de la Sabana como un objeto biográfico en sí mismo.

La posibilidad de ver la obra de Escallón no meramente como un gesto artístico *in situ* en un evento de arte, sino como la utilización del edificio entero como un objeto apropiado e intervenido abre otras líneas de interpretación y de relación con lo social. Pues las competencias de percepción vigentes hacia el edificio ya no son solamente aquellas de los participantes del evento, sino las que le competen a este particular objeto, a saber, las de los transeúntes de la muy visitada calle 13 que día tras día tienen que ver (con) ese edificio; las de los recuerdos que aún evoca, las de las historias que no se conocen; las de los ciudadanos que de una u otra forma interactúan con ese edificio desde antes de ser receptáculo de un evento artístico. Una obra como esta –y cabría decir de cualquier obra que adopta un objeto de uso cotidiano– no tiene como única competencia de percepción aquella que compete al mundo del arte, pues de hecho la obra misma cita códigos diversos y las ubica en un mismo plano: la mirada del curador del evento junto a la mirada de los niños que aún hoy se cuelan en el lugar o los vendedores del sector o los trabajadores que en su domingo hacen del tren de la sabana el plan familiar del día. Ese potencial de hacer confluír en el objeto una multidimensionalidad de códigos es constitutiva de una obra así. En ello la perspicacia de Bourdieu resulta limitada. Y, por demás, poco productiva, pues es la *multitudo* de códigos y competencias la que brinda mediante la obra un potencial creativo.

Al ver el edificio entero como objeto biográfico en la obra de Escallón, lo espectral del abandono deviene una revitalización de lo posible –esta es una diferencia importante entre los espectros de Escallón y de Salcedo, en cuyas obras los espectros provienen de víctimas y pérdidas imposibles de restituir–. No como una alternativa de fantasía, sino como un retorno a la rotura y su historia de vida. El objeto biográfico expone la vida de la que ha hecho parte constitutiva. De ahí que no sea posible reducir la obra a una univocidad de sentido, gesto que ve peligrosa la diversidad y la confluencia. Por el contrario, la alusión a la *multitudo* remite a la opción opuesta a la tradición contractual de lo político como acción de la pluralidad, del colectivo, del hacer común

85

sin converger en un Uno, sin desvanecerse en un movimiento centrípeto. Multitud es la forma de existencia social y política de los muchos en tanto muchos: forma permanente, no episódica o intersticial. Para Spinoza, la multitud es la base, el fundamento de las libertades civiles. (Virno, 2003, p. 21)

La *multitudo* no remite, pues, a un acuerdo, sino a mantener abierto lo posible y ver en el encuentro poético de la pluralidad el potencial del acontecimiento: a veces dicho encuentro ocurre en la vida de cada quien mediante la confluencia de multitud de líneas creativas y productoras de sí que, empero, no logran reducirse a la forma de una identidad individual preconstituida; pero también puede ocurrir en el encuentro en la biografía diversa de un objeto de uso, de un lugar o de una ciudad, en el cual se entrecruzan las historias, las anécdotas, las desesperanzas, los relatos, los nacimientos y las pérdidas; a veces un solo acto más de violencia, abuso policial y falta de honor en una esquina de la ciudad es suficiente para enardecer una historia de décadas de múltiples heridas. No todo hace acontecimiento, pero la *multitudo* es la potencia siempre vigente, y la multitud contiene un compromiso con lo común y lo concreto. Estas características sugieren un pequeño diálogo que enriquece la mirada sobre el papel del objeto en la obra.

El compromiso con lo común es anunciado por Jean-Luc Nancy en su texto *La comunidad desobrada*. Aunque *multitudo* no es un término de su filosofía, su ontología centrada en lo común comparte la potencia que le compete.

¿Hay algo más común (que ser) que el ser? Somos. Lo que compartimos es el ser o la existencia. No estamos aquí para compartir la no-existencia, ella no es para ser compartida. [...] El ser es en común. ¿Hay algo que sea más simple constatar? Y, sin embargo, ¿hay algo más ignorado, hasta aquí, por la ontología? (2001, p. 151)

Lo común no es algo que pueda poseerse y agregarse, es lo que da la existencia; de modo que el ser no es común, no es un factor común de singularidades, sino que es “en común”, brota de lo que hace existencia comunitaria, la “experiencia de ser-en-común”. Notemos la diferencia con la experiencia común o compartida de la evidencia cartesiana del cogito, reflexiva e individual. Lo “en común” es una praxis que excede la individualidad reflexiva del cogito: “esta ‘irreflexión’ detenta, en cuanto ‘praxis’, toda la potencia de la subversión o de la revolución permanentes que constituyen lo que se llama el ‘pensamiento’” (Nancy, 2001, p. 152). Para Nancy, liberar el pensamiento es exponerlo, es abrir el ser al riesgo de exponerse al otro. El encapsulado sí-mismo debe exponerse a ser-al-otro. No es reconocerse en el otro en el bucle hegeliano, ni ser capturado en la demanda del otro levinasiano. El ser “en común” es ser-a-sí-al-otro-no “en” o “por” el otro sino “al” otro, el juego de preposiciones muestra que es en el exponerse o darse al otro que el ser emerge, “cuyo a declina, difiere, altera esencialmente el sí-mismo para serlo, es decir, para existirlo, es decir, para exponerlo” (2001, p. 155). De este modo, lo que es existencia no es más que para ser compartida, no entre singularidades, sino como el en-común del ser que transita todo el sentido. Lo que nos queda y constituye es precisamente ese sentido “en común” que nos expone. Lo cual, en tanto compartido, incluye la repartición de ser y la con-

frontación con lo individual. Lo individual es una partición que capitaliza lo común y disuelve el “en”. Aquí es donde el pensamiento “en común” es modo de exposición del ser “en común”: es el juego sin tregua de la filosofía, de la política y del arte de abrir las brechas de lo individual para exponer “cómo el capital capitaliza lo común y disuelve el *en*, es preguntar siempre lo que quiere decir “revolución”, lo que quiere vivir revolución, es resistencia, es existencia” (2001, p. 169). De modo que ser en común es también exponer la partición del ser existente y de la enunciación *existimos*. Es el lugar de enunciación que corresponde a lo común pero que a la vez responde y resiste a su dilución, es, en últimas, el lugar de enunciación del arte, de la filosofía y sin duda del pensamiento estético que de ellas se nutre: “es el *en* [...] quien enuncia y quien se enuncia –la presencia que viene a sí en cuanto límite y partición de la presencia” (2001, p. 173).

A diferencia de la imagen, el objeto en la obra de arte, o mejor el arte objetual, tiende a unir lo que la representación distanciaba. Mediante extrañamientos, la presencia del objeto no puede dejar de citar, de hacer confluír lo en común que invita a la experiencia. Esa es, estimo, la potencia de *In Vitro* cuando vemos el vidrio como lo que es, una intervención en el edificio que revitaliza el lugar de enunciación de su presencia provincial en la ciudad. Lo muestra en su arquitectura como parte de la historia de vida, pero a la vez restaura los relatos de Buenaventura y Rojas, una vida también marcada por el abandono institucional y por procesos a ultranza de modernización; en ese objeto biográfico la ciudad toma vida en tanto expone lo que tienen en común muchas otras particiones, experiencias y lugares. Y, a la vez, como ve Roca, la obra está en la frontera que instaura el vidrio, en tanto enuncia límites varios y conflictos múltiples que han forjado la comunidad de la capital y del país y en tanto tiene como condición la materialidad y contexto del hacer artístico.

Ahora bien, junto a esta ontología de lo “en común” aparece el hecho de ser una obra de arte, una cosa concreta, polivalente en su significado si se quiere, hasta en su aparecer también, pero sensible y asible en su materialidad. Al considerar el arte y el pensamiento estético como posibles lugares de enunciación del ser en común, todavía se requiere dar ese paso a lo concreto que le caracteriza y distingue de la filosofía y la política. Aquí retorna lo que la comunidad de Nancy ha explorado, ahora a la luz de Toni Negri y su aproximación a la *multitudo*. Desde su perspectiva materialista,

87

es la multitud de los elementos narrativos, de los hilos estructurales, de los *réseaux* significativos la que construye el sujeto. La trama, el nexa recitativo no son encontrados, sino contruidos, un paradigma es mostrado y desarrollado. La hermenéutica del arte contemporáneo no compete al pasado, a la preexistencia de los elementos narrativos, sino a su futuro, a su constitución. (2000, p. 35)

La trama que expone lo común se compone de esos hilos y regímenes que construyen al sujeto y es del arte, diría Negri, encontrarlos, exponerlos, extrañarlos a la Brecht, para devolverlos en la obra y encontrarnos en ella. Lo concreto es aquí un llamado al mundo y a lo que en él hay para mostrar en la multitud de la trama lo posible. “Es cierto, para nosotros nunca había habido alternativa al mundo, sino siempre alternativa en el mundo. A la Rauschenberg: un mundo asumido, destrozado, reinventado en la forma de su monstruosidad” (2000, p. 13). Con todo, no se trata de una alternativa de reconquista dialéctica o transfiguración, sino abrirse al porvenir del juego imaginable en la obra –como Negri retoma de Lyotard–. El juego de lo que hay en el mundo concreto permite imaginar la alternativa en el mundo y exponerlo como un acto de pensamiento y liberación colectiva, o mejor, como “excedencia del ser”.

Así pues, está en nuestras manos, plena, la posibilidad de construir el mundo. De construirlo tal y como nos ha sido posible deconstruirlo. En esta radical operación, el arte se anticipa al movimiento global de lo humano. Es un poder constituyente, una potencia ontológicamente constitutiva. A través del arte el poder colectivo de la liberación humana prefigura su destino. Y es difícil imaginar el comunismo al margen de la acción prefiguradora de esta vanguardia de masas, que es la *multitudo* de los productores de belleza. (Negri, 2000, p. 37)

El arte libera al ser y se efectúa en la sinergia colectiva que resiste su reducción o capitalización. Precisamente esa es la potencia de acontecimiento que expone, pues si la obra es acontecimiento, lo es en tanto concreta exposición de lo común para la comunidad que comparte ese mismo sentido de existencia. Allí expone una excedencia que tiene como referente la normalidad, la legalidad; y es por ello mismo su resistencia en el acto de creación. “El artista es el conducto entre la acción colectiva que construye ser nuevo, nuevo significado, y el acontecimiento de liberación que fija esta nueva palabra en la lógica de construcción del ser” (2000, p. 41). La obra de arte se muestra como rotura en la superficie: posiblemente, la obra de Escallón se muestra como rotura en la superficie de la adecuación-cosmetización del inmueble para el evento artístico como indica Roca, pero también es resistencia al silencio normalizado de la abyección, del abandono, de la imposición que se asume como desarrollo. La obra que indica la vida y estado de coma del elemento de la vida en la ciudad suscita el acontecimiento de la trama de sentidos de la comunidad en la concreción de la obra y la concreción del relato que allí emerge, o mejor, la pensabilidad del relato que la obra expone: “debemos desplegar la ruptura y su peso ontológico en el relato de la alternativa ontológica, en el diseño implícito en la excedencia ontológica. Este desplegarse del relato pone las bases del acontecimiento” (2000, p. 42). ¿Será ver o pedir demasiado a *In vitro*? ¿Será exigir más allá de sus límites y poética? Lo revolucionario de la obra –usando tan

caro término a estos dos autores– es la capacidad de acción en contexto, ser convector de la *multitudo* en exposición sensible concreta y, desde allí, convocar un efecto (posible) transformador de lo común: “arte como multitud: con la revolución, más allá del mercado, para determinar excedencia de ser” (2000, p. 42).

Aquí probablemente se señalará que hay otras formas de prácticas artísticas a las que les compete de mejor manera que a *In vitro* el vínculo y voluntad transformadora de su contexto. En efecto, no sería claro aplicar a la obra de Escallón la categoría de arte contextual, al menos como Paul Ardenne establece el término. En su texto *Arte contextual*, Ardenne plantea que “un arte llamado ‘contextual’ opta, por lo tanto, por establecer una relación directa, sin intermediario, entre la obra y la realidad. La obra es inserción en el tejido del mundo concreto, confrontación con las condiciones materiales” (2006, p. 11). El arte contextual contaría con una relación privilegiada con la realidad en tanto deja atrás la imagen y la representación para dar paso a la “copresencia” que “ve la obra de arte directamente conectada a un sujeto que pertenece a la historia inmediata” (2006, p. 13). En virtud de esta implicación, el contexto remite al tejido de lo real en el que se incorpora la obra y en medio del cual juega con los hilos y propone otras tramas. Esa es, para Ardenne, la posibilidad del arte contextual: actuar en vivo y en directo con la trama de lo real.

No es difícil, empero, notar que el argumento de Ardenne termina persiguiendo su propia cola. Si la realidad es un tejido al que se tiene acceso trabajando en contexto, supone entonces una construcción inalcanzable, pues cada vez que se toca un hilo del tejido se transforma el contexto de actuación y en consecuencia el acceso a lo real. Al carecer de un reconocimiento de la performatividad de la práctica artística en y como parte del contexto, es evidente que lo que Ardenne caracteriza como arte contextual resulta estrecho y, a lo sumo, sutilmente comprometido con una geografía de ocurrencia. Si lo expuesto en términos del acontecimiento que se vislumbra en *In vitro* es plausible, las correlaciones y lo común que se exponen en la obra, la multitud en convección se vincula necesariamente con un contexto que debe retejer, con un real que es posible exponer tanto en lo que se recupera de la vida, que el objeto biográfico Estación de la Sabana hace sensible, como en el modo de aparecer y resistir a la línea temporal normalizada del olvido y de lo que podríamos no ser más. Ahí hay un llamado que no se reduce a un acceso sin intermediarios a lo real, sino que atrae un real posible por, al decir de García Canclini, inminencia: el arte contemporáneo sería un arte de la inminencia en la medida “que anuncia algo que puede suceder, promete el sentido o lo modifica con insinuaciones. No se compromete fatalmente con hechos duros. Deja lo que dice en suspenso” (2010, p. 12). La inminencia no es lo real simplificado de Ardenne. Es “una relación posible con ‘lo real’

tan oblicua o indirecta” (García Canclini, 2010, p. 12) que remite al instante en que lo real es posible, está a punto de ser. De ahí que todo sea material sensible y apto para concreción, pues son alternativas de construcción de lo real, de exposición de lo común que da sentido al sentir hoy. Restaurar y evidenciar la rotura, la herida abierta del objeto biográfico insinúa en acontecimiento la inminente necesidad de reactivación de la memoria: probablemente la inquietud aquí no es solamente el viejo abandono institucional del edificio ni la cosmetización del mismo para un evento, sino que entre uno y otro se evidencia el acaecimiento reiterado de ese vicio cultural –otra vez– de dejar que lo segundo sea un olvido de lo primero, la borradura de la historia de vida por el encandilamiento del instante –mismo encandilamiento de polilla al fuego frente al brillo del espejo colonizador–, el fulgor del metal industrial o la última moda que silencia el campo. La potencia que muestra la obra de Escallón no yace solamente en el rígido vidrio; es necesario entender la diseminación estética que convoca lo sensible en la obra hacia lo extra-artístico, como señala García Canclini, y en la posibilidad de “abrir mundo”, como acota Toledo (2019). Al final de su texto *La sociedad sin relato*, García Canclini señala:

El arte forma un tejido disensual en el que habitan recortes de objetos y débiles ocasiones de enunciación subjetiva, algunas anónimas, dispersas, que no se prestan a ningún cálculo determinable. Esta indeterminación, esta indecidibilidad de los efectos, en la perspectiva que propongo, corresponde al estatus de inminencia de las obras o la acción artística no agrupables en metarrelatos políticos o programas colectivos. [...] Los artistas contribuyen a modificar el mapa de lo perceptible y lo pensable, pueden suscitar nuevas experiencias, pero no hay razón para que modos heterogéneos de sensorialidad desemboquen en una comprensión del sentido capaz de movilizar decisiones transformadoras. No hay pasaje mecánico de la visión del espectáculo a la comprensión de la sociedad y de allí a políticas de cambio. En esta zona de incertidumbre, el arte es apto, más que para acciones directas, para sugerir la potencia de lo que está en suspenso. O suspendido. (2010, p. 235)

En un mundo mediatizado, modernizado, colonizado, globalizado –y demás participios–, donde el sujeto “es” previo a su existencia, tiene su rol y ruta definida, la historia de vida, la historia en general, al igual que lo posible, son peligrosos o al menos molestos. Pero sin algo que nos señale la presencia de esta molestia, la vida sería una triste línea de producción. Ante esta opción, la obra de arte requiere ser siempre (generadora) contextual y, por ello, apropiadora de lo que allí hay para exponer la inminencia necesaria para al menos mantener la pensabilidad de lo posible. En ello, la obra de María Elvira Escallón se manifiesta con el potencial de hacer presencia aquello que la lógica de la individuación ocluye, la inminente necesidad de pensar un mundo desde aquello que nos es en común, alterar el fundamento de nuestra ontología para ser un convector de lo que somos en nuestro mundo, de lo que somos en él, de lo que no debería ser borrado en el nosotros con el que nos enunciamos. La vida en común en la ciudad, en la historia, en los restos de la política que un objeto biográfico como la Estación de la Sabana, con sus roturas abiertas, puede congregarse como parte de nuestro territorio y nuestro mundo posible.

Referencias

- Ardenne, P. (2006). *Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. CENDEAC.
- Bourdieu, P. (1971). Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística. En P. Bourdieu et al., *Sociología del arte*. Nueva Visión.
- Buenaventura, J. (2014). *Polvo eres. El correr del tiempo en María Elvira Escallón*. Ministerio de Cultura.
- Derrida, J. (1975). La farmacia de Platón. En J. Derrida, *La Diseminación* (pp. 91-261). Fundamentos..
- Foster, H. (2001). El retorno de lo real. *La vanguardia a finales del siglo*. AKAL.
- García Canclini, N. (2010). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Katz.
- Nancy, J.-L. (2001). *La comunidad desobrada (nueva edición, revisada y aumentada)*. Arena Libros.
- Negri, T. (2000). *Arte y multitud. Ocho cartas*. Trotta.

- Roca, J. (2000, 23 de julio). *María Elvira Escallón: El Reino de este mundo*. <http://www.universes-in-universe.de/columna/col28/col28.htm#img2>
- Roca, J. I. (2003, 28 de agosto). *María Elvira Escallón: Nuevas Floras*. <http://www.universes-in-universe.de/columna/col53/index.htm>
- Rojas, M. (2016). Una flor (modernidad) marchita. *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora*, 1(1), 82-104. [doi:10.14483/udistrital.jour.ear.2016.1.a06](https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.ear.2016.1.a06)
- Sánchez, G. & Escallón, M. (2007). Memoria, imagen y duelo. Conversaciones entre una artista y un historiador. *Análisis político*, 60, 60-90. <http://www.scielo.org.co/pdf/anpol/v20n60/v20n60a04.pdf>
- Toledo, R. (2019). *Abrir mundo. Resistencia, visualidad y producción artística*. UNAD. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/3308/3297>
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Traficantes de sueños. <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Gramática%20de%20la%20multitud-TdS.pdf>

Luisa Fernanda Vargas

Atriz y pedagoga de actores. Graduada de la Facultad de Artes (ASAB) de la Universidad Distrital. Magíster en Tecnología Educativa de la Escuela de graduados en Educación del TEC de Monterrey (México) y en Tecnología Educativa y medios innovadores para la educación de la UNAB (Colombia). Docente de la Facultad de Artes (ASAB). Actualmente desarrolla varios proyectos relacionando los constructos Actuación, Pedagogía y Tecnología. Correo electrónico: lfvergast@correo.udistrital.edu.co

Herramientas TIC y Tragedia Griega. Reflexiones didácticas para la iniciación actoral

ICT tools and Greek tragedy. Didactic reflections for acting initiation

Cómo citar

Vargas, L. (2021). Herramientas TIC y tragedia griega. Reflexiones didácticas para la iniciación actoral. *Desbordes*, 12 (1), 94-115. <https://doi.org/10.22490/25394150.5849>

94

Resumen

Desarrollar habilidades psicofísicas que disponen a un actor para la escena en etapas iniciales de formación, es un reto para la pedagogía teatral. El presente artículo plantea que desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje, el potencial didáctico de la tragedia griega y las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se busca la integración tecnológica en aula, un tejido que abre camino a nuevas

posibilidades didácticas, de comprensión y apropiación técnica para el actor novato. Se espera que la integración TIC apoye la comprensión de los orígenes del drama desde la palabra, el lenguaje, el trabajo colaborativo y el aprendizaje situado; apoyando así no solo la formación teatral presencial, sino la interacción didáctica mediada por la tecnología digital.

Palabras clave: Actor, actuación, TIC, pedagogía teatral, tragedia griega, teoría sociocultural.

Abstract

Developing psychophysical skills that prepare an actor for the stage in initial phases of training is a challenge for theatrical pedagogy. This article proposes from the sociocultural perspective of learning, from the didactic potential of Greek tragedy and from the ICT, technological integration in the classroom, a network that opens the way to new didactic possibilities of comprehension and technical appropriation

for the beginner actor. It is expected that ICT integration will support the understanding of the origins of drama from the word, language, collaborative work and situated learning. In this way, supporting not only the theatrical classroom training but also the didactic interaction mediated by digital technology.

95

Keywords: Actor, acting, ICT, theater pedagogy, Greek tragedy, sociocultural theory.

A manera de introducción

*Solemne y lleno de arrogancia, como de servidor de un Dios, es tu lenguaje.
Jóvenes sois, y es joven vuestro imperio.
¿Creéis vivir en torre inaccesible a la desgracia?
¿Acaso yo no he visto derrocados de allí ya a dos monarcas?
Y el tercero, el que hoy ostenta el cetro, he de verle caer muy pronto, envuelto
en la ignominia.
¿Tengo yo el aspecto acaso de temblar y humillarme ante los nuevos dioses?*

Esquilo, Prometeo encadenado

El texto que introduce este artículo es un fragmento de *Esquilo*. La voz es la de Prometeo encadenado, que alude a la liberación y la reconciliación, al retorno del fuego, a la vuelta de los bienes culturales humanos, al renacer de las artes (Lesky, 1966).

La tragedia griega, en tanto arte y bien cultural, es considerada una de las manifestaciones artísticas más elevadas: es acción dramática, que inaugura la tradición del arte teatral de occidente. La tragedia construye una dimensión visual, verificable y visible que conecta al actor con su público (Taplin, 2003). Esta acción primigenia que genera emociones desde la catarsis, la anagnórisis y demás elementos, es la base del drama para el arte teatral.

El estudio de los clásicos griegos es un reto para el actor en formación, no solo por su dimensión teórica, sino también por su universalidad. Dada la complejidad y la majestuosidad de los temas que trata la tragedia, el acercamiento pedagógico a ella debe ser masivo, contundente y sin miedo al error, porque ante tal majestuosidad, siempre fracasaremos. El futuro actor debe sentir asombro, confianza y ánimo de indagar en la exploración psicofísica (cuerpo/mente), para percibir hasta donde sea posible el sentido, el ritmo y los conflictos que plantean los textos clásicos.

Así, surgen las preguntas detonantes para la reflexión que aquí se presenta: ¿cómo llevar a los jóvenes que inician un proceso teatral a la comprensión actoral de la tragedia griega y del sentido trascendente del héroe griego? ¿Cómo usar las TIC para la transferencia asertiva de las bases orgánicas y

fundamentales de una apropiada iniciación actoral?

Las ideas propuestas en este artículo, que tiene cierta voz de ensayo, surgen de la experiencia reiterada como docente de actuación de quien ha explorado las posibilidades teatrales del héroe y el coro griego con actores de básica o nula formación actoral. Labor compleja y de suma responsabilidad, por lo que implica entender el origen y el fondo del oficio de la representación.

Para abrir posibles rutas a las preguntas anteriores, se proponen tres perspectivas que integran la relación entre el pensamiento, el lenguaje, el cuerpo, la imaginación y la tecnología digital.

La primera posibilidad tiene que ver con la perspectiva sociocultural del aprendizaje y su vínculo con la pedagogía teatral: los modos, las didácticas posibles en el aula y en el escenario, las bases que van desde aspectos tradicionales del entrenamiento corporal, vocal y técnico actoral, hasta la comprensión holística del cuerpo. Relacionar la mirada sociocultural y el aprendizaje actoral abre un camino para la comprensión psicofísica del actor en la tragedia griega (Knébel, 1999) (Vigotsky, 2015). La mirada sociocultural permite desglosar el trabajo colaborativo, la palabra y el aprendizaje como elementos clave para la formación de actores.

La segunda ruta conceptual tiene que ver con la tragedia griega y su potencial didáctico. La estructura original de la tragedia es la base de los principios del drama y, en un sentido profundo, plantea problemas primigenios que sutilmente conectan las verdades íntimas del actor con los conflictos y situaciones de los héroes trágicos que, al ser universales, coexisten hasta la actualidad. Vale la pena hacerle sentir a los jóvenes esta relación cercana con Esquilo, Sófocles y Eurípides.

Por último, la tercera posibilidad es el planteamiento de los entornos de aprendizaje virtuales, las mediaciones digitales que no pueden eximirse de los hechos pedagógicos o comunicativos en el siglo XXI, pues la virtualidad y los entornos TIC pueden articular la teoría sociocultural del aprendizaje y la amplitud conceptual de la tragedia, todo al servicio del aprendizaje inicial actoral.

Así, el tejido metodológico de esta reflexión es un trabajo exploratorio en el campo de la pedagogía teatral, fruto de la observación, la confrontación

práctica, la experiencia artística y pedagógica.

Las conclusiones presentadas no corresponden a una investigación terminada, son un camino en proceso de construcción. Un posible nodo para futuras investigaciones en la pedagogía teatral.

La perspectiva sociocultural del aprendizaje y su vínculo con la pedagogía teatral

Antes de entrar a explorar la tragedia como elemento didáctico factible para la iniciación actoral, es prudente revisar algunos aspectos de la mirada sociocultural para la educación, propuesta inicialmente por Lev Vigotsky, quien planteó un movimiento transformador para su época que ha servido de sustento para disciplinas como la sociología, la lingüística, la psicología sociocultural y la antropología.

Este pensador ruso nacido en 1896, con amplia formación intelectual y humanista, fue profesor de psicología, lógica, filosofía, literatura y estética. Sus estudios en leyes contrastaban con sus investigaciones en neuropsicología. Su formación judía, disciplinada, mezclaba esa sensibilidad por las preguntas ontológicas con un profundo interés por la literatura y las artes, entre ellas el teatro. Evidencia de ello es que, inspirado por la actuación teatral de Kachalov en *Hamlet*, se apasiona por la figura humana y trágica del personaje de Shakespeare, y dedica un capítulo de su tesis doctoral al análisis del mismo, que ya venía estudiando desde años atrás (Del Rio y Álvarez, 2007).

Es importante observar el interés de Vygotski por Hamlet en tanto tragedia contemporánea, y atender que este fue el germen de los postulados que luego desarrolló en su psicología del arte. En este sentido, no es descabellado pensar que habrá leído la obra completa de Shakespeare y, en consecuencia, a los griegos.

Vigotsky vivió entre guerras sorteando las dificultades de la época y murió de tuberculosis con escasos 37 años. Se dice que él es el Mozart de la psicología y que sus estudios están tan atados a su sensibilidad y creatividad tanto como a su investigación científica.

Así, para entender la relación directa entre aprendizaje actoral y teoría sociocultural se presentan a continuación algunos aspectos generales de la misma. Para Fernández Cárdenas (2013), los principios base de la teoría sociocultural de Vigotsky se rigen y transforman en tres macrofases. En primera instancia, el origen de los conceptos psicológicos superiores (memoria, entendimiento y voluntad) es eminentemente social, pues el

lenguaje es la prueba de que su origen está en lo interpsicológico —este proceso se puede definir como una “genética del desarrollo cultural”—; en la segunda fase hay una mediación producto de la naturaleza humana, pues son los estímulos los que invitan al individuo a transformar la naturaleza, tal como en el arte —la mediación puede ser verbal o no verbal—, y en esa medida la cultura es un “estuche de herramientas” que permite lograr metas y es diversa en cuanto a sus voces; la tercera y última macrofase es la perspectiva genética de las prácticas situadas y de las funciones psicológicas. Para esta macrofase Vygotsky propone el estudio de la conciencia humana desde cuatro dominios: el filogenético, el sociocultural, el ontogenético y el microgenético.

Es factible decir que lo inherente al ser humano, lo que lo diferencia del animal, es que crea instrumentos sociales que modifican la naturaleza y su propia psicología. Entonces, el arte puede entenderse como un instrumento social de las emociones, del sentimiento humano. Al respecto:

Es perfectamente admisible que el arte representa un adorno en la vida, pero contradice radicalmente las leyes que sobre el mismo descubre la investigación psicológica. Esto muestra que el arte representa el centro de todos los procesos biológicos y sociales del individuo en la sociedad, que es un medio para establecer el equilibrio entre el hombre y el mundo en los momentos más críticos y responsables de la vida. Esto supone una refutación radical del enfoque del arte como adorno. (Vigotsky, 2015, p. 27)

Estas premisas son esclarecedoras para el teatro y el actor. Hoy día, sin embargo, estos estudios no están vinculados con la pedagogía teatral del siglo XX esencialmente por dos razones: la obra de Vygotsky fue prohibida en la Unión Soviética de Stalin, su obra se retiró de todo el país y se le impidió publicar en su propia lengua, así que fue Alexander Luria quien entre 1960 y 1970 inició la difusión de sus obras, sobre todo de aquellas correspondientes a estudios en neuropsicología, y solo contamos con seis volúmenes de sus textos publicados en español, otros cuantos textos no traducidos, y más de 180 obras inéditas (Colombo, 2014). Por otro lado, la experiencia registrada por los grandes pedagogos de actores del siglo XX tiene como centro la práctica teatral, el análisis del actor en escena, la relación con el público, con el espacio, y con el cuerpo e incluso la actividad política y social del actor, sin que existan muchas exploraciones sobre los procesos de aprendizaje internos y psicológicos en la mayoría de los casos.

Entre tanto, uno de los intereses de este artículo es tejer una mirada a partir de tres aspectos de las mediaciones culturales y del aprendizaje teatral: el aprendizaje colaborativo, el lenguaje y la palabra, y el aprendizaje situado. La conjunción de estos tres aspectos es el pilar de la participación social del

individuo, quien está vinculado a partir de herramientas sociales o mediaciones (Chaves, 2001). En seguida, se señala cómo se trenzan estos aspectos y su relación con la pregunta de cómo conducir a generaciones mediatizadas, y en cierto sentido digitales y globalizadas, a la comprensión actoral del sentido trascendente del héroe griego.

El aprendizaje colaborativo

Vivimos en una sociedad del conocimiento. Hoy se agencia, crea, analiza, critica, comparte y compara el conocimiento para la solución de problemas en diversos contextos; el consumo de información es máximo y la gestión de la información es más que una necesidad (Vázquez et al., 2017).

Hoy día las comunidades avanzan y se gestionan, interactúan de forma multi y transdisciplinar, pero el arte y el aprendizaje tienen implícita una esencia colaborativa desde hace mucho tiempo. El teatro es una experiencia grupal, en esencia:

Hay quienes tienen en forma natural la capacidad de percibir el mundo, el arte, la ciencia. La vida está llena de fenómenos maravillosos, pero no todos son capaces de sentirlos. El arte del teatro consiste no solamente en percibir, sino en comunicar las impresiones a los demás” (Knébel, 1991, p. 34).

En la cita anterior, María Knébel, importante pedagoga de actores del siglo XX, habla de la comunicación de los fenómenos como idea fundamental para el teatro. Nótese que no se refiere solamente al público, menciona a “los demás”, una idea que involucra al otro con el que se construye, aprende, actúa. Una clase de teatro puede involucrar estudiantes de actuación, quienes de manera colectiva y consciente aprenden a comunicarse asertivamente entre sí, pero también a técnicos, productores, vestuaristas, directores y todo el equipo necesario para llevar la experiencia al público (Chejov, 2015). Un actor necesita ser consciente del trabajo colaborativo, los procesos superiores del pensamiento son de carácter social.

El aprendizaje colaborativo se puede definir como aquel en el que el estudiante diseña una estructura de interacciones y es responsable de las diferentes decisiones que repercuten en su conocimiento como el medio de interacción, la inserción y la permanencia en un entorno social. Este enfoque parte de las dinámicas y los retos personales que consideran el ambiente que habita el estudiante (Vázquez et al., 2017). Este aprendizaje no excluye al docente, por el contrario, lo obliga a generar un tejido didáctico, observador y lo suficientemente sistematizado para que el estudiante pueda

identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto de manera colectiva, negociada y asertiva.

La habilidad del trabajo colaborativo permite dar voz al que se siente excluido, generar habla y reflexión en una actividad comunitaria, puede forjar capacidades de autogestión y metacognición para gestar una práctica con mayor sentido y consciencia, que permita conocer su voz propia para así poder llegar a agenciarla desde las expresiones creativas (Ospina, 2013). El trabajo colaborativo es una capacidad implícita y por desarrollar conscientemente en la práctica teatral.

A diferencia del trabajo cooperativo, en el que el estudiante hace lo que el profesor solicita y la división del trabajo es fraccionada y poco transversal, en el trabajo colaborativo las metas de formación son socializadas y acordadas con los estudiantes, se establece el nexo con otras áreas del conocimiento y su utilidad para lograr las metas en cuestión. Se plantea un problema del contexto pertinente para el entorno y esto posibilita organizar acciones concernientes a la solución de dicho problema. Luego se asignan roles con plena consciencia de las habilidades propias para luego socializar las evidencias (Vázquez et al., 2017). Todo lo anterior se da en un proceso comunitario y de identidad colaborativa (Wenger, 2002).

Hay un fondo sensitivo y particular para el aprendizaje de la tragedia griega en relación con el trabajo colaborativo. Quizás esto sea por la temática ontológica, sensible, emotiva del teatro (Taplin, 2003), o por su carácter coral (Lecoq, 2007), o porque para el caso de este artículo se toma la tragedia como didáctica de iniciación actoral, y se asume que existe en el estudiante un impulso desconocido hacia el arte que lo motiva a descubrir. En esencia, la comprensión de esta forma teatral requiere de la consciencia de sí mismo y del otro en interacción, además de entender que trabajar colaborativamente es una capacidad en desarrollo y una continua reinvencción tanto del docente como del estudiante.

101

El trabajo colaborativo es un vector indispensable para el desarrollo de didácticas asertivas que usen las mediaciones con enfoque creativo para la educación teatral, que implica una mayor conciencia de la importancia del trabajo transversal, que une tanto intereses, como valores, lo que obliga a docentes y estudiantes no solo a resolver actos creativos: escenas, obras, sino a profundizar en las metodologías. Es el caso del coro griego, por ejemplo, en donde si aplicamos el trabajo colaborativo, la premisa “hablar desde la voz del otro” nos invita no solo a hacer una representación escénica

formal de un grupo de actores hablando y cantando al tiempo, nos obliga a la escucha con todos los sentidos, no sólo de la voz física, sino de la voz interior: el alma.

Palabra y acción

Para Fernández Cárdenas (2013), el desarrollo de los procesos psicológicos superiores como la voluntad, el lenguaje, el razonamiento y el aprendizaje implican la apropiación y el dominio de herramientas culturales, cuyo intercambio en contextos propios desarrolla las prácticas. Vigotsky (1995), en su obra *Pensamiento y lenguaje*, establece un análisis detallado de cómo este proceso es propio tanto del niño como del adulto: las palabras en el ser humano tienen un significado, un poder emocional que está directamente conectado con el pensamiento y cumplen una función específica en lo biológico y lo psicológico.

Para Jacques Lecoq, también pedagogo de actores del siglo XX, el territorio de lo trágico está planteado en relación con lo trascendente, con lo divino, con el destino, y una de las herramientas más importantes de este territorio es la palabra: la palabra del héroe trágico que convence o persuade, y le permite explorar su destino; o la palabra coral que provoca lo que él llama “coro en reacción”. El autor pondera el “vínculo” como el desarrollo de la palabra grupal e interna, en lo que el coro trágico significa para un actor: “estar unidos, unos con otros a la vez y hablar en un mismo espacio. Hablar por medio de la boca de otros”. (Lecoq, 2007, p. 188).

Para un actor, la palabra —y con ella el lenguaje— es el anclaje del personaje vivo y es la experiencia de un sentido trascendente. En el caso del coro, y de acuerdo con la propuesta de Lecoq, el grupo invita al actor a anclarse, a encontrar su centro físico y emocional. Este proceso se da por lo que el actor dice o pronuncia, es decir, por el valor literario de la palabra, pero también por la vitalidad que se experimenta al hablar al unísono o en canon grupal. La tragedia griega permite una experiencia en colectivo para el desarrollo de habilidades psicofísicas que llevan a alcanzar el virtuosismo (Chejov, 2015). El cuerpo y la voz en total atención hacia el otro encuentran el vínculo con las formas sociales del pensamiento y del lenguaje. Así, el cuerpo y la voz pueden determinar el aprendizaje, pero este va a estar condicionado también por variables internas y externas, así como por circunstancias colectivas e individuales (Vigotsky, 1995).

El encuentro del estudiante con la complejidad literaria de las tragedias griegas de Esquilo, Sófocles y Eurípides puede representar un salto cualita-

tivo en el manejo asertivo de la palabra en la vida profesional.

El sentido de los conflictos y de la acción dramática —entendida como “lo que pasa” en una obra—, es lo que hace que la palabra sitúe al actor en modos de habla extracotidianos, honestos, diferentes a lo que habitualmente se hace, y nos lleven al reconocimiento personal y grupal del lenguaje como herramienta colectiva de mediación, de juego y creatividad. El valor de la palabra en la creación actoral es el valor de la acción (Knébel, 2000).

El ser humano es un ser social que se transforma y transforma el mundo que construye de acuerdo con su conciencia y personalidad. En consecuencia, las prácticas, el trabajo y el lenguaje son elementos dominantes incluso para el actor en formación.

La palabra dramática, tan ampliamente estudiada en la pedagogía teatral, tiene un valor contundente en las etapas iniciales de formación. “El arte dramático es un arte de síntesis. La idea y el pensamiento se expresan a través de medios complejos, pero la palabra es el fundamental, el principal medio de influencia en el espectador” (Knébel, 2000, p. 31).

El aprendizaje situado

Según Vigotski, citado por Lave y Wenger (1991), el aprendizaje precede al desarrollo; se genera una relación dialéctica entre los dos procesos. De tal forma, una enseñanza adecuada contribuye a crear zonas de desarrollo próximo que son como imanes que potencian en el estudiante el aprendizaje actual al integrar experiencias previas. Son modificaciones que, bien programadas, promueven progresos en el desarrollo cognoscitivo en general. Es un diálogo entre el presente situado y el futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y los logros del mañana.

En relación a esto, María Knébel nació en Moscú, fue discípula de Michel Chejov, Kostantin Stanislavsky y Nemirovich Danchenco. Sistematizó en varios libros diversos procesos de pedagogía y dirección teatral. Para ella era esencial el contexto del que provenían sus estudiantes. Algunos llegaban con medallas otorgadas por haber luchado en la Segunda Guerra Mundial, otros ejercían profesiones no ligadas al teatro; tenían diferentes edades, nacionalidades y credos. Hacia 1950 el Instituto Estatal de Teatro y Guionistas Cinematográficos de Moscú (IETG) recibía 25 personas de diferentes lugares del mundo con la expectativa de formarse como directores teatrales; algunos ya eran actores, pero todos anhelaban la

apreciada formación rusa en dirección teatral. Para estos grupos tan disímiles, era claro que se enfrentaban a la educación del pensamiento y a la emoción en el presente; es decir, en el aquí y el ahora (Stanislavski, 1993). De ahí la necesidad del docente de entender el contexto de cada estudiante para luego propiciar un ambiente situado que facilite la comprensión del texto y las tareas a abordar.

Jaques Lecoqu (2007) en su obra pedagógica *El cuerpo poético*, propone al actor ir más allá del acercamiento histórico a la tragedia antigua, los códigos o formas literarias. Invita a reinventar lo que puede ser una tragedia hoy. Esta afirmación es una posta que se pasa de generación en generación, en cada época o espacio.

Al preguntar a los estudiantes ¿Qué significa la tragedia para ti hoy? o ¿Qué es un hecho trágico?, es posible que exista total desinformación sobre lo teatral o sobre lo que filosóficamente representa la tragedia, y que el estudiante se remita a sucesos de su entorno más próximo. Sin embargo, poco a poco es posible situar al estudiante en la relación del héroe con los dioses y su destino mediante un proceso de aprendizaje situado, con ejemplos o antejemplos producto de la imaginación o de la realidad.

En ese sentido, el aprendizaje situado que involucra la zona de desarrollo próximo, el trabajo colaborativo, el lenguaje y la palabra como ideas de la teoría sociocultural de Vigotsky, tienen mucho que aportar a las didácticas de la iniciación actoral.

La tragedia y su potencial didáctico

La segunda ruta conceptual posible para corroborar que la tragedia griega puede ser útil como didáctica de iniciación actoral es la de la misma tragedia griega, que en su estructura más común involucra los principios del drama, y en un sentido profundo plantea problemas primigenios que sutilmente conectan las verdades íntimas del actor con los conflictos y situaciones de los héroes trágicos que han aportado Esquilo, Sófocles y Eurípides (Taplin, 2003). En este apartado se muestran algunas posibilidades conceptuales que pueden ser tenidas en cuenta como didácticas en la práctica teatral inicial.

Para Friederich Nietzsche (1984), en *El nacimiento de la tragedia*, son profundos los vínculos ancestrales de la tragedia con la naturaleza humana. Para él, la relación con lo divino y con todo lo que no puede explicarse por medio de los sentidos es transversal a la dramaturgia de los tres grandes trágicos que han dejado un legado de piezas completas. *El nacimiento de la*

tragedia es quizás la obra más impetuosa del filósofo alemán, pues además de ser la primera, manifiesta su impulso por el arte y las preguntas que más adelante desarrollará en el resto de su obra (Lesky, 1966).

Nietzsche hace un aporte significativo a la actuación teatral cuando presenta, desde mi perspectiva, tres elementos que se pueden sintetizar y son susceptibles de ser transformados en didáctica: lo apolíneo, lo dionisiaco (visión dionisiaca del mundo) y el drama musical griego. Ejercicios físicos que trabajen la respiración, el ritmo, el tiempo, la energía, pueden atender a desarrollar esas dos formas de construcción de relatos sobre el mundo, siendo colaborativos entre sí y aportando a la sensación actoral y perceptiva del espectador. Lo apolíneo, que requiere el intelecto, la razón, lo ascendente y la línea; y lo dionisiaco, que profundiza sobre la fiesta, la bacanal, la curva y el instinto. Los dos, traen música en sí mismos. Una prueba artística de ello son las puestas en escena y los ejercicios físicos y vocales realizados por Theodoros Terzopoulos, importante director griego que ha dejado un legado en Colombia con sus montajes y talleres.

La tragedia es música y mito trágico. A su vez, estos son la expresión dionisiaca de un pueblo, igualmente, estos elementos coexisten de manera simultánea con el diálogo, la palabra, la poesía y la simetría que son apolíneos. Estas dos posibilidades que cohabitan están unidas por la música, el coro y la potencia del habla colectiva (Nietzsche, 1984). La comprensión de un mundo precristiano que forjó su arte en la arquitectura, los vasos sagrados, la filosofía, la literatura y la poesía, teniendo en cuenta a Apolo y a Dionisio, es una herramienta útil y susceptible de formularse en problemas actorales para activar la imaginación.

Por ejemplo, cuando un actor trabaja sobre la respiración, la inhalación, la exhalación y la retención del oxígeno, desbloqueando sus rodillas en posición horizontal o vertical, dispone su cuerpo somáticamente a un estado de atención similar al del guerrero, activando sus sentidos y por ende generando una percepción de lo extracotidiano en el espectador. Esto puede desarrollarse con textos y música hacia un sentido dionisiaco.

El teatro griego representaba un todo que constituía palabra, música y danza. Los actores llegaron a ser un poco más de tres en escena. Se sabe que Esquilo introdujo el segundo actor y que Sófocles el tercero, y que Eurípides llegó a un desarrollo magistral de la acción y de los perfiles de sus personajes. El coro en la tragedia creció de doce a quince miembros, y tenía recursos atractivos tales como la danza, el canto y el vestuario. Posteriormente al auge de la antigüedad el coro tendió a desaparecer (Bentley, 1982).

Imaginarse estos espectáculos es un ejercicio inevitable: Theodoros Terzopoulos, en el *Retorno de Dionysos* (2021), propone el cuerpo, la palabra

y la máscara como vías para la interpretación de las tragedias, pero en un ámbito cercano al rito y a la consciencia corporal de la muerte, como impronta dada al ser humano en el momento de nacer. Esta es una sensación transversal, propia de la especie humana.

Los griegos buscaron revelar el mundo a través de la política, la retórica, el arte y otras disciplinas (Bentley, 1982). Pero hoy, particularmente, el teatro griego y concretamente la tragedia antigua permiten preguntas posibles para un joven que aspira a ser profesional en el arte escénico (Knébel, 1991; Lecoq, 2007; Taplin, 2003). La relación con la muerte en el inicio de este siglo XXI, la correlación con la incertidumbre que dejan los hechos actuales y la desacralización de lo divino son aspectos que ayudan a la comprensión actual del hecho y el héroe trágico.

De tal forma, puede ser útil para un grupo de trabajo actoral que aborde una de las tragedias griegas, preguntarse sobre el valor de la vida, el sentido de la muerte, los límites del poder, la importancia del rito o del mito, para situarlas en la perspectiva del héroe trágico, contribuyendo así con el análisis y la comprensión global de la pieza. Para Rivera (1993) el valor máximo de la tragedia es la vida, y hay tres constantes en el héroe trágico de la dramaturgia universal que corresponden a tres esquemas básicos del héroe.

En el primer esquema, el héroe es un ser lúcido, que posee razón, instintos y sentimientos que operan en sus acciones, así como en las emociones. En el segundo esquema, el héroe puede tener una exaltación soberbia de sí mismo y así traspasa los niveles de lo humano y lo moral, y solamente puede desafiar a los dioses y atentar contra los valores absolutos. En el tercer esquema el héroe trágico paga caro su atrevimiento y sucumbe tras haber cometido su equivocación aceptando su derrota. Estos tres esquemas pueden servir como punto de análisis inicial para tratar diversas piezas: ¿en cuál se sitúa el héroe en cuestión?, ¿cuáles son sus valores absolutos?, ¿cuál es su relación con los dioses y el destino?

En cuanto a los dos esquemas básicos del género trágico, también en *La composición dramática*, Rivera (1993) señala que puede existir la tragedia de destrucción y la tragedia de sublimación: en la primera el protagonista sucumbe tras la agresión consciente de los valores —por ejemplo *Edipo Rey*—; y en la segunda el protagonista sucumbe tras la defensa consciente de esos valores —por ejemplo, *Prometeo encadenado*—. El estudiante, al establecer la posición del héroe y definir si perece ante la agresión de los valores o si, por el contrario, cae ante la defensa de estos, genera un camino interno que deberá llenar con el análisis de los hechos, las circunstancias dadas y los objetivos, elementos propios del análisis teatral (Knébel, 2000).

Las didácticas del cuerpo y las del análisis son fundamentales para comprender el hecho trágico, y deben ser consecuentes con el trabajo colaborativo, la conciencia de la palabra y la comprensión situada de quiénes son los participantes. Ejemplo de ello es la experiencia del Saratoga International Theatre Institute (SITI), fundado por Anne Bogart y Tadashi Suzuki, en donde desde la comprensión del contexto (experiencia situada), el abordaje del ritmo, la intensión, el magnetismo (lo apolíneo y dionisiaco), la actitud (lo colaborativo), generaron puestas relevantes durante el siglo XX. Anne Bogart en su libro *Antes de actuar* (2007), deja un legado de principios e historias de pedagogía actoral en los que se pueden identificar los aspectos antes señalados.

Para Bogart son innegociables, en términos escénicos, la vida, el diálogo, el movimiento y el contexto (Bogart, 2007a). Aquí están implícitos los elementos colaborativos de lenguaje y de aprendizaje situado mencionados en la teoría sociocultural.

Así se han disgregado algunos aspectos de la teoría sociocultural con otros elementos conceptuales de la tragedia antigua para dar luces a las preguntas planteadas. Desde este primer acercamiento es posible afirmar que la compasión, la idea de la muerte, el temor reverencial y la ira son características particulares de la tragedia y del hombre contemporáneo (Bentley, 1982).

Reflexiones sobre el uso de TIC para el aprendizaje actoral de la tragedia griega

En este apartado se expondrán algunos conceptos generales de las TIC para luego presentar algunas ideas reflexivas sobre las posibles relaciones con el aprendizaje actoral, y en particular con la tragedia griega.

La *World Wide Web* (www) es, esencialmente, la red informática mundial, es un medio para socializar información en hipertexto. A manera de red se pueden crear, ver o compartir imágenes (móviles o fijas) y mensajes en los que se use la palabra escrita como medio. En el internet se reúnen herramientas y en general dispositivos para ser usados como potencial de aprendizaje y comunicación.

A la veloz evolución tecnológica y semántica del internet, es decir, a sus servicios colaborativos, a la interconexión técnica entre ellos, se le denomina *Web 2.0*. Según Cabero (2009), sus características básicas es la interoperabilidad, ya que el usuario es el centro y el conocimiento se

Tipo	Función	Herramienta
De comunicación	Para compartir ideas e información.	Blogs, audioblogs, videoblogs, mensaje instantáneo, podcast, webcams.
De colaboración	Para trabajar con otras personas teniendo un objetivo específico en un espacio de trabajo virtual compartido.	De edición y escritura como las herramientas Google, comunidades virtuales de práctica en general, wikis.
De documentación	Para recolectar o presentar evidencia de experiencias, producciones, líneas de pensamiento en el tiempo.	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolios electrónicos. • Blogs. • Videoblogs.
De creación	Para crear algo nuevo que puede ser visto y/o usado por otros.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicaciones Web híbridas. • Comunidades Virtuales de práctica como UBUNTU, • Aprendizaje por medios virtuales.
De Interacción	Para intercambio de ideas, recursos, materiales, información.	<ul style="list-style-type: none"> • Objetos de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> • LMS. • Videojuegos. • Marcadores sociales. • Comunidades virtuales de práctica. • Aprendizaje por medios virtuales.

construye colaborativamente.

Todo lo anterior hace parte de la sociedad del conocimiento, en donde los datos, la selección crítica de los mismos, la reusabilidad, la agilidad de construcción y la habilidad de lectura de estos hipertextos ponen a prueba las habilidades cognitivas humanas.

Para Freire (2008) las características de la *Web 2.0* tienen como base la tecnología, el conocimiento y los usuarios. El conocimiento que se construye es un desafío a la propiedad intelectual; hoy existe el código abierto que permite el acceso y la mezcla de diversos contenidos. Es notable la mayor producción de conocimiento, más creativo, más económico y en red. Los beneficiarios son supervisores y a la vez creadores del contenido, esto ha logrado que quien use los diversos servicios participe en el desarrollo de las herramientas.

Es así como la *Web 2.0* sitúa al usuario en un cambio de paradigma, pues los conceptos de autoridad (el conocimiento no está focalizado) y de tiempo (agilidad, asincronía y flexibilidad) hacen parte de sus entornos. El apoyo a la inteligencia colectiva derriba el paradigma del experto (Cabero, 2009). Es evidente que este tipo de ambientes afectan el aprendizaje en todas sus dimensiones, tal como el hombre emplee la tecnología, describe, narra el mundo. El punto débil de este fenómeno es la poca referenciación en algunos casos y la falta de profundidad de los contenidos y, en consecuencia, una mirada superficial de la realidad (Salinas, 2004).

Luego, para Jekins (citado por Cabero, 2009) los entornos TIC tienen tres características que intervienen positiva y negativamente en el aprendizaje: convergencia mediática, cultura participativa e inteligencia colectiva, y la vulgarización de contenidos. Estos puntos son los que el docente debe atacar al usar TIC para el aprendizaje, tanto más si hace referencia a temas tan complejos como la tragedia griega.

La actividad teatral, y concretamente la del actor, tiene elementos que son comunes al aprendizaje mediado por TIC: la perspectiva sociocultural del aprendizaje, las metodologías empleadas para hacer obras o ejercicios, los modos del habla y las formas de intercambio de experiencias, las mediaciones tecnológicas usadas y la consciencia de estas vinculan lo humano.

109

La primera similitud entre los conceptos de tragedia y aprendizaje mediado por las TIC es el establecimiento de códigos de honor, entendidos como acuerdos previos tácitos o explícitos, escritos o verbalizados entre quienes participan de la experiencia artística. En el caso del aprendizaje, se trata de códigos que permiten a los estudiantes organizar el trabajo autónomo. En el caso del teatro, se hace referencia a cartas o tratados escritos por insignes

maestros del teatro, en los que describen su pensamiento y lo legan como ética del oficio teatral. Dichos tratados pueden ser trasladados de manera perfecta a las reglas de manejo de la tecnología en grupos de Facebook, WhatsApp, videollamadas y otras formas autónomas de conocimiento. Estas negociaciones simbólicas generan noción de grupo y apropiación de un lenguaje común.

Otro punto común entre teatro y educación usando las TIC es la superficialidad en muchos de los casos de los contenidos en un mundo lleno de información. ¿Cómo detectar los ejemplos y los conocimientos correctos en medio de tanto podcast, videos y textos referentes? Se puede decir que el primer filtro es la referenciación, pero ¿cómo clasificarlos y, desde luego, estudiarlos para posteriormente apropiarlos desde las herramientas tecnológicas? Una respuesta viable a las preguntas sobre la fiabilidad de un contenido es haciendo consciencia de los procesos metacognitivos permanentemente.

Por otra parte, el uso de las TIC implica el dominio de herramientas. El aprendizaje del arte escénico es meramente experiencial y hoy la tecnología hace parte de la comprensión del mundo y del mundo teatral. Dominar las herramientas tecnológicas permite leer el mundo, pensarlo y redefinirlo, contrastarlo con la experiencia clásica de la verdad, la belleza y la simetría griega. En el aprendizaje teatral es hoy tan importante el texto de Esquilo, Sófocles y Eurípides, como la apropiación de las herramientas tecnológicas y las posibilidades metacognitivas de quien usa y apropia el “estuche de herramientas” conceptuales, sensibles, filosóficas en el sentido amplio de la tragedia griega.

Ante una educación que hoy se nos impone alternada y tendiente al B-learning (formación con actividades en línea y presencialidad), es importante reconocer que la virtualidad o la presencialidad definen las didácticas. Hoy en día, en los grupos profesionales se han incorporado las reuniones e incluso ensayos por video llamada, tanto más en la academia. A la fecha no existen programas virtuales de actuación, pero durante el año 2020 habían muchos proyectos educativos o profesores de educación uno a uno, coaches de actuación, y hasta las audiciones han tenido que usar mediaciones virtua-

les. Se abre el abanico a nuevas posibilidades metodológicas, incluida la de la tragedia griega, el reto es el del aprendizaje situado.

Para trazar los nexos entre educación con TIC y tragedia, vale la pena referenciar la noción de aprendizaje y su coherencia con el contexto local y macro. Esto determina necesidades formativas, pedagógicas y de interacción social. Esa perspectiva invita a situar la práctica, a pensar que no es lo mismo el abordaje de un aprendizaje en un contexto rural o en uno urbano, en uno público o en uno privado o con calidades de dispositivos diferentes. Una tragedia griega montada en un pueblo de la Guajira, Colombia no será idéntica a una tragedia griega montada en Medellín.

Una vez, entendiendo el contexto, el aspecto metacognitivo (*aprender a aprender*) invita a un modelo consciente de lo que se aprende y de cómo cada uno incorpora y transfiere esos aprendizajes. Las habilidades, que de una manera secuencial deben ganarse, escalan también hacia un avance consciente de cualquier tema. En la tragedia griega esta dimensión de la consciencia también es importante, pues lo humano y lo trascendente del héroe nos obliga a otros niveles de consciencia, en tanto el héroe trágico, actuado, representado, no entendido como literatura, intenta descifrar su destino. En general, la tragedia revela el destino del héroe: lo hace tomar consciencia sobre su futuro a partir del *reconocimiento*.

A manera de conclusión

La pedagogía teatral en etapas iniciales de formación, ciclos iniciales, primeros cursos y montajes de exploración es un campo amplio por tratar, la teoría sociocultural del aprendizaje puede dar luces para precisar metodologías asertivas en el manejo de los métodos internos y externos de la actuación.

El proceso de la imaginación, la emoción y las herramientas socioculturales son transversales a cualquier tipo de aprendizaje (Vigotsky, 2015). En esa medida, el vínculo con la tragedia griega es posible dada su amplitud y me-

dios de análisis. Respecto a la formación de actores, no se trata de validar la posibilidad filosófica o no de la tragedia griega, consiste en generar eslabones efectivos en el proceso psicofísico de la actuación.

Nietzsche (1984) expone aspectos tales como lo apolíneo y lo dionisiaco, así como la importancia de la música y el coro que se pueden verificar en la práctica de pedagogos y directores teatrales tales como Jaques Lecoq, Tadashi Suzuki y Theodoros Terzopoulos. Es obligación didáctica en la iniciación actoral situar estos conceptos y experiencias en el presente de los integrantes, en su historia previa y expectativa. Cualquier hecho actoral es un proceso psicofísico (Chejov, 2015).

Por otra parte, el estudio de la tragedia es muy amplio y puede tener diversas capas de profundidad. Esto no lo hace inaccesible o imposible para la iniciación actoral, tiene a su favor la palabra activa y la exigencia de entrenamiento del cuerpo y la voz para su ejecución, el vínculo más profundo de la actuación debe asociarse al impulso del texto, de la palabra hablada, de la palabra dicha (Knébel, 2000).

Quedan algunos aspectos en los cuales se puede profundizar a futuro: la perspectiva de la integración tecnológica de las TIC al aprendizaje. Las mediaciones como componente para la lectura del otro, de las experiencias que se generan en una obra colectiva y su relación con la profundidad de lo humano.

Finalmente, “cuanto más pueda un actor estimular y entrenar su imaginación y su fantasía, mayor será su poder para comunicar la profundidad

y el significado del personaje” (Chejov, 2015, p. 267). Tal como los atletas griegos que trabajaban en cánones de simetría, verdad y belleza, los actores se entrenan en la imaginación e incorporación de imágenes activas, se preparan para arduas jornadas de trabajo físico, ético y, en cierto sentido, trascendente para la escenificación. Un actor se entrena para ser atleta de la imaginación.

Referencias

- Álvarez, A. y Del río, P. (2007). *La psicología del arte en la psicología de Vigotsky*. https://www.researchgate.net/publication/292147122_La_psicologia_del_arte_en_la_psicologia_de_Vygostki
- Bentley, E. (1982). *La vida del drama*. Paidós.
- Bogart, A. (2007a). *Antes de Actuar* (1.a ed.). Alba.
- Chaves, A. (2001). *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky*. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>
- Chejov, M. (2015). *Sobre la técnica de la actuación*. (6.a ed.). Alba Editores.
- Colombo, M. (2014). *El Hamlet que analizó Vigotsky*. *Tomas Abraham*. <https://www.tomasabraham.com.ar/index.php/caja-digital/la-caja-2006/32-caja-digital/caja-2014/265-el-hamlet-que-analizo-vigotsky>
- Decreuss, F. (2019). *The ritual theatre of Theodoros Terzopoulos* (1.a ed.).

Routledge.

Esquilo. (2009). *Prometeo Encadenado* (1.a ed.). Cátedra.

Fernández, J. M. (2013). *Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*. <http://catedra.ruv.itesm.mx/handle/987654321/650>

Harrop, S., y Wiles, D. (2008). *Poetic Language and Corporeality in Translations of Greek Tragedy*. *New Theatre Quarterly*, 24(1), 14. <https://doi.org/10.1017/S0266464X08000055>

Knébel, M. (1991). *Poética de la pedagogía teatral*. Siglo XXI.

Knébel, M. (1999). *El último Stanislavsky. Análisis activo de la obra y el papel*. (2.a ed.). Fundamentos.

Knébel, M. (2000). *La palabra en la creación actoral* (2.a ed.). Fundamentos.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lecoq, J. (2007). *El cuerpo poético* (3.a ed.). Alba.

Lesky, A. (1966). *La Tragedia Griega*. Labor.

- Nietzsche, F. (1984). *El nacimiento de la tragedia* (7.a ed.). Alianza Editorial.
- Ospina, M. (2013). *Utopías para un mundo equivocado. Calle 14. Revista de investigación en el campo del arte.*, 8(11), 112-121.
- Rivera, V. (1993). *La composición dramática*. Gaceta.
- Stanislavski, K. (1993). *La construcción del personaje*. Alianza.
- Taplin, O. (2003). *Greek Tragedy in action* (2.a ed.). Taylor & Francis e-Library. <https://pdfs.semanticscholar.org/dec4/c388516140b851cca1e34620dd-fac0ceb8ef.pdf>
- Vázquez, J. M., Hernández, J. S., Vásquez, J., Juárez, L., y Guzmán, C. (2017). *El trabajo colaborativo y la socioformación: Un camino hacia el conocimiento complejo*. *Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356. <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648>
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje* (Paidós).
- Vigotsky, L. (2015). *Psicología de arte* (3.a ed.). Fontamara.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Paidós.

Laura Rodríguez Moscatel

Licenciada en Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Magíster en Artes Visuales y Multimedia y Doctora en Arte: Producción e Investigación de la Universidad Politécnica de Valencia. Docente investigadora de la Universidad de Cuenca y de la Universidad de San Gregorio de Portoviejo (Ecuador).

El arte de educar singulares. La educación expandida inspirada por las pedagogías emergentes: en la búsqueda de la experiencia autónoma y el aprendizaje colaborativo

**The art of educating particulars .
Expanded Education inspired by emerging
pedagogies: in search of autonomic
experience and collaborative learning**

Cómo citar

Rodríguez, L. (2021). El arte de educar singulares. La educación expandida inspirada por las pedagogías emergentes: en la búsqueda de la experiencia autónoma y el aprendizaje colaborativo. *Desbordes*, 12(1), 116-136. <https://doi.org/10.22490/25394150.5903>

116

Resumen

Toda crisis supone una oportunidad para la innovación y el cambio. Ante la crisis actual del confinamiento en el contexto de la educación y, en particular del campo artístico, como docentes hemos llegado a repensar la didáctica de las enseñanzas artísticas y las metodologías para utilizar las estrategias dramáticas desde el uso de las herramientas tecnológicas. Este artículo intenta proponer unas reflexiones centradas en la educación inspirada por las pedagogías emergentes y la educación expandida enfocadas a la experiencia y el aprendizaje colaborativo. La educación desde las artes o el aprendizaje centrado en la experiencia, además del aprendizaje colaborativo,

forman parte del conjunto de acciones, estrategias y metodologías de la enseñanza de la educación disruptiva que nos acompañarán en el estudio y análisis en relación al arte, la educación, la tecnología y la pandemia. En definitiva, se nos plantea el reto de trasladar a la virtualidad aquellos aspectos esenciales de las enseñanzas artísticas basados en procesos performativos y colaborativos de manera presencial, partiendo del concepto del alumnado como constructor de su propio aprendizaje y utilizando entre otros medios los instrumentos de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) del siglo XXI.

Palabras clave: pedagogías emergentes, enseñanza artística, transformación docente, TAC.

Abstract

Every crisis entails an opportunity for innovation and change. As professors, in the face of this current crisis of confinement, specifically within the educational and the artistic field, we have come to rethink the artistic teaching didactics and methodologies to use drama strategies within the technological tools' application. This article aims to present some reflections focused on education influenced by the emerging pedagogies and extended learning centered on experience and collaborative learning. Features such as education from the arts or learning focused on

the experience and collaborative learning, which are part of the disruptive education set of actions, strategies, and methodologies, are included in the study and analysis concerning Art, Education, Technology and Pandemic. In short, this paper faces the challenge of transferring into virtual mode those crucial aspects of art education based on face-to-face performative and collaborative processes. Such transference, through the Media and Information Literacy (MIL) of the XXI century, among other means.

117

Keywords: Emerging pedagogies, art education, transformation of teaching, TAC.

Introducción

Este escrito pretende presentar una especie de bitácora basado en el modelo de enseñanza en las artes que se ha ido generando durante la pandemia y en función de la urgencia y necesidad del contexto que emerge de esta, ya que, como escribe Paulo Freire (2006), para una práctica docente crítica debemos ser conscientes de nuestra incompletud: uno no *es*, sino que *está siendo*.

En el contexto actual debemos prepararnos para enfrentar una nueva normalidad, ante esto cabe preguntarnos ¿de qué modo nos preparamos para ello en la enseñanza?

La presencialidad, lo performático en clase, la simultaneidad corpórea y la comunicación sincrónica, así como la comunicación gestual, diversificación de voces o el debate e intercambio y el trabajo entre pares o grupal, son hechos que se valoran ahora desde la educación presencial y virtual, al incorporarlos en esta otra normalidad de una u otra forma.

Para llegar a ello, el uso y el protagonismo total de los medios digitales en la educación ha sido el anclaje para que las instituciones educativas se adapten al confinamiento casi de manera inmediata con la finalidad de subsistir y continuar ofreciendo esa experiencia educativa de aprendizaje con las características de una clase presencial; sin embargo, cuando el docente pierde el espacio físico de experiencia educativa y se somete a la total virtualidad, es cuando nos replanteamos qué habilidades o prácticas vienen incorporando a sus estrategias metodológicas.

Este estudio mostrará los modelos, metodologías y métodos emergentes evidenciados en presencia de los nuevos factores y contextos, repensando los procesos educativos bajo el uso de la tecnología como aliado y como soporte, utilizándolos de manera eficiente. Características como la educación expandida o el aprendizaje centrado en la experiencia, así como el aprendizaje colaborativo, forman parte del conjunto de acciones, estrategias y metodologías de la educación emergente que nos acompañarán en el estudio y análisis en relación al arte, la educación, la tecnología y la pandemia.

Siguiendo la línea de este objetivo general se llevará a cabo un análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la incorporación de estrategias didácticas innovadoras y metodologías disruptivas enfocadas al concepto del alumno como constructor de su propio aprendizaje, al seguimiento de los ritmos de aprendizaje personal y a la creación de espacios renovados que hacen de sí mismos una experiencia de aprendizaje.

Se hace hincapié, de manera transversal, en las ventajas que ofrecen las metodologías disruptivas en el desarrollo de experiencias educativas que buscan itinerarios formativos personalizados; en las nuevas estrategias colaborativas de trabajo dentro de una pedagogía de redes, que propician a los docentes una renovación y actualización de los contenidos a presentar en el diario de las clases; y en la evidencia de aquellos modelos educativos innovadores con el soporte de red y de los dispositivos digitales, garantizando aprendizajes diversos y significativos, con la tecnología como un entorno y no como un mero apoyo.

Resultará interesante vislumbrar las diversas formas en que las artes se han apropiado de las tecnologías y se apoyan en ellas para complementar su trabajo (Herrera, 2015), pues en contextos de enseñanza artística, el replanteamiento de incluir los formatos virtuales en el centro de la estrategia metodológica requiere de condiciones y actitudes en el docente tales como la predisposición a la adaptación, el trabajo colaborativo, la creatividad y comunicación.

Pedagogías emergentes, volver (sin-iguales) singulares

Ferreiro (2010) ilustra la definición de método como la sucesión de pasos para conseguir una orientación para la práctica a partir de una teoría seleccionada y aplicada. Por otro lado, mediante metodologías activas se consigue la adquisición de competencias (Calvo y Mingorance, 2009; Palomares, 2011); de este modo se observa la unión entre el uso de diferentes métodos activos y metodologías aplicadas capaces de conseguir una educación singular y adaptada a la individualidad desde la colectividad.

El campo de posición de la pedagogía crítica entiende que el arte es un campo de conocimiento con contenidos específicos enseñables y aprendibles, pero el imaginario arraigado sigue dificultando la enseñanza: “la enseñanza de las Artes Visuales en la escolaridad obligatoria aún sigue ligada a las categorías de creatividad, de libertad, de innatismo o bien a imperativos aplicacionistas” (Belardinelli y Catibiela, 2017, p. 84).

Las llamadas pedagogías emergentes tienen sus antecedentes en las pedagogías activas, como ejemplo tenemos el *art thinking* (Acaso y Mejías, 2019), enseñar a través del arte, es decir, utilizarlo como herramienta de aprendizaje; la gamificación (Rodríguez y Campion, 2015; Matera, 2018)

que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo; el *flipped classroom* o clase invertida (Bergmann y Sams, 2016); el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) de (Markham, Larmer y Ravitz, 2003) que podemos concretarlo más en ABP+A (Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos) y que es conocido como una modalidad del *process drama*; y por último el aprendizaje cooperativo.

A lo largo de este estudio nos centraremos en aquellas pedagogías emergentes enfocadas en el trabajo de *art thinking*, como el Aprendizaje Basado en Proyectos más Arte (ABP+A) que se centrará en la modalidad de *process drama*, y presentando en la docencia su vertiente TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) que estudia la integración de la tecnología en la educación.

Ante la emergencia de las pedagogías emergentes, autores como María Acaso (2013, 2017) hablan de *reDUvolution*, esto es, hacer cambios profundos en la educación, llegando a una educación que ha de ser expandida (aprendemos en cualquier lugar y a cualquier hora). El término *reDUvolution* condensa, mediante la hibridación de los términos revolución y educación, la necesidad de ejecutar un cambio real en aquellos lugares destinados a que la educación suceda. En vista de que la educación que permanece anclada en un paradigma más cercano al siglo XIX que a las dinámicas propias del siglo XXI, líquidas, posmodernas e impredecibles, tales como las que vivimos hoy en día, por ello necesita un cambio hacia la contemporaneidad.

De esta forma Acaso (2013, 2017) nos vislumbra aquellos métodos posibles para generar espacios de educación-aprendizaje propios de la contemporaneidad donde, según la autora, los miembros de la comunidad educativa aprenden unos de otros. Este tipo de educación tiene la caracterización de *slow*, en la que se da tiempo a las experiencias complejas y a los procesos largos, siendo la experiencia el centro del aprendizaje (de aquí la necesidad de trabajar por proyectos a través de las artes) y, además, ha de estar fundamentada en investigaciones de la neurociencia, pues la curiosidad unida a la atención y la emoción producen el aprendizaje y solo se aprende aquello que se ama (Mora, 2016).

La meta que persigo es la de desplazar el (des)aprendizaje hasta el (a)prende y crear alternativas a los modelos hegemónicos de ejercicio de la pedagogía, construyendo dinámicas que operen como microrrevoluciones y socaven el sistema a través de la configuración de ciudadanas y ciudadanos que generen su propio cuerpo de conocimientos. (Acaso, 2013, p. 7)

Dichas pedagogías emergentes nos ayudan a desarrollar las competencias necesarias para la comprensión y para la utilización inteligente y crítica

de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación, favoreciendo los niveles crecientes de equidad, calidad, eficiencia y efectividad en el sistema educativo público promoviendo el acceso al conocimiento y manejo de las tecnologías, formando al educando en el pensamiento e impulsando la adaptación y actualización didáctico-pedagógica.

Esto supone *reimaginar* la escuela donde el estudiante es el protagonista, capaz de apropiarse de sus procesos de aprendizaje dentro del trabajo en colectivo con otros estudiantes y el docente, sin estar sentado pasivamente esperando o escuchando, sino involucrándose en propuestas activas de enseñanza desde la práctica en otros posibles espacios: aceptar que el aprendizaje sucede en cualquier momento y en cualquier lugar. Como dice la autora de la *REDU*volución: debe ser un lugar habitado, un lugar que se prolongue mediante las nuevas tecnologías en los espacios y en los tiempos que decida la comunidad.

Cuando lo que ocurre en el aula se conecta con la vida real logramos que el conocimiento pase de ser una representación a ser una experiencia, de ser algo ajeno a ser algo nuestro, y de ser algo muerto a ser algo vivo. (Acaso, 2013, p. 13)

Al superar los límites físicos y organizativos del aula, uniendo contextos formales e informales de aprendizaje, aprovechando recursos y herramientas globales y difundiendo los resultados de los estudiantes también globalmente, se anima a que los participantes configuren espacios y ecologías de aprendizaje.

Una de las características de las pedagogías emergentes es que estas promueven los proyectos colaborativos, la participación de docentes y alumnos del mismo centro o en conexión con otros centros afines, potencian conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la competencia “aprender a aprender”, la metacognición (capacidad para reflexionar sobre los procesos de pensamiento y las formas de aprender) y el compromiso con el propio aprendizaje de los estudiantes, más allá del curso, el aula, la evaluación y el currículum prescrito, convirtiendo, de este modo, las actividades escolares en experiencias personalmente significativas y auténticas.

121 Así pues, con las pedagogías emergentes estabilizándose, se está dando lugar a que haya un cambio disruptivo en las prácticas didácticas, siendo necesario un cambio radical del contexto educativo, del marco conceptual didáctico y/o de los propios objetivos de la educación.

Estas didácticas puestas en vigor responden al nuevo currículum educativo que está encaminado a enfocarse en la persona, trabajando desde un

currículum líquido y centrado en los multilingües, basado en la horizontalidad, la colaboración, la cooperación y el desarrollo colectivo. Ante este paradigma, las pedagogías emergentes ofrecen nuevos enfoques metodológicos para responder a las necesidades y problemáticas de la época educativa actual.

Claridad, síntesis y simplicidad: características del *core currículum*

Conectar la educación artística con la realidad y conectar la educación general con la realidad a través de la educación artística, nos invita a repensar el arte en un momento en el que los mundos visuales que nos rodean no paran de crecer y de hacerse cada vez más complejos “al tiempo que las experiencias mediante las que podemos realizar procesos de alfabetización crítica de esos mundos desaparecen de los contextos educativos cuya misión es desarrollarla” (Acaso y Megías, 2017, p. 27).

En las Artes, la presencia del docente es esencial para afirmar el enfoque crítico y evitar reducir la cátedra a un momento de diversión, desmitificando de este modo ciertos imaginarios y enfatizando la reflexión crítica sobre lo que se produce, llegando a un aprendizaje significativo y, por consiguiente, a una construcción y apropiación de los conocimientos. Diana Aisenberg en su texto *MDA, Apuntes para un aprendizaje del arte* (2018) propone prohibir el uso de la palabra *lúdico* como sinónimo de divertido y espontáneo, ya que “los juegos son cosa seria” (Aisenberg, 2018, p. 53).

Las prácticas educativas contemporáneas desmitifican aquellos imaginarios utilizando modos de hacer que, de alguna manera, sienten esta necesidad de ser honestos con lo real, propios de una educación artística contemporánea. Por ello, para conectar la educación artística con la educación general, basándonos en lo real, son necesarias ciertas intersecciones provenientes de características de ambos campos, del artístico y de la educación; estas intersecciones darán lugar a la emergencia de la claridad, síntesis y simplicidad características del *core currículum* o currículum troncal.

El *core currículum* o currículum troncal está conformado por aquellas asignaturas que proporcionan un conocimiento de amplio alcance en las ramas que nutren el conocimiento general, desde las artes a las ciencias y humanidades. Junto al contenido del *core currículum* se encuentran las habilidades y hábitos que deben incluirse, como la observación cuidadosa, argumentación eficaz, comparación imaginativa, respeto por la variedad de opiniones. Todo ello preparará rigurosamente al alumno para la vida como ciudadano comprometido en esta cambiante realidad actual.

En el campo educativo el calificativo de claridad se aplica tanto en la formulación de los enunciados, como en la planificación de objetivos, entregas y evaluaciones. Asimismo, se unen al calificativo la síntesis y la simplicidad, lo que va de la mano de una perfecta complejidad para la traslación de conocimiento. Ante esto, la formulación de los enunciados denominados por Rebeca Anijovich (2016) como consignas, destacan la importancia de las mismas como *auténticas y significativas*, pues “al ser explícitas, estar escritas y contemplar actividades con sentido, contribuyen al desarrollo de la autonomía de los estudiantes” (p. 50): lograr dicha simplicidad no minimiza la seriedad del objeto, sino que la resalta.

Desde el *core currículum* se deben contemplar la claridad, la síntesis y la simplicidad tanto en su estructura macro como en la microcurricular, pues ofrecen una apertura (sobre todo dentro de la microcurricular) que permite múltiples posibilidades de resolución con el objetivo de que los alumnos acrediten sus saberes desde su subjetividad proyectual; interesa que haya una coherencia entre el proceso y el resultado. En consecuencia, la evaluación y la calificación deben centrarse en la resolución de trabajos prácticos y en la participación tanto en foros como en proyectos colaborativos, los cuales trabajan contenidos para abordarse con un amplio espectro y desde una mayor profundidad, dando lugar a que la construcción de los conocimientos se produzca paulatinamente.

La evaluación formativa [...] entiende al aprendizaje como un proceso que el alumno recorre a través de una variedad de actividades por medio de las cuales adquiere, estructura, organiza y reestructura sus conocimientos. El propósito principal de la evaluación formativa es mejorar los aprendizajes de los estudiantes y aumentar la probabilidad de que todos aprendan. (Anijovich, 2016, p. 91)

Sería interesante empezar a pensar criterios de agrupamientos para los aprendizajes que vayan más allá de los criterios formales de grado, como podrían ser por temas de interés o agrupamientos donde los proyectos ayudan a tomar caminos alternativos para reimaginar las características del *core currículum*, aprendiendo a través de agrupamientos flexibles.

Según Acaso y Megías (2017) en su libro *Art Thinking*, lo que la educación debe aprender de las artes tiene que ver con cuatro elementos clave: un tipo de pensamiento diferente al pensamiento lógico, que visualizaremos bajo la etiqueta general de pensamiento divergente; un tipo de experiencia estética basada en el placer; una reconcepción del estatus de la pedagogía para empezar a entenderla como una producción cultural, y una forma de trabajo donde lo proyectual y lo cooperativo trascienden el simulacro pedagógico.

Ante esto, el aprender a aprender es una pieza fundamental en el *core curriculum*, pues nos ayuda a avanzar en el desarrollo de habilidades metacognitivas para lograr estudiantes autónomos y soltar la idea de la clase lineal, pensando en desafíos a través de proyectos, de problemas de casos, de preguntas potentes e incluso de obras polifónicas. De este modo, la participación de varias áreas proporcionará a los estudiantes esa mirada multidisciplinar e interdisciplinar que los ayude en su autonomía del aprender a aprender, imaginando otros modos de enseñar en la búsqueda de la creación *procomún* (modelo de producir y gestionar en comunidad).

La finalidad es preparar estudiantes como futuros ciudadanos y ciudadanas capaces de disfrutar de los productos artísticos, contribuyendo a su alfabetización artística y a que sean consumidores críticos y productores empoderados del arte; pasando de consumidores a *prosumidores* (productores y generadores de conocimiento). Esta renovación es social y además personal, pues “la función principal del arte es transformar al que aprende” (Camnitzer, en Delacoste, Naser y Mazzarovich, 2016).

Por otro lado, las artes deben interiorizar de la educación otros aspectos para llegar a formar una unidad artístico educativa en un *core curriculum*; así pues, transversalmente deben absorber aquellos conocimientos sobre temas relacionados con la educación, entender que pueden llegar a ser un verdadero motor de cambio social al conectarse con esta, ver a través de la educación un cruce de propuestas capaz de producir autocríticas desde las cuales descubrir el placer de aprender del otro y, como elemento final característico, las artes deben de recuperar de la educación algo tan importante como son los afectos.

La búsqueda de un *core curriculum* a través de esta otra forma de entender la educación esquivó cualquier intento de normalización ya que tiene como desafío repensar la sociedad, la educación y el arte, deconstruyendo el proceso histórico de las artes y la educación, incluyendo la autonomía y la independencia de todos los agentes integrantes, así como de las prácticas en sí mismas.

Reconsiderar el papel del profesorado de artes y educación

La educación debe seguir proponiendo modelos de ser humano y de sociedad, para ello se ha de tener una actitud comprometida con un proyecto democráticamente elaborado por docentes e instituciones que sirva a un modelo flexible de individuo y de sociedad. Desde la docencia se ha de

considerar necesaria la variación de métodos activos a lo largo del curso, los cuales se apoyan en dos grandes variables que resumen tanto el conocimiento como el uso general de los métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; este cambio metodológico permite pasar de un enfoque de enseñanza centrado en el profesorado (dirigido a la enseñanza) a otro más focalizado en el alumnado (centrado en el aprendizaje).

Esta idea de proyecto cultural generalizado, con sus grandes líneas visibles para toda la sociedad y que sea asumido en la mayor medida posible por el equipo docente, puede venir de la mano de una respuesta coherente a la situación social actual, como lo es el contexto actual de virtualidad, que ha sido generado por la pandemia acaecida. Las preguntas que surgieron y que están trabajándose desde la educación, pero aplicadas al campo de las artes en este estudio son: qué queremos modificar, qué mantener y en qué profundizar sobre el sistema educativo, atendiendo a las relaciones de enseñanza-aprendizaje, la dinámica de las clases, la formulación de las consignas y la evaluación.

Este gran programa significa entender la cultura como instrumento de creación de las capacidades de comprensión, de expresión, de sentir, de gozar y de actuar (que no es hacer en el sentido de fabricar) conforme a criterios de autonomía, libertad, racionalidad, buen gusto y respeto por los demás. (Gimeno, 2005, p. 70)

Para ello, y dentro del campo de las artes, se utilizan en la práctica las estrategias dramáticas en la educación o en el ámbito sociocultural aplicadas por un artista-pedagogo. Dichas estrategias dramáticas son entendidas como una herramienta motivadora e integradora, que educa en valores y favorece la expresión y la comunicación en todos los campos de la enseñanza. Entre ellas se formulan cinco principios que unen ambas ramas entre el arte y la pedagogía: enseñan y hablan de lo que aman; difunden su *saber* y su *saber hacer* con rigor y flexibilidad; permiten la apertura a la creatividad; integran a su alumnado: los unos con los otros y con los eventos, y ambos aprenden mutuamente un *saber ser*.

Además, se le deberían incorporar las competencias digitales conocidas como TPACK, que implican un conocimiento técnico y pedagógico de los contenidos (Shulman, 1986), todo ello aunado al proceso de seleccionar, filtrar, añadir valor y visibilizar los contenidos, como un *content curator*, y un *mixeador* de los mismos.

125

La docencia en su vertiente TPACK (Tourón, 2016) debe tener en cuenta los siguientes aspectos en el diseño de actividades y talleres:

1. Repasar el conocimiento que tenemos de la disciplina con preguntas como: ¿qué voy a enseñar?, ¿cuáles son mis objetivos curriculares?, ¿qué quiero que el alumnado aprenda?
2. Analizar los conocimientos pedagógicos sobre la materia y el enfoque metodológico a utilizar.
3. Reflexionar sobre los conocimientos tecnológicos: ¿qué herramientas TIC son las apropiadas?, ¿dónde encontrarlas, para qué y cómo utilizarlas en el aula?
4. Plantear, ¿qué conocimientos pedagógicos se poseen de la disciplina? y ¿qué hacer para enseñar un tema concreto?
5. Revisar los conocimientos tecnológicos de la disciplina. Es decir, ¿qué herramientas y recursos TIC proponer a los alumnos para adquirir dichos conocimientos?
6. Por último, considerar el conocimiento pedagógico de las tecnologías a utilizar: ¿cómo vamos a enseñar con las herramientas tecnológicas?

Todo esto proporciona nuevas posibilidades y medios que nos retan desde afuera para poder transformar la experiencia educativa buscando la creación de nuevos entornos en los que se puede aprender y donde se utilizan cada vez más los códigos visuales, de esta forma la sociedad de la información en la que estamos inmersos nos marca nuevos valores, nuevas fuentes y nuevas reglas para el artista-pedagogo, demandando una visión abierta, democrática y transformadora de la educación.

El nivel cultural del profesorado es una prioridad en esa escolaridad sustanciada, porque además de que su papel de ser fuente de información sigue teniendo sentido, es, sobre todo, su capacidad mediadora ante el conocimiento disponible lo que se torna decisivo. (Gimeno, 2005, p. 61)

La intencionalidad pedagógica no entra en contradicción con objetivos artísticos (Motos, 2002, pp. 173-174), pues el docente ha tenido que ampliar más textos para complementar las imágenes con las que trabajamos a diario en la posmodernidad y que son de una fuerza fundamental en la educación dentro de las sesiones virtuales; es necesario que tanto docentes como estudiantes e instituciones tomen conciencia de aquellas formas en que

el conocimiento se produce, administra y distribuye en los medios físicos, electrónicos o por conexiones entre individuos (Islas, 2018), ya que la actual educación se está basando en la transmisión de lo visual como fuente de conocimiento. Estos requerimientos, en una mejora dentro de la docencia, se han visto reforzados con la capacitación a los docentes, así como con la implementación dentro de las instituciones de los recursos tecnológicos, dando lugar a una transposición didáctica de la cultura.

Cómo nos estamos preparando como docentes para enseñar en los escenarios cambiantes y/o alternativos. Es imprescindible la implementación de experiencias como el *content curator* en la práctica educativa partiendo de la premisa de que esta actividad no se reduce a la gestión de información, sino que incide en el aprendizaje y la capacidad de los individuos para desenvolverse de manera óptima en el ámbito de los medios digitales modernos. El manejo de los diferentes entornos de aprendizaje y las diversas combinaciones posibles están definiendo en la actualidad el orden escolar como medio de socialización para los nuevos sujetos.

Aquí lo decisivo es capacitar a los sujetos para entender el mundo que representa la sociedad compleja y adquirir la condición de ser reflexivo y participar activamente en la sociedad del conocimiento a través de la pedagogía y las artes, traduciendo en experiencia de cultura subjetivada las cualidades y la estructura de las objetivaciones culturales.

Prepararnos y educarnos en la flexibilidad ante lo que está por venir es una transformación en nuestros modos de pensar y actuar en pro de los nuevos escenarios cambiantes y alternativos, reimaginándonos el uso de la diversidad de los espacios y la forma de trabajo en ellos mediante los medios y dispositivos a nuestro alcance, ampliando los espacios de la escuela a otros espacios.

Este panorama conlleva una exigencia mayor en el cambio del pensamiento en el trabajo, que exige por parte del docente tanto una nueva planificación y ejecución de las sesiones híbridas, como nuevas actividades procesuales en el avance de la enseñanza presencial y virtual, atendiendo a procesos de reagrupamientos flexibles.

Así pues, los docentes o artistas-pedagogos actuales tienen que adentrarse en la lectura del presente, de la cultura que nos rodea, que constituye hoy nuestra particular humanidad. Solo de esta forma, contando con los intereses profundos de los escolares y con su contexto, puede esperarse que ocurra el nexo fecundo para el sujeto (Gimeno, 2005, p. 77). Esto será el producto de la aplicación del proyecto cultural general como guía transversal en la educación y, su desarrollo desde la docencia demostrará las

posibilidades de nuevas miradas hacia el aprendizaje en una sociedad en la que el conocimiento desempeña un papel importante; siendo su forma de adquirirlo, sus metodologías y métodos de implementación, lo que conlleva a un cambio paradigmático en la educación.

Artes visuales: enseñanza artística especializada/educación estética

En seguida, desde la premisa de que las artes son una estrategia para trabajar por proyectos cualquier asignatura, en la contemporaneidad se busca emplear las artes como una metodología, como una experiencia aglutinadora desde donde generar conocimiento sobre cualquier tema. Es decir, que la forma de articular los discursos por los artistas, sean usados para dar forma a herramientas contempladas por los educadores, capaces de llevar a la práctica el cambio de paradigma en educación.

La experiencia artística incluye cuatro elementos que deben de pasar desde las artes a la educación, según María Acaso (2017), para hacer coherente el pensamiento artístico como eje transversal del aprendizaje en la educación en general. En este sentido, las características que la autora propone son factores clave que están ausentes en los contextos educativos actuales, y que han de ser añadidos para reformular los mismos en pro de una educación en la contemporaneidad.

Dichos elementos para cambiar el paradigma tradicional de enseñanza pueden ser resumidos en los siguientes: pensamiento divergente, crítico y creativo como alternativa a la supremacía del pensamiento lógico; el placer como elemento de la experiencia estética que es clave para el arte; la pedagogía como proceso de generación de conocimiento y, por último, el enfoque en el trabajo colaborativo y por proyectos.

Se ha argumentado mucho sobre las justificaciones para introducir las artes en la educación, ya que el arte constituye un medio para conocer y comprender nuestro mundo y su herencia cultural, y la práctica de las artes expande la posibilidad de que la persona viva la experiencia estética no solamente a través de la expresión y la creación, sino también a través del disfrute y valoración de las obras artísticas producidas. Al implantar las artes en la educación es importante no sólo enfatizar su papel expresivo, sino buscar un balance entre los diferentes tipos de competencias que abarca su aprendizaje.

Desde otro enfoque más generalizado existen dos caminos de acercamiento según Eisner (1972) para responder a la pregunta sobre cuál es la naturaleza

de la educación artística, estos son la aproximación esencialista y la aproximación contextualista. La primera pone el énfasis en determinar aquello que puede ser lo único y exclusivo, lo específico y diferenciador de cada arte en concreto, es decir, el conjunto de saberes, normas y procedimientos transmisibles; requiere una auténtica comprensión de la naturaleza epistemológica de su materia y una bien fundamentada y firme comprensión teórica de sus principios básicos de pensar, no un procedimiento de producción.

La aproximación contextualista se refiere a la utilización de las artes como instrumento para satisfacer ciertas necesidades particulares del alumnado y determinadas demandas de la sociedad, concretadas en los currículos, que suelen estar focalizados en la enseñanza de conocimientos, destrezas, lenguajes, convenciones y valores.

La educación artística de modo virtual ha necesitado incrementar el contenido de propuestas en las que se involucran metodologías activas enriquecidas por el trabajo en red, inmersas en ambientes dinámicos que estimulan la acción cognitiva (Silva-Quiroz et. al, 2016). Uno de los beneficios de la red es que permite emerger el trabajo multipunto desde la construcción del conocimiento en redes y bajo lo colectivo; la virtualidad ha desplazado toda experiencia corporal y presencial adaptando tres ejes de la educación: temático-conceptual, metodológico y medios-recursos; ahora la institución ingresa en los hogares y, por eso, más que nunca hay que tener en cuenta las subjetividades, los modos de vida, los recursos de cada familia y de cada estudiante.

La enseñanza de las artes visuales comenzó a recurrir a actividades que implican la utilización de los espacios del hogar y de los objetos que cada estudiante tiene en su casa; como dice Francesco Tonucci (en Nicolás Trotta, 2020): “La casa puede ser un laboratorio” (pp. 16-26). De este modo, se ponen en ejercicio la poetización de lo cotidiano y la transdisciplina, y se produce un acercamiento a las prácticas artísticas contemporáneas, proporcionando y facilitando un acercamiento a los conocimientos y la experiencia. Cuanto más diverso sea, mayor será la posibilidad de aprendizaje.

La experiencia implica las subjetividades. Cada sujeto experimenta de maneras diferentes, por lo que la experiencia es democratizadora: “[...] todas las personas están en condiciones de participar de experiencias estéticas” (Augustowsky, 2012, p. 15). Además, Augustowsky señala que:

129

[...] concebir el arte como experiencia significa diseñar acciones, proyectos, propuestas en las que chicos, chicas y jóvenes sean incitados a ocupar la escena en un movimiento que los involucre personalmente, íntimamente; que los convoquen de modo genuino a la cons-

trucción de sentidos propios para repensarse individual y colectivamente a través del arte. (2012, p. 31)

Al comprender la experiencia desde la práctica íntimamente relacionada con la teoría, vemos cómo hay una estrecha simbiosis entre lo intelectual y lo manual, donde no hay separación ni margen. “En las clases de Artes Visuales, el desarrollo de capacidades interpretativas pone el acento en la relación producción-reflexión, considerando la comprensión, la apropiación y la reelaboración crítica de la cultura” (Belardinelli y Catibiela, 2017, p. 83).

Entonces, conviene no olvidar cuáles son los grandes propósitos de la educación artística: formación del sentido estético; estimular la capacidad de interiorizar, percibir, expresar y comunicar; desarrollar la creatividad y las inteligencias múltiples; conocer y utilizar el lenguaje propio de cada arte; fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio cultural colectivo, que debe ser respetado y preservado; adquirir habilidades y técnicas de expresión e interpretación; conseguir criterios para comprender, valorar y contextualizar espectáculos; la comparación de diversas experiencias artísticas en diferentes culturas y épocas; ayudar a los estudiantes a comprenderse mejor a sí mismos y al mundo en el que viven.

La experiencia involucra la producción, así como las instancias iniciales de observación, de análisis y posterior reflexión, sin olvidar las preguntas que elaboramos para cada una de ellas y que nos permiten una cierta experiencia promoviendo la interpretación y construcción de conocimiento.

En este contexto, el arte promueve una lógica de pensamiento que puede aportar soluciones creativas ante la incertidumbre, tanto el modo de operar metafórico como el pensamiento divergente dejan de lado el pensamiento lineal y unívoco con el fin de buscar múltiples resoluciones ante un problema; la importancia de abordar múltiples lenguajes en la enseñanza permite enlazarse y conectarse con el mundo, estableciendo relaciones más complejas y posibilitando una mayor consciencia del mismo, permitiéndonos el desarrollo de autonomía en la toma de decisiones y en el pensamiento individual y colectivo.

Uso de nuevas herramientas digitales y metodologías fundamentadas en las TAC

130

Las herramientas digitales pueden ser divididas en dos modelos diferentes: los sincrónicos y los asincrónicos; concretando y diferenciando estos modelos definiríamos lo sincrónico en las aplicaciones cuyas características nos permitan su uso en tiempo real de nuestro espacio-tiempo de trabajo

con otros participantes (plataformas de videoconferencia y redes sociales); y lo asincrónico serían todos los instrumentos que permitan el almacenaje, el repositorio de archivos y la revisión del material posterior a la clase, así como recursos de preparación.

Lo anterior nos remite a corroborar la importancia del uso de las TIC en el trabajo colaborativo en red y la mediación tecnológica de acuerdo con las competencias digitales del docente, ya que la mediación tecnológica brinda un gran potencial en la medida en que esta sepa utilizarse eficazmente (Islas, 2018).

En este contexto de pandemia se han tenido que involucrar la evolución de las competencias digitales del docente mediante la apropiación del discurso de entorno virtual, y considerar las herramientas tecnológicas como soporte central de su ejecución y su performance.

El *Marco Común de Competencia Digital Docente* está compuesto por cinco áreas: información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas, estos cinco definidos en tres niveles de dominio: básico, intermedio y avanzado (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2013). Replantearse nuevas metodologías basadas en el aprendizaje y la comunicación con artefactos digitales y otros instrumentos colaborativos en red para con las artes conlleva a pensar en las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje, el Conocimiento y la Colaboración), las cuales han abierto un sinfín de géneros discursivos de la educación a distancia junto con las artes, que establecen conexiones capaces de dar lugar a discursos para una nueva alfabetización multimedia, ayudándonos a organizar un plan digital para que los equipos docentes diseñen el aprendizaje de los nuevos cursos móviles basados en proyectos, siendo un guión posible para este trabajo el siguiente:

- Definir las plataformas digitales que utilizaremos como equipo docente.
- Elaborar una secuencia lógica de trabajo colaborativo en red entre los docentes y entre los grupos de alumnos en la que estén claros los distintos aspectos.
- Seleccionar una plataforma para que las videollamadas sean un espacio de encuentro.
- Proporcionar entornos virtuales de aprendizaje para crear documentos de forma colaborativa, gestionar los equipos y sus tareas, y plantear los modelos de seguimiento y evaluación.

- Incentivar el uso de los *social media* (medios de comunicación social) para plantear retos que ayuden a despertar la curiosidad y el deseo de aprendizaje entre los estudiantes.

Los profesionales de la educación artística no tendrán suficiente con conocer el manejo de los artefactos digitales, sino que lo importante será tener presente cuál es la finalidad de la enseñanza y el aprendizaje. Ha de ser un aprendizaje dialógico, interdisciplinar, centrado en el otro y que tenga como finalidad un servicio a la comunidad; se debe estar atento a los productos elaborados por el alumnado y aprovechar la potencialidad del mundo digital para compartirlos en red. La única manera de aprender es haciendo y aprendiendo con y de los pares; es decir, debemos pasar de la verticalidad a la horizontalidad, incluyendo la producción de contenido con artefactos digitales.

[...] la promoción de experiencias colectivas de usuarios, el fomento de interacciones afectivas entre los participantes y el hacer posible la agregación de información procedente de esas redes basadas en comunidades de afinidad ha exigido enormes esfuerzos en el desarrollo del software social [...] siendo considerado como uno de los ámbitos más atractivos para ser explorados por las nuevas prácticas artísticas. (Prada, 2012, p. 41)

Las TAC unidas a las artes han de componer la base metodológica, así como los métodos para la educación, entendiéndose como el eje vertebral apto para construir las diferentes arquitecturas de generación de conocimiento que den forma a los procesos educativos contemporáneos.

A pesar de todo ello, la enseñanza de las artes todavía es difícil de entenderla en términos donde lo virtual reemplace a ese componente netamente humano de vínculo y conexión que se da cuando se dicta una clase, sin embargo, se vienen buscando y explorando nuevos medios y herramientas basados en el ejercicio de creación colaborativa a distancia.

El Art Thinking, como apunta María Acaso, es una metodología de creación de conocimiento basada en estrategias artísticas y visuales que consiste en llevar a lo educativo lo que está ocurriendo en la realidad social, donde el lenguaje audiovisual es el principal lenguaje de creación de saberes. De esta manera, se consigue transformar las arquitecturas de generación de conocimiento y los formatos, organizando la transmisión de contenidos desde una perspectiva de la contemporaneidad.

La premisa de que el arte en la red se construye sobre dos grandes conceptos que atraviesan el imaginario social y creativo del siglo XXI: la interactividad

y la interacción, es análoga a la planteada por Henry Jenkins de interactividad y participación. Para el especialista en media norteamericano, “la interactividad se refiere a las formas en que se han diseñado las nuevas tecnologías para responder mejor a la reacción del consumidor” (Jenkins, 2008, p. 138), mientras que la participación “está condicionada por los protocolos culturales y sociales” (Jenkins, 2008, p. 139).

De esta forma, las prácticas artísticas en la web fomentan la bidireccionalidad y confluencia entre los agentes participantes en un espacio diseñado para la interacción social y, como esclarece Prada (2012), habría que hablar más de experiencias y no tanto de obras, de lo estético más que de lo artístico, para lo que se refiere a las vivencias y actuaciones del yo en el espacio virtual.

[...] se han ensayado multitud de procesos de interacción y cooperación social en línea, procurando obtener como resultado lo que sería un proceso de actuación colectiva de tipo aditivo. [...] siendo interesantes los intentos de infundir a los procesos de interacción cibernética un carácter crítico-social a través de la generación experimental de situaciones sociales específicas o de espacios orientados al rediseño de las formas habituales de relación humana en el ámbito de las redes. (Prada, 2012, p. 150)

Este uso de herramientas digitales y metodologías fundamentadas en las TAC implica la creación de proyectos y procesos basados en estructuras creativas como eje transversal para la emergencia de los mismos, siendo aquellos lineamientos anteriormente señalados en el guión como los ejes neurálgicos para pasar al proceso proyectual como paradigma de educación. Dichos lineamientos pueden ser englobados en las fases de ideación, conceptualización y diseño, que formarían parte de lo asincrónico y las fases de comunicación y exposición de lo sincrónico.

En este análisis del contexto, el intercambio de conocimiento mediante el uso de dichas herramientas, genera que los antiguos objetivos cerrados pasen a ser enfocados hacia metas abiertas, a que las ideas emerjan de unos contenidos fluidos capaces de ser creados desde metodologías basadas en el debate colectivo para terminar con una etapa de cierre de doble dirección, paso donde se comprobará hacia donde se llega desde un planteamiento forjado en el intercambio comunicativo.

133

De esta manera se demuestra que es viable desarrollar prácticas innovadoras, mejorando notablemente la satisfacción de los alumnos, su motivación hacia el aprendizaje de la materia y la conexión de aprendizajes fuera y dentro del aula, al reconocer que las metodologías artísticas que nos rodean

actualmente, en sus diferentes manifestaciones y formas, permiten emerger proyectos que ofrecen una experiencia de aprendizaje mucha más integradora al permitir que los alumnos se informen, comuniquen y creen de manera digital, animándolos y enseñándolos a hacer un uso constructivo de las tecnologías de la información y comunicación a su alcance.

Conclusiones

La educación debe seguir proponiendo modelos de ser humano y de sociedad, se busca que desde una actitud comprometida con un proyecto democráticamente elaborado que sirva a un modelo flexible de individuo y de sociedad.

Fomentar una educación mediática es indispensable para las necesidades expresivas y comunicativas de los estudiantes, impulsando la creatividad y aprovechando las herramientas tecnológicas actuales.

Existen muchos retos que, junto con las metodologías y métodos de la REDUEvolución, están potenciando la socialización y participación en las aulas para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Algunos nuevos instrumentos para la didáctica de las enseñanzas artísticas en general ayudan al colectivo docente a dinamizar el aula planteando cambios sistémicos que inciden sobre el entorno; el desarrollo de estas pedagogías activas en el aula mejora la fusión del alumnado, los contenidos y el entorno de aprendizaje.

Las posibilidades de comunicación multimedia y los soportes tecnológicos en red para la creación se codifican desde la narrativa transmedia y los multilenguajes. Ello brinda la posibilidad de una metodología transversal.

Referencias

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolución. Hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Acaso, M. y Mejías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Aisenberg, D. (2018). *MDA. Apuntes para un aprendizaje del arte*. Adriana Hidalgo editora.
- Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Paidós.
- Belardinelli, P. y Catibiela, A. (2017). Consideraciones sobre el arte y su enseñanza. Apuntes de clase. *Metal*, (3), 75-85. <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/metal/article/view/462>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2016). *Dale la vuelta a tu clase*. Ediciones SM.
- Camnitzer, L. (2016). En G. Delacoste, L. Naser y S. Mazzarovich, La obligación de imaginar, entrevista a Luis Camnitzer. www.ladiaria.com.uy
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Siglo Veintiuno.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Ediciones Morata.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2013). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. <http://goo.gl/8GUfhP>

- Islas Torres, C. (2018). Implicación de las TIC en el aprendizaje de los universitarios: una explicación sistémicoconectivista. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (52), 199-215. doi: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.14>
- Jiménez, A. M. H. (2015). Una mirada reflexiva sobre las TIC en educación superior. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 17(1), 1-4.
- Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J. J. y Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 24(1), 76-94. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Mas Torelló, O., & Pozos Pérez, K. V. (2012). Las competencias pedagógicas y digitales del docente universitario. *Revista del CIDUI*, (1), 1-20. <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/133/121>
- Martín Prada, J. (2017). *Prácticas artísticas e internet en la época de las redes sociales*. AKAL.
- Motos, T. (2020). *Teatro en la educación (España, 1970-2018)*. Octaedro.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Silva-Quiroz, J., Fernández-Serrano, E. y Astudillo-Cavieres, A. (2016). Modelo interactivo en red para el aprendizaje: hacia un proceso de aprendizaje online centrado en el estudiante. *Píxel-Bit* (49), 225-238.
- Tourón, J. (2016, 20 de mayo). *TPACK un modelo para los profesores de hoy*. Javier Tourón. <https://www.javiertouron.es/tpack-un-modelo-para-los-profesores-de/>

DIRECTRICES PARA AUTORES/AS

Normas generales para publicar en la revista *Desbordes*

La revista *Desbordes*, recibe artículos originales producto de investigación, de reflexión académica o de revisión, que correspondan a la convocatoria temática que esté en curso; los cuales son sometidos a un proceso de arbitraje constituido por tres momentos de evaluación: un primer momento, realizado por el grupo editorial, que busca determinar el grado de cumplimiento de los elementos estructurales y técnicos del artículo (cumplimiento de la norma técnica de la Asociación Americana de Psicología –APA); el segundo momento y el tercer momento a cargo de pares académicos internos y externos, respectivamente, con el propósito de determinar el valor del contenido del artículo para el campo disciplinar propio. En estos tres momentos, se evalúa la calidad científica del artículo, en términos de su coherencia y rigor metodológico.

Como resultado de este proceso de arbitraje, los pares académicos pueden emitir uno de los siguientes conceptos: rechazado, aceptado con recomendaciones o aceptado sin recomendaciones. El concepto emitido por el par académico, será notificado de al autor, quien contará con un tiempo determinado para realizar los ajustes recomendados y entregar la versión final de sus artículos, de manera que se garantice la publicación en el volumen programado.

La revista *Desbordes*, se reserva el derecho de impresión, reproducción total o parcial del material, así como de su aceptación o rechazo, de conformidad con el concepto final emitido por los pares académicos evaluadores y avalado por los comités Editorial y Científico. Así mismo, la revista se reserva el derecho de hacer las modificaciones editoriales que estime convenientes. De otra parte, los artículos que se presenten a la convocatoria de la revista, no deben haberse publicado en otra revista, ni debe estar presentado a otra convocatoria. Así mismo, si el artículo es aceptado, no debe publicarse en otra revista.

El autor que desee presentar artículos a esta convocatoria, deberá tener en cuenta los siguientes lineamientos:

Información general

Los textos deben ser presentados en archivo formato Word (2003 a 2007), con las siguientes normas de estilo:

Papel tamaño Carta.

Información general

Los textos deben contar con título y subtítulo, que haga referencia directa y explícita a la temática de la convocatoria a la cual presenta el artículo.

Resumen

Debe tener un máximo de 250 palabras. Deberá ofrecer una idea clara del contenido del artículo. El resumen para los artículos científicos, debe describir brevemente los objetivos de la investigación, el método, los principales resultados, los puntos de discusión de éstos y las conclusiones. Para otro tipo de artículos, prevalece la síntesis del contenido. Se debe evitar el uso de abreviaciones. El resumen no debe contener referencias, a no ser que sean estrictamente necesarias, caso tal debe incluir la cita completa. Este resumen se debe presentar tanto en el idioma original, como en el segundo idioma seleccionado por el autor.

Palabras clave

Indique las palabras clave en el idioma original que sirvan como guía para la clasificación del artículo y faciliten la elaboración del índice de materias. Se sugiere consultar un Tesauro reconocido y emplear un máximo de cinco (5) palabras y presentarlas en orden alfabético. Evite el uso de palabras en plural y frases. No repita palabras que ya hayan sido usadas en el título. Al igual que el título y el resumen, se debe presentar tanto en el idioma original, como en el segundo idioma.

Cuerpo del artículo

Para los artículos científicos, se la introducción debe contener una síntesis de los marcos de referencia teórica y empírica, así como del problema, de los objetivos o propósitos y del enfoque metodológico asumido en la investigación.

Las tablas y gráficas se deben enviar en un archivo en Word diferente al del artículo, numeradas e identificadas con su respectivo título según la sexta versión de la norma APA. En el texto del artículo, se debe indicar claramente el lugar de cada tabla o gráfica.

Tipo de artículos

Los artículos científicos pueden ser, según las categorías establecidas por Publindex (2010), artículos de investigación científica y tecnológica, artículos de reflexión, artículos de revisión, artículo corto, reporte de caso, traducción, reseña bibliográfica, carta al editor. Se recibirán otro tipo de artículos, siempre y cuando cumplan con los requisitos de producción del discurso académico-científico y de la norma técnica APA.

Artículo de revisión

“El artículo de revisión es un estudio bibliográfico en el que se recopila, analiza, sintetiza y discute la información publicada sobre un tema, que pueden incluir un examen crítico del estado de los conocimientos reportados en la literatura”. (Cué, Díaz, Díaz y Valdés ,1996). Según Squires (como se cita en Cué, Díaz, Díaz y Valdés, 1996), pueden ser de evaluación, descriptivos y bibliografía comentada.

Sus partes constituyentes son: resumen, palabras clave, introducción, métodos (de búsqueda y localización de la información, criterios de inclusión de materiales), análisis e integración de la información (resultados y discusión), conclusiones (sí son necesarias) y lista de referencias (como mínimo 50 referencias).

Máxima extensión 25 páginas.

140

Artículo corto

“Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión” (Publindex, 2010, p.7)

Sus partes constituyentes son: resumen, palabras clave, introducción, metodología, resultados (incluida su discusión), conclusiones y lista de referencias.

Máxima extensión 5 páginas.

Reporte de caso

“Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos. (Publindex, 2010, p.7) “Presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias y resultados en los ámbitos metodológico, terapéutico y teórico consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos. Además, es importante que contenga una descripción detallada del caso y una discusión sobre el mismo” (Pérez, 2010)

Sus partes constituyentes son: resumen, introducción, presentación del caso, discusión y conclusiones y referencias (Jenicek, 2001). Máxima extensión 10 páginas.

Historia de vida

Relato que recupera los sentidos de las experiencias particulares vividas (Kornblit, 2007) por un personaje, o por un grupo o comunidad determinada, que se enmarca en un contexto histórico, social, político o cultural particular. Dado que la Historia de vida es una investigación de carácter cualitativo, se debe incluir: La contextualización de la historia de vida a manera de introducción. El método biográfico aplicado. La modalidad de análisis aplicado a la información recopilada, incluida la triangulación de las fuentes de información. Los hallazgos o datos obtenidos. Las conclusiones. La lista de referencias. Máxima extensión, 10 páginas.

141 Traducción

Traducciones de textos clásicos o de actualidad o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista (Publindex, 2010). Documento con una extensión máxima de 15 páginas.

Reseña bibliográfica

Una reseña consiste en una exposición escrita clara y ordenada, no muy de libros relacionados con el estudio y la investigación de las culturas contemporáneas. El objetivo principal de una reseña consiste en situar a los textos en su contexto actual, proporcionar información sobre el trabajo del autor y con otros hechos relevantes, además de incluir una valoración personal justificada con base en argumentos sólidos. Existen dos tipos de reseñas:

Reseña expositiva: incluye una descripción objetiva del libro tratado, sin de-formar el pensamiento del autor.

Reseña crítica: además de la descripción del libro, contiene el comentario del autor de la reseña y su respectiva valoración.

En las reseñas se incluye: la ficha de registro básico de datos de la obra re-señada. Una descripción sumaria del libro, en dos o tres cuartillas (qué dice el autor de la obra reseñada sobre la materia, en qué se funda, cómo se hizo, quién o quiénes lo hicieron y, a manera de título.

La reseña bibliográfica crítica, además de agregar características de la ex-positiva, añade el comentario del libro leído o evento (extensión de 2 a 6 cuartillas, máximo 6 páginas)

Entrevistas de académicos

Documento escrito por el entrevistador, sobre un personaje reconocido por su trayectoria académica o investigativa, en el ámbito nacional o interna-cional. La entrevista debe incluir una breve presentación del entrevistado, así como el desarrollo de la misma, en una extensión no mayor a 5 páginas. En una hoja aparte se debe incluir la información del entrevistador, forma-ción y una síntesis de su trayectoria investigativa o académica, filiación ins-titucional y datos de contacto.

Cartas al editor

Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publi-cados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia. (Publindex, 2010). Título, nombre del autor y filiación, desarro-llado del contenido en respuesta al punto que desea contestar. 400 palabras y 5 referencias (aproximadamente 3 a doble espacio, páginas escritas con referencias)

142

Editorial

Documento escrito por el editor, un miembro del comité editorial o un investigador invitado sobre orientaciones en el dominio temático de la revista. (Publindex, 2010)

Nota aclaratoria

Los autores asumen la responsabilidad de devolver a la revista las correcciones de su artículo, en el tiempo estipulado para ello. Así mismo, los autores deben enviar adjunto al artículo, un resumen de su Currículum Vitae, en el formato que se adjunta a esta convocatoria, así como la carta de remisión del artículo dirigida a la editora o al Comité Editorial de la revista Desbordes, en dónde el autor deja constancia de su autoría y originalidad. Una vez que se le comunique oficialmente la aceptación del artículo, deberá enviar diligenciada la Carta de autorización de publicación, en el formato que se le adjuntará al informe de evaluación y aceptación del artículo.

El editor de la Revista Desbordes comunicará al autor, la decisión final del Comité Editorial, con base en los informes presentados por los pares académicos evaluadores, de publicar o rechazar el artículo.

Envío de textos

Los textos que se deseen publicar en la revista y que cumplan con el formato exigido por esta, deben enviarse en archivo adjunto Word al siguiente e-mail: revista.desbordes@unad.edu.co.

DECLARACIÓN DE ÉTICA Y BUENAS PRÁCTICAS EDITORIALES

DESBORDES sigue los estándares éticos presentados en la [COPE Best Practice Guidelines for Journal Editors](#) y los [International Standards for editors and authors](#) publicados por el [Committee on Publication Ethics](#).