



**FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES
MAGÍSTER EN DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LAS ARTES VISUALES**

**HACIA UNA DIDÁCTICA DE ARTE CONTEMPORÁNEO CON ABORDAJE
TRIANGULAR DESDE UN ENFOQUE POST-HUMANO**

**TRABAJO FORMATIVO EQUIVALENTE PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN
DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LAS ARTES VISUALES**

**AUTOR:
RICARDO ARTURO ESCÁRATE RODRÍGUEZ**

**PROFESORAS TUTORAS:
MACARENA RIOSECO (UMCE)
CATALINA MONTENEGRO (U.LAGOS)**

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL DE 2024

ABSTRACT

En la enseñanza escolar chilena sobre arte contemporáneo, si bien existen objetivos y enfoques curriculares que consideran la importancia de los contextos culturales, estos no dan cuenta de las transformaciones epistemológicas que tensionan el pensamiento moderno-humanista, ni cuestionan la dimensión histórica de lo contemporáneo. Es necesario desarrollar didácticas, que permitan al estudiantado establecer relaciones entre las manifestaciones del arte contemporáneo y sus contextos culturales, integrando reflexiones que asuman problemáticas de índole epistemológico y que consideren la producción de sentido histórico. La investigación adopta una metodología basada en la práctica (Contreras, 2018) e integra nociones metodológicas de la a/r/tografía (Irwin, 2013). Se busca generar una didáctica escolar de arte contemporáneo basada en un diálogo entre el Abordaje Triangular (Barbosa, 2020) y el enfoque post-humano (Hernández, 2017), en donde se integren, conceptos y procedimientos del pensamiento post-humano (Braidotti, 2015), específicamente del realismo agencial (Barad, 2006) tanto en la práctica artística de las y los estudiantes, como en los contenidos entregados en clase. Los resultados arrojan que la reflexión e integración de conceptos del pensamiento post-humano en la práctica artística escolar complejizan la comprensión de las y los estudiantes sobre las relaciones que se dan entre los elementos que componen una obra y sobre las relaciones que la obra establece con su contexto de producción a nivel personal y colectivo. De los resultados, además, se desprende que conceptos centrales del pensamiento post-humano, influyen tanto en la investigación, la enseñanza-aprendizaje y la práctica artística de las y los estudiantes, y sirven para comprender las transformaciones epistémicas que se modifican junto con los contextos de producción artística. Se concluye también que el abordaje triangular se nutre de la relacionalidad del realismo agencial, haciendo de los conceptos, como el de agencia y rizoma, entre otros, un contenido y una herramienta metodológica para enseñar arte contemporáneo.

PALABRAS CLAVE: Educación Artística, epistemología, a/r/tografía, realismo agencial, abordaje triangular, arte contemporáneo.

KEY WORDS: Art education, epistemology, a/r/tography, agential realism, triangular approach, contemporary art.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN

- 1.1 Presentación del problema
- 1.2 Antecedentes, estado del arte
- 1.3 Objetivos y Pregunta de Investigación
- 1.4 Metodología

2. DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA

- 2.1 *Abordaje triangular y la necesidad de dar contexto al arte como política cultural por medio de una crítica epistemológica del presente y lo contemporáneo.*
- 2.2 *Tiempo Contemporáneo, muerte y resurgimiento de la noción de historicidad en la simultaneidad cultural de la globalización.*
- 2.3 *Ontología del presente como el ocaso del antropocentrismo cultural en el Antropoceno.*
- 2.4 *Realismo Agencial y A/r/tografía: Las posibilidades difractivas de la a/r/tografía como dispositivo realista agencial, cómo la materia apela a los conceptos y los conceptos apelan a la materia.*

3. FASES DE LA INTERVENCIÓN

- 3.1 *Contexto de Intervención*
- 3.2 *FASE 1 Humanismo, Antropocentrismo y Antropoceno*
- 3.3 *FASE 2 Mapas conceptuales y ontología relacional*
- 3.4 *FASE 3 Pensamiento Post-humano para el Arte Contemporáneo: La Agencias no humanas*
- 3.5 *FASE 4 Experimentación Material/ Experimentación Conceptual*
- 3.6 *FASE 5 Rizoma: Calco y cartografía*
- 3.7 *FASE 6 Diseño de obra como agencia y rizoma*
- 3.8 *FASE 7 Instalación Artística*
- 3.9 *FASE 8 Reflexión de proceso*

4. DESCRIPCIÓN ANÁLISIS DE PROCESOS

- 4.1 *ANÁLISIS FASE 1-2: Cartografías conceptuales, antropocentrismo y ontología relacional.*
 - 4.1.1 *Análisis cartografía conceptual estudiante colaboradora N°1*
 - 4.1.2 *Análisis cartografía conceptual estudiante colaboradora N°2*
 - 4.1.3 *Análisis cartografía conceptual estudiante colaborador N°3*
- 4.2 *ANÁLISIS FASE 3-4: Pensamiento post-humano y experimentación material*

- 4.2.1 Experimento estudiante colaboradora N°1.
 - 4.2.1.1 *Reflexión sobre experimentos materiales.*
- 4.2.2 Experimento estudiante colaboradora N°2.
 - 4.2.2.1 *Reflexión sobre experimentos materiales.*
- 4.2.2 Experimento estudiante colaborador N°3.

4.3 ANÁLISIS FASE 5-8: *Diseño rizomático, la instalación como agencia intra-activa.*

- 4.3.1 *Proceso de elaboración de obra estudiante colaboradora N°1*
 - 4.3.1.1 *Diseño*
 - 4.3.1.2 *Instalación Artística*
 - 4.3.1.3 *Reflexión*
- 4.3.2 *Proceso de elaboración de obra estudiante colaboradora N°2*
 - 4.3.2.1 *Diseño*
 - 4.3.2.2 *Instalación Artística*
 - 4.3.2.3 *Reflexión*
- 4.3.3 *Proceso de elaboración de obra estudiante colaborador N°3*
 - 4.3.3.1 *Diseño*
 - 4.3.3.2 *Instalación Artística*
 - 4.3.3.3 *Reflexión*

5. RESULTADOS Y REFLEXIONES FINALES

- 5.1 *Resultados*
- 5.2 *Contribuciones al campo de estudio y a la comunidad*
- 5.3 *Reflexiones sobre innovación didáctica y proyecciones de la investigación*

6. CONCLUSIONES

7. REFERENCIAS

CAPITULO I
(INTRODUCCIÓN)

1.1 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

Si bien en las bases del currículum escolar chileno de artes visuales (Ministerio de Educación, 2016), se considera como una de sus dimensiones “la *importancia sobre la respuesta frente al arte y la cultura visual*”. No hay orientaciones didácticas, ni curriculares, que destaquen el estatuto epistemológico u ontológico de los cambios estructurales que sufre la cultura, a partir de la segunda mitad del siglo XX, en específico, el quiebre y fragmentación del relato histórico moderno y el humanismo occidental. Esto es de suma importancia cuando queremos relevar la dimensión contextual de las producciones artísticas contemporáneas en la enseñanza escolar, sobre todo en vista de una mirada post-autónoma (Canclini, 2010) respecto al arte y sus vinculaciones con el mundo. Este mundo no es cualquier mundo, sino que es un mundo globalizado, con sus propias formas de funcionamiento y de una creciente complejidad, abarcando un espectro heterogéneo de variables y factores, los que van desde la tecnología, la crisis climática, las guerras, los virus, la economía, la desintegración de la subjetividad y una creciente desigualdad económica, solo para mencionar algunas cosas. El arte contemporáneo, es un arte que hace frente a las problemáticas que surgen de esta cada vez más interconectada red de sucesos globales, cuyas causas rara vez son identificadas ya que, dada su complejidad, estas no dependen de un solo elemento o agente. Los sucesos y eventos que van determinando nuestra realidad planetaria emergen de una serie de relaciones de afectación entre agentes que son tanto humanos como no humanos. Esta cualidad hace de nuestro mundo un lugar muchas veces impredecible, en donde la realidad a veces irrumpe, dejándonos desamparados al no permitirnos generar una comprensión coherente de lo que sucede (Bennett, 2009).

Cuando nos referimos a la condición de lo contemporáneo del arte, nos referimos no a un momento de continuidad histórica en donde podamos identificar un solo vector de secuencialidad y progresión evolutiva, sino que es la ruptura del vector que ordenaba tradicionalmente la historia según el relato moderno-humanista y que al mismo tiempo ordenaba la cultura dentro de ese mismo vector. Cuando enseñamos arte, o hablamos de arte contemporáneo en clases de artes visuales, estamos haciendo referencia de algún modo u otro, a una forma determinada de entender cómo las acciones humanas y no humanas configuran o inciden en la realidad, y de cómo comprendemos el rol de la cultura en este proceso, de cómo la cultura habla de nuestras acciones pasadas, o cómo la cultura evoca las posibilidades de acciones por realizar, las posibilidades de actuar en el mundo de forma tanto individual como colectiva con un sentido de conciencia histórica y de agencia. La cultura y el arte son reflejos de cómo nos situamos en el mundo y de cómo entendemos nuestra capacidad de acción ante lo que sucede, ante lo que puede llegar a suceder o ante lo que podemos hacer que suceda.

Por estos motivos, es sumamente necesario asumir la importancia de que cuando hablamos de arte contemporáneo, estamos hablando de un arte situado, que va al encuentro de la complejidad de este mundo. Hablamos de un arte en donde el contexto es el medio que permite su emergencia, su visibilidad y su pertinencia. Es un arte que se encarga de visibilizar cosas y de plantear preguntas

más que respuestas, es un espacio de referencia que se abre a la producción de sentido, de posibilidades de activación de acciones colectivas, en un momento dominado por la desorientación, la desesperación, la desintegración del sentido, de la subjetividad y de lo social.

Se hace necesario para las y los educadores de arte asumir la importancia de no evadir, de reconocer, toda la carga simbólica que permea nuestra experiencia del mundo contemporáneo y poder transmitir en el aula, de qué modo el arte puede acceder a la producción de un sentido histórico que dé cuenta de nuestro contexto y de cómo esos contextos se vinculan con las prácticas artísticas y viceversa.

En esa búsqueda tomamos como referencia el abordaje triangular (Barbosa, 2020), en donde se integra un cuestionamiento por el quiebre de la naturaleza del conocimiento antes mencionado y en donde se asume la necesidad de dotar a la enseñanza de las artes de una mirada crítica sobre la dimensión socio-histórica que proporcionan los contextos de producción artística. El abordaje triangular, sin embargo, se articula desde una elaboración conceptual que se posiciona aún en la nomenclatura del discurso posmoderno y sus lugares comunes. Lo último, se entiende debido al contexto epocal de la década en que la teoría del abordaje es elaborada. Sin embargo, existen ciertos elementos en la teoría de Barbosa, que pueden acercarnos a una construcción de concepciones más actuales sobre la raíz epistémica y política de la enseñanza del arte contemporáneo y la relevancia de la integración reflexiva sobre los contextos sociales e históricos en las prácticas artísticas, a pesar de que estas no poseen aún el aparatage conceptual y teórico necesario para poder imponerse frente al fuerte influjo de la teoría posmoderna y sus derroteros. Es en ese lugar de la teoría de la pensadora brasileña, donde es necesario destacar la importancia del sentido de conciencia cultural, de alfabetización y lectura visual, que propone Barbosa en la enseñanza de las artes, ampliando el alcance de la teoría de la Educación Artística Basada en las Artes (DBAE) e incorporando subrepticamente reflexiones más orientadas a procedimientos conceptuales del post-estructuralismo y las nuevas epistemologías, desde la influencia de la pedagogía crítica de Freire y el influjo del binomio recursivo entre teoría y práctica, y la importancia del pensamiento situado. La dificultad del abordaje triangular en superar teóricamente la desarticulación epistemológica e histórica que ejerce el discurso posmoderno, se suma a lo que Canclini (2010) describe como un contexto sociocultural de una *sociedad sin relato*, en donde la desarticulación y fragmentación de la epistemología moderna, desarma al mismo tiempo la conciencia histórica en un presentismo perpetuo, acentuado por la inmediatez que encontramos en el funcionamiento operativo de las tecnologías de la comunicación contemporáneas.

Una forma de superar el entrapamiento de la fragmentación del relato histórico, de una forma que no nos haga recurrir a una concepción de la historia totalizante y universal, podemos considerar la existencia de una conciencia histórica de la contemporaneidad como la simultaneidad de una multiplicidad de temporalidades culturales (Lund, 2019). La noción de un arte post-autónomo (Canclini, 2019), que va al encuentro de otras disciplinas para la producción de material artístico y la producción de conocimiento, también supera la crisis epistémica y la pérdida de sentido

postmoderna, sin embargo no son suficientes para comprender los cambios estructurales profundos que ejercen las nuevas epistemologías y la onto-epistemología post-humana en los modos contemporáneos de producción artística, ni tampoco para lograr dar un contexto sociocultural al arte en la enseñanza escolar como lo propone Barbosa (2020) en el abordaje triangular.

Es en esa línea donde la investigación post-cualitativa (Hernández & Benavente, 2019) y la a/r/tografía (Irwin, 2013), proporcionan una propuesta metodológica con una orientación epistemológica definida, que supera el entrapamiento de disolución de sentido histórico de la postmodernidad y posibilitan nuevas formas de entender los contextos de producción artísticas, desde perspectivas ontológicas novedosas, que articulan un cambio de sentido sobre la naturaleza de la subjetividad humana y sus límites; en función de la relación con su entorno, otras especies y la tecnología (Haraway, 1995). Dichas propuestas incorporan elementos que se enmarcan dentro de nuevas epistemologías y el pensamiento post-humano, las que junto con diferenciarse del régimen moderno y humanista (y superar los entrapamientos y la disolución de sentido posmodernos), surgen del postfeminismo y ciertas corrientes del posestructuralismo (Braidotti, 2015). Tanto la a/r/tografía como las distintas líneas de la investigación post-cualitativa, que tienen una base fuertemente post-humana, proponen nuevas formas de operar y aproximarse a la realidad y al conocimiento, desde nociones profundamente vinculadas al pensamiento sensible y desde un radical giro afectivo que releva la importancia de la dimensión relacional en un sentido tanto artístico como ontológico (Hernández & Benavente, 2019). Es de ese modo como en estas experiencias de investigación y de educación en arte, emergen conceptos y operaciones que sacan la subjetividad humana como eje de los fenómenos y agenciamientos posibles en el acontecer del mundo, lo que proporciona una nueva forma de entender los contextos de producción artísticas como las mismas prácticas y operaciones de la educación artística.

En vista de lo anterior, lo que emerge como una necesidad para poder dotar de sentido a la dimensión contextual, social e histórica de las prácticas artísticas en la enseñanza escolar del arte contemporáneo, es el poder integrar de forma tanto teórica como práctica, los aportes onto-epistémicos del pensamiento post-humano al abordaje triangular. Esto con la finalidad de poder subsanar la pérdida de conciencia histórico-cultural que sufre la enseñanza del arte y la falta de relato que existe en la sociedad contemporánea. Dicha tarea, significa poder elaborar y aplicar en un contexto escolar dado, una propuesta didáctica de arte contemporáneo con abordaje triangular, que proporcione un correlato socio-histórico que dote a las y los estudiantes de las coordenadas necesarias para comprender cómo el arte contemporáneo se vincula con un mundo que sufre una crisis de sentido, integrando conceptos y procedimientos del pensamiento post-humano tales como, el giro afectivo, el pensamiento rizomático, lo performático y la relacionalidad. La idea de tal propuesta es que dicha integración de los insumos tanto teóricos como procedimentales del pensamiento post-humano sean incorporados dentro de un proceso de investigación artística por parte de las y los estudiantes que contemple producción artística, pensamiento histórico-cultural, y reflexión teórica, alineándose con los tres ejes del abordaje triangular a la vez que los actualiza al

contexto del pensamiento post-humano, más allá de los límites y entrapamientos de modernidad y la posmodernidad.

1.2 ANTECEDENTES, ESTÁDO DEL ARTE.

En la enseñanza del arte contemporáneo en la educación escolar chilena, existe una necesidad de vincular las prácticas artísticas a diversos contextos culturales, como estrategia para relacionar y relevar el vínculo entre las dimensiones sociales e históricas con las manifestaciones artísticas que se les enseñan a las y los estudiantes, con la finalidad de enriquecer su comprensión sobre las creaciones artísticas estudiadas y su práctica artística. Esto se hace patente al considerar las perspectivas que sustentan las bases curriculares de la asignatura, específicamente la dimensión orientada a “la importancia sobre la respuesta frente al arte y la cultura visual”. Dicha dimensión propone que:

La respuesta frente al arte, propia y de otros, se nutre del conocimiento y comprensión del contexto de cada obra, lo que se potencia con el desarrollo de investigaciones artísticas orientadas a la reflexión y análisis, en función tanto de la apreciación como de la expresión.

(Ministerio de Educación, 2016, p. 316)

Como antecedente de la necesidad de dar contexto cultural a las manifestaciones artísticas dentro de la enseñanza de las artes en Latinoamérica, es imprescindible el aporte de la arte/educadora Barbosa (2020). Es ella quien, a partir de sus prácticas de enseñanza de las artes en contextos populares y el estudio sobre la formación de profesores de artes visuales en el Brasil en la década de los 80's, propuso el Abordaje Triangular como una metodología de enseñanza artística que se compone como una unión integrada y recíproca; de la práctica artística, la apreciación de obras de arte y la contextualización histórico-cultural de las mismas. Estos tres elementos para la arte/educadora constituyen la pieza angular de una enseñanza crítica y socialmente comprometida para las juventudes de nuestro continente, desde una propuesta que cuestiona las bases epistemológicas de la educación del arte (Díaz, 2019).

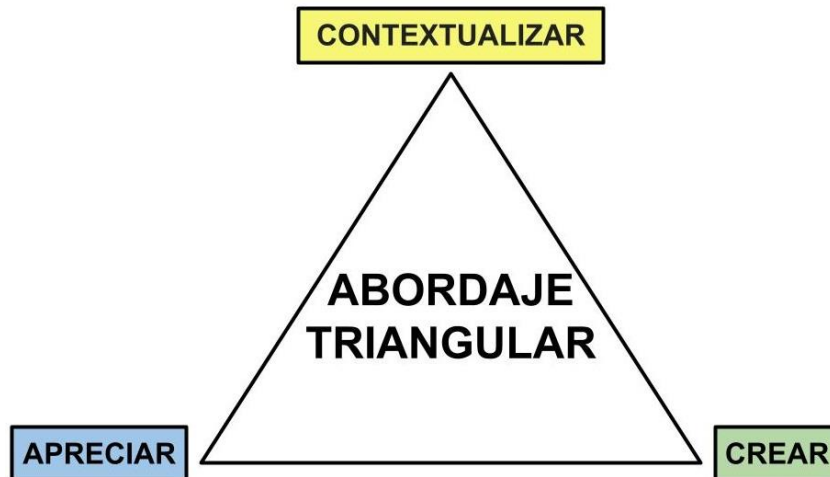


Fig. 1 Esquema de los tres pilares del Abordaje Triangular.

La singularidad del abordaje triangular, recae en el hecho de que articula los aportes de la Discipline Based Art Education (DBAE), una corriente de enseñanza de las artes visuales, que también propone la integración de aspectos relativos a la producción, contextualización (en forma de historia del arte) y la apreciación (desde la enseñanza tanto de la crítica como de la formación en estética) (Dobbs, 1992), con una aproximación desde la pedagogía crítica de Freire (1972). La innovación en ese sentido, se origina al incorporar en la dimensión de contextualización socio-histórica, una visión emancipadora, al entender esta tarea como un “dar cuenta del mundo”, con miras a despertar una conciencia cultural en las y los estudiantes. Dicha conciencia posiciona la educación artística como una política cultural, que tiene el propósito de alfabetizar visual, teórica e históricamente, una necesidad de índole política, para como plantea Díaz (2019), eliminar las desigualdades sociales que se manifiestan culturalmente en una dimensión simbólica.

Junto con lo anterior, es importante destacar que la influencia de Freire (1972), también es de índole metodológica, ya que permite concebir la enseñanza artística como un proceso reflexivo y recíproco entre teoría y práctica, dándole un sentido recursivo y no jerárquico a los tres ejes del abordaje, diferenciándose de este modo de la DBAE. La DBAE, si bien expande la enseñanza artística más allá del interés por la mera producción como forma de expresión pura y sensible, hace un esfuerzo por diferenciar disciplinariamente sus componentes, estéticos, históricos, críticos y culturales, a partir de sus matrices disciplinares que operan de forma paralela. En ese sentido la propuesta de la brasileña, expande los límites de las disciplinas que integran y colaboran con la enseñanza artística, al considerar la contextualización socio-histórica como una instancia de cruces disciplinares en un sentido epistemológicamente crítico (Salort, 2017).

El sentido de la contextualización cultural socio-histórica en la enseñanza del arte contemporáneo, se hace aún más relevante cuando consideramos la naturaleza de la crisis epistemológica que sufre el relato de la modernidad humanista occidental, con el auge del pensamiento posmoderno desde

la segunda mitad del siglo XX. Esta crisis es de carácter epistémico, ya que pone en cuestionamiento tanto el eje de la subjetividad humana en el marco del sentido temporal de la historia, como la esencia misma del sujeto moderno tomado como eje de comprensión de los fenómenos y acontecimientos del mundo. Esto tiene serias implicaciones cuando hablamos de una contextualización socio-histórica y cultural del arte contemporáneo en el contexto de la enseñanza escolar, ya que en el currículum escolar chileno no hay ninguna directriz que de orientación de cómo las y los profesores debemos abordar la problemática de situar la condición contemporánea del arte en un marco de referencia temporal que no pierda el sentido de historicidad, pero que al mismo tiempo, se entienda como una ruptura con el discurso de la historia universal occidental proveniente del relato moderno-humanista.

Ante esta condición histórica desactualizada y agotada a la hora de dar cuenta de nuestro contexto de existencia contemporánea, Canclini (2010) plantea que el relato histórico se vacía de sentido, emergiendo una suerte de presentismo, en el cual el arte ya no tiene una vinculación con lo social. El arte para este autor, atraviesa un proceso en el cual se encapsula a sí mismo en la búsqueda vanguardista de una pretendida autonomía formal que distancia al arte de sus contextos sociales de producción. Como respuesta a la problemática de esta separación entre arte y vida, el arte responde abandonando su independencia secular, en la búsqueda de encuentros con otras disciplinas, volviendo a dialogar con otras formas de conocimiento y constituyéndose como una herramienta en la producción de conocimiento y de sentido. Canclini (2010) identifica la existencia de estas nuevas asociaciones de las producciones artísticas, al acuñar la noción de arte post-autónomo.

Nos encontramos en un punto donde nos vemos en la necesidad pedagógica de generar innovaciones didácticas, que nos permitan establecer en el proceso de enseñanza y aprendizaje una relación crítica con los contextos de producción del arte contemporáneo. Integrando al mismo tiempo la noción del quiebre onto-epistémico entre modernidad y contemporaneidad con una conciencia de temporalidad que no pierda el sentido de lo histórico y haga del presente un espacio vaciado de sentido y de potencialidades de hacer surgir posibilidades de transformación y cambio socio-cultural.

En esa línea tomamos como referencia la *a/r/tografía* (Irwin, 2013) como metodología de la investigación basada en las artes, que acentúa el quiebre epistémico de la modernidad humanista, e integra de forma sustancial los aportes onto-epistémicos del pensamiento post-humano, al mismo tiempo que integra los roles de la investigación académica, la práctica artística y la práctica pedagógica en una misma figura y los sitúa en un contexto emergente determinado.

A/r/tography is a research methodology, a creative practice, and a performative pedagogy that lives in the rhizomatic practices of the liminal in-between (Irwin, 2004). These in-between spaces of becoming prompt disruption of duelling binaries, conceptions of identities, and the rush to certainty. Instead, invention

becomes integral to social, cultural, economic and political processes that are reimagined as concepts situated within events.¹

(Irwin, 2013, p. 1)

Como podemos apreciar en la cita anterior, para Irwin (2013), la a/r/tografía incorpora una forma operar que hace uso de conceptos y nociones del post-humanismo que modifican la forma en la que se comprende ontológicamente la realidad, el mundo, los eventos, la creatividad, la cultura, lo social y lo político, como elementos que forman parte de la emergencia de un contexto entendido como un evento.

Para Irwin et al. (2006), la investigación y la enseñanza que se hacen desde la práctica artística, tienen un énfasis en la relacionalidad de los elementos que surgen de los datos investigación. Se busca generar una relacionalidad entre los datos que esté influenciada por el principio del rizoma (Deleuze & Guattari, 1997) y que haga de su articulación conjunta un proceso de emergencia de eventos o situaciones de carácter performativo. La organización de los datos da cuenta de una puesta en acción del material de la investigación que tiene como finalidad el acontecer de un fenómeno. A esto se le denomina metodología de la situación (Irwin et al., 2006).

Es útil en nuestra investigación tener en cuenta los aportes metodológicos de la a/r/tografía, como también los quiebres onto-epistemológicos que propone con investigaciones de tipo más tradicional. Podemos identificar también que la a/r/tografía se enmarca también dentro de un nicho más grande de metodologías de la investigación que se les denomina investigaciones de tipo post-cualitativo y que se nutren directamente de premisas onto-epistémicas de tipo post-humano. Específicamente del realismo agencial de Karen Barad (2007) y en la importancia de una ontología basada en la relacionalidad y en lo afectivo.

Estos afectos se convierten precisamente en los generadores de conocimiento y las fronteras onto-epistemológicas de un objeto de investigación dado, teniendo en cuenta que dichos objetos de investigación carecen de límites establecidos por el o la investigadora, ya que como define Hickey-Moody (en prensa), "affect can be transgressive: leaking between bodies and ideas and showing up the edges of 'thought'."²

(Hernández & Benavente, 2019, p 36).

¹ La a/r/tografía es una metodología de la investigación, una práctica creativa, y una pedagogía performativa que vive en las prácticas rizomáticas de los espacios liminales intermedios (Irwin, 2004). Estos espacios intermedios de devenir impulsan una disrupción de los binarios opuestos, de las concepciones de identidad, y de la urgencia de certeza. En su lugar, la invención se convierte en integral para los procesos, sociales, culturales, económicos y políticos que son reimaginados como conceptos situados al interior de los eventos.

² Los afectos pueden ser transgresores: filtrándose entre los cuerpos y las ideas y mostrando los bordes del 'pensamiento'.

La onto-epistemeología post-humana que influye en los métodos de la investigación post-cualitativa, re-configura la noción de contexto, al imbricarlo de forma radical con la noción de *entanglement*, dando entender al sujeto investigador como un agente siempre en contexto y siempre en relación. En ese sentido la relación antecede la existencia de los objetos, los objetos emergen de la relación en forma de una *agencia* (Barad, 2007), por ejemplo, al mismo tiempo que el investigador indaga, es siempre desde un contexto dado y situado, por lo que investigador y contexto existen de forma inseparable.

Para Barad (2007) esta relación de inseparabilidad entre investigador(a) y su contexto determina en gran medida lo que llama la ético-onto-epistemología del realismo agencial (Barad, 2007, p. 90). Esta categoría ético-onto-epistemológica da cuenta de que la producción de conocimiento es entendida como “una práctica material para involucrarse y ser parte del mundo en su devenir diferencial”.

1.3 OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general de la investigación es desarrollar una propuesta didáctica experimental para la enseñanza escolar media del arte contemporáneo, utilizando un abordaje triangular que incorpore aspectos teóricos y prácticos (procedimentales) del pensamiento post-humano para enriquecer el aprendizaje, la práctica y la investigación artística contextualmente situada de las y los estudiantes.

Para lograr lo anterior se propone en forma de un primer objetivo específico, complementar la propuesta de enseñanza artística con abordaje triangular de Barbosa (2020) desde una orientación post-humana, que integre en la fase de contextualización cultural de carácter socio-histórico, elementos teóricos que den cuenta de la crisis del pensamiento moderno humanista y de las propuestas onto-epistémicas del pensamiento post-humano.

Dichos insumos teóricos corresponden en primer lugar a los conceptos de antropocentrismo y antropoceno que vienen de la crítica al pensamiento humanista de Braidotti (2007). En segundo lugar, la noción de agencia de Barad (2007), que incorpora los conceptos de lo heterogéneo, la relación afectiva, lo performático, y el devenir. Y tercero, la noción de rizoma de Deleuze y Guattari (1997).

También, como parte de un segundo objetivo específico, se busca comprender de qué modo la reflexión cultural y teórica sobre los contextos socio-históricos del arte contemporáneo orientados al surgimiento del pensamiento y las problemáticas post-humanas, potencian la incorporación de procedimientos de asociación y ensamblajes materiales, afectivos y sensibles en los procesos de producción e investigación artística de las y los estudiantes.

Al mismo tiempo se busca como tercer objetivo específico de la investigación, instalar la discusión y reflexión en las y los estudiantes sobre la crisis de las premisas modernas y humanistas en la cultura

y el conocimiento escolar, considerando la influencia que estas tienen sobre la concepción y construcción de las subjetividades, poniendo en cuestionamiento el concepto de identidad y de subjetividad.

A partir de los objetivos anteriores y del supuesto de que el pensamiento post-humano posibilita una comprensión crítica de la noción de lo contemporáneo como un contexto cultural socio-histórico que rompe con la narrativa lineal humanista de la historia occidental y con sus premisas antropocéntricas, podemos presentar la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué modo conceptos y procedimientos del pensamiento post-humano pueden informar la práctica, la investigación y el aprendizaje artístico contextualmente situado de estudiantes de enseñanza media?

1.4 METODOLOGÍA

La metodología de trabajo se orienta a partir de un tipo de investigación basada en la práctica artística (Contreras, 2018) y a/r/tográfica, donde se busca diseñar y aplicar en una unidad curricular del Electivo de Artes Visuales de 3ro Medio del Liceo República de Siria, una propuesta didáctica experimental con abordaje triangular y orientación post-humana.

En el diseño y aplicación de la unidad curricular señalada se articulará la práctica artística de las y los estudiantes desde una investigación artística que, junto con las instancias de creación, se complementará con contenidos relativos al análisis y la reflexión cultural socio-histórica en forma de clases expositivas, que integren temas y conceptos relacionados a la crisis del pensamiento moderno y humanista, como también la introducción al pensamiento post-humano. La unidad está pensada para que las y los estudiantes construyan de forma individual y/o colectiva una instalación artística como parte de su proceso de investigación, la cual será montada en forma de intervención en los espacios comunes del Liceo, para ser recepcionada por otras y otros estudiantes.

Se espera que las y los estudiantes generen distintos tipos de materiales creativos como parte de su proceso de creación e investigación, entre los que se cuenta con bitácoras digitales en donde se dejará registro de todos los pasos de la investigación, tanto reflexiones escritas, materiales audiovisuales, referentes, bocetos, inventarios, planos de montaje, etc. Al mismo tiempo, el material de la bitácora será parte de un proceso de cartografía, en donde las y los estudiantes podrán visualizar de forma simultánea y panorámica todo su material de investigación para establecer relaciones afectivas, sensibles, estéticas y materiales entre los elementos que componen sus procesos investigativos. Esta cartografía será la bisagra entre el material de investigación y la elaboración de la instalación artística, de modo tal que será en esta superficie cartografiada donde

se identificarán y ensamblarán los componentes materiales, afectivos y estéticos que estructurarán y darán cuerpo a la instalación artística final.

Se recopilará todo el material análogo creado por las y los estudiantes durante su proceso de investigación y creación, por medio de registros digitales fotográficos y/o audiovisuales, como también el material creado inicialmente de forma digital, en forma de textos (reflexiones sobre el proceso creativo y/o encargos de actividades en clase como producción de textos argumentativos y expositivos sobre conceptos del pensamiento post-humano), esquemas, archivos visuales y audiovisuales reunidos por las y los estudiantes almacenados en Google Drive desde la plataforma Classroom de Google.

El objetivo es posteriormente analizar este material para ver si existe algún tipo de correlación, influencia, correspondencia, y/o analogía entre los modos en los que las y los estudiantes ensamblan, combinan y relacionan el material de su producción –en forma de procedimientos creativos– con los conceptos y las reflexiones que serán los contenidos básicos de la unidad procedentes de temáticas relativas a la crisis del pensamiento moderno y a la introducción a un pensamiento post-humano. El análisis del material se elaborará en forma de texto, pudiendo ser, si es necesario, por imágenes digitales del material análogo o los mismos archivos digitales inicialmente recolectados por las y los estudiantes como parte de su investigación visual.

Para la investigación se trabajará con 3 estudiantes colaboradores que son parte del electivo de Artes Visuales. Tanto ellas y ellos, como sus familias, accedieron a participar de la investigación y accedieron a asentir y consentir con los protocolos éticos.

Las y los estudiante están definidos como estudiante colaboradora N°1, estudiante colaboradora N°2 y estudiante colaborador N°3.

La cantidad de estudiantes con las y los que se trabaja, está determinada criterios que consideran:

1. Su diversidad: Los resultados de las experimentaciones materiales, la elaboración de cartografías, los procesos de obra, temáticas, y el tipo de reflexiones a las que llegan son distintas entre sí y presentan modos diversos de aproximación tanto en la comprensión teórica de conceptos, como en el abordaje de procedimientos de carácter material.
2. La extensión y secuencialidad de los procedimientos: Los procedimientos que realizan las y los estudiantes colaboradores en las distintas fases de intervención, incorporan una cantidad de etapas de tipo secuencial y consecutivo. Esta secuencialidad se orienta a lograr una incorporación tanto teórica como experiencial de los conceptos trabajados por parte del estudiantado. La secuencialidad genera una cantidad abundante de información necesaria para comprender el proceso de incorporación conceptual y la producción de sentido a partir de este proceso. Razón por la cual el número de estudiantes debe ser reducido.

3. Exhaustividad del análisis: La cantidad de información proporcionada por cada estudiante, requiere limitar la cantidad de participantes para poder profundizar, no tanto en la descripción de los datos en un sentido denotativo, si no también comprender la producción de sentido por parte del estudiantado, a partir de la articulación de la producción material y la producción crítica-reflexiva en un proceso de análisis que incorpora el orden connotativo de la enunciación.
4. Interés de participación personal y familiar: Si bien las actividades de intervención se realizaron con un grupo de 11 estudiantes, sólo fueron 3 las y los que tuvieron interés, motivación, curiosidad y seguridad en sus capacidades, como para comprometerse con un trabajo de investigación de carácter extenso y que a su vez incorpora protocolos de tipo legal.
5. Participación constante: Las y los estudiantes seleccionados se caracterizaron por participar activamente de todas las actividades del proceso, dando el material suficiente para tener una comprensión completa y acabada de toda la envergadura de su largo proceso de colaboración, haciendo de sus muestras un material rico en información específica en cuanto a su describibilidad (accountability) en momentos específicos, como también en cuanto a cómo sus datos dan cuenta de la articulación orgánica de cada paso en un proceso macro de tipo diacrónico.

A al grupo de estudiantes que colaboran, se les informa del propósito de la investigación y de las actividades que se realizarán. Cada una y cada uno de ellos tiene un tema de investigación seleccionado a partir de un interés personal de relevancia social. Su investigación consiste en aproximarse a su temática desde un análisis sensible y afectivo a partir del cual tienen que generar un archivo audiovisual digital, con imágenes, textos, sonidos, canciones, etc. Es a partir de este archivo audiovisual digital, desde donde los y las estudiantes colaboradoras, tomarán las referencias materiales y conceptuales para la realización de las diversas actividades de intervención, como por ejemplo la experimentación material, la elaboración de mapas conceptuales, y finalmente la elaboración de una instalación artística. Todos estos procesos mencionados anteriormente, tienen un vínculo de asociación material y afectiva con las temáticas seleccionadas por ellas y ellos.

Las temáticas en cuestión son:

Estudiante colaboradora N°1: El cambio climático.

Estudiante colaboradora N°2: Trastornos y desórdenes alimenticios.

Estudiante colaborador N° 3: Discriminación por clase social.

La investigación basada en la práctica tiene como característica fundamental la recolección de datos a partir de la acción del cuerpo como también de la sensibilidad orientada a la percepción y la producción de sentido desde la interacción material y el pensamiento estético. En ese sentido Contreras (2018, p.13) plantea:

La práctica como investigación permite valorar y validar los saberes del cuerpo, su accionar, su creatividad, su sensorialidad y psicomotricidad, no como saberes ornamentales sino como saberse fundantes de nuestra subjetividad.

Esta forma de comprender la investigación permite generar una desjerarquización del pensamiento y el conocimiento tradicionalmente sustentado por la información conceptual y el pensamiento racional, cuya lógica tiende a estructurar la comprensión de los fenómenos desde un punto de vista objetivo y a concebir el conocimiento desde un principio de identidad que se articula desde la representacionalidad. Además de lo anterior, la investigación basada en la práctica al horizontalizar los diversos tipos de conocimiento y ponerlos es una disposición dialógica, permite generar una articulación entre distintas disciplinas del conocimiento dando así paso a una forma de proceder que tiene que ver más con la interdisciplinariedad que con una forma de comprender la investigación anclada a un solo campo del conocimiento.

Estas características de la práctica como investigación se deben al hecho de que esta es una metodología con un enfoque post-cualitativo, al igual que en el caso de la a/r/tografía. Tal como en el enfoque post-cualitativo, la investigación basada en la práctica se articula desde los afectos, la performatividad y la relacionalidad, las que son al mismo tiempo elementos centrales en el pensamiento post-humano y que corroen el punto de vista de la investigación tradicional que se sitúa desde el binomio sujeto-objeto.

La afectividad, la performatividad y la relacionalidad, (conceptos con los que también se trabajará en clase con las y los estudiantes) son condiciones presentes y protagonistas en la a/r/tografía, en donde esta se concibe como una metodología de tipo emergente. Para Irwin et al. (2006) en la a/r/tografía se habla de la capacidad evocadora de los datos, la cual se da a partir de la condición relacional de su organización. Este tipo de organización opera como un rizoma (Deleuze & Guattari, 1997), y se aleja de la estructuración tradicional del conocimiento que tiene una condición arbórea, o, dicho en otras palabras, una estructuración jerarquizada con elementos centrales y otros periféricos.

Irwin et al. (2006) hablan de una metodología de la situación, en donde el énfasis, al no estar puesto en los elementos si no en sus relaciones de afectación mutua, permite la emergencia de eventos o situaciones que hacen de estas cartografías relacionales, dispositivos en donde no solo interactúan materialidad o elementos sensibles, sino una heterogeneidad que está compuesta tanto por lo material como lo teórico.

Theory is no longer an abstract concept but rather an embodied living inquiry, an interstitial relational space for creating, teaching, learning, and researching in a constant state of becoming (see also Britzman, 2003) ³

(Irwin et al., 2006,p.4)

Esta cualidad de la a/r/tografía es relevante para esta investigación porque se relaciona con la pregunta de investigación en el modo en que nos da a entender el potencial que tienen los conceptos y la teoría para influir en la práctica, y cómo la práctica también tiene una influencia sobre los conceptos y su lógica de relacionalidad. Específicamente lo que nos interesa en este punto, es relevar la importancia que la enseñanza de conceptos específicos del pensamiento post-humano puede tener en la práctica, investigación y el aprendizaje artístico situado de las y los estudiantes. Lo que se buscará analizar es la forma en la que estos conceptos son integrados por las y los estudiantes en sus prácticas artísticas y de qué modo estos insumos teóricos potencian su creación y la comprensión de la obra de arte y de como esta se relaciona con su medio o su contexto, tanto en el ámbito de su producción como en el ámbito de su recepción. En ese sentido, aquí es importante señalar que este interés en lo conceptual y el en el post-humanismo, es el modo en el que puede permitirle a las y los estudiantes integrar de forma orgánica la fase de contextualización del abordaje triangular de Barbosa (2020) con la práctica artística, como si fueran partes del mismo proceso y no dos prácticas distintas que operan de forma paralela.

Hay que recordar que para Barbosa la contextualización también es un proceso emergente, en donde el sentido del cual emerge la contextualización de una manifestación artística se da precisamente en la relacionalidad de los elementos que componen la constelación de puntos de vista diversos. Son estas perspectivas diversas de las que se hacen las y los estudiantes para elaborar el proceso de contextualización. La contextualización se da como un encuentro interdisciplinar que abarca las conexiones posibles que se pueden generar entre distintos campos de conocimiento que se ponen en acción al momento de generar el contexto. Para Barbosa (1998) la contextualización tiene un sentido epistemológico, precisamente porque es desde la ruptura epistémica de lo multidisciplinar, en donde se da la emergencia de sentido, como un encuentro creativo entre las naturalezas heterogéneas del conocimiento y sus diversos campos de sentido.

³ La teoría ya no es un concepto abstracto, sino una indagación vital encarnada, un intersticial espacio relacional para la creación, la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, en un constante estado de devenir (ver también a Britzman, 2003).

CAPÍTULO II
(DESARROLLO)

|

2. DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA:

2.1. Abordaje triangular y la necesidad de dar contexto al arte como política cultural

El abordaje triangular se da como una aproximación metodológica, pero no como una metodología cerrada y definida sobre sí misma. Es más bien una elaboración de la enseñanza de las artes visuales en donde el aprendizaje y la enseñanza de las artes surgen como una relación crítica con el conocimiento (Barbosa, 1998). El triángulo que constituye el abordaje, se compone de tres partes interdependientes que forman parte de la práctica de la enseñanza de las artes, la creación artística, la lectura de obras (apreciación) y la contextualización de las obras o manifestaciones artísticas estudiadas por las y los educandos.

La primera parte del triángulo, la práctica artística realizada por estudiantes en la creación de obras, debe darse de forma crítica, alejándose de la idea moderna de la creación espontánea y liberadora que entiende la educación artística como un espacio para que las infancias liberen, sin ningún tipo de perturbación externa, su creatividad innata en busca de una originalidad inscrita en la subjetividad (Barbosa, 1998). Al contrario, en la obra de Barbosa, se da a entender que la práctica artística nunca se da desde la nada, extirpada de su contexto, en un espacio abstracto fuera de toda influencia exterior o de un medio específico. En este sentido, para la brasileña, crear es de algún modo una reelaboración hecha desde materiales culturales existentes, la creación y la práctica artística pensada para las y los estudiantes está siempre en relación con un medio en el cual las y los educandos se sitúan. Este medio está provisto de determinaciones heterogéneas, de orden históricos, sociales, culturales, políticos, tecnológicos, entre otros, los que influyen en los modos de existencia, pero que al mismo tiempo no clausuran, si no que potencian la emergencia de nuevas formas de comprensión de la realidad. De hecho, la finalidad del triángulo es precisamente desestabilizar epistemológicamente dichas determinaciones, al buscar minar los cimientos que dan fundamento de verdad a los parámetros culturales que configuran la existencia y la normatividad de los modos de vivir en un contexto de dominación hegemónica determinado como lo es en nuestro caso Latinoamérica.

Barbosa comprende la práctica y la creación artística desde la propuesta triangular como un rehacer. Para la brasileña, esta discontinuidad con la noción de creación y creatividad proveniente del discurso modernista de las vanguardias artísticas (Barbosa, 1998), inscribe una lógica del arte que para ella es de carácter posmoderno, en el sentido de un desborde de la comprensión del arte como mito de la originalidad y más como la transformación de los procesos mentales involucrados en la creación artística. Más allá de una búsqueda por la originalidad, la creación en este sentido de carácter posmoderno, es la producción de alteridad visual como resultado de la recombinación o reelaboración de material cultural tomado como referencia en la creación artística de las y los estudiantes.

La segunda parte del triángulo es la lectura de las obras de arte, específicamente, el término en un inicio fue relectura, el que luego fue cambiado por interpretación (Díaz, 2019) si hacemos un símil con la DBAE, la lectura correspondería al desarrollo de la apreciación estética de obras de arte por parte de las personas que forman parte del proceso de aprendizaje de las artes visuales. Esta noción de apreciación es muy cercana la versión moderna y kantiana del juicio estético, el cual tiene el carácter de ser un juicio desinteresado, o, dicho de otro modo, una función mental que se da desprovista del influjo o la influencia de las condiciones vitales y/o culturales de existencia para su desarrollo y realización. El giro que hace Barbosa de este componente de la DBAE, tiene que ver con entender la apreciación no como un juicio, si no como proceso de lectura. Primero en el sentido de Dewey (1998), de la experiencia apreciativa que se enmarca dentro del pensamiento del pragmatismo, y en donde el pensamiento no es la reproducción ni la representación de una realidad acabada, sino un pensamiento en situación, en relación a un contexto que configura la experiencia. Segundo, en el sentido de que este giro en la función de la apreciación, tiene un influjo de la denominada teoría de la recepción, en donde la obra de arte, en este caso entendida como una imagen, opera más que como un objeto, como un campo de sentido. Así, el aprendizaje se comprende en términos de la elaboración de significados producidos por el observador (Barbosa 1998). Junto con lo anterior y de igual importancia, la palabra lectura, hace referencia directa a la noción freiriana de alfabetización, como un elemento de liberación que actúa en la medida en que la acción de leer se transforma en una herramienta para comprender el mundo en la forma de un contexto, como una relación dinámica entre mundo y realidad (Freire, 1972).

El tercer y último elemento que compone el triángulo, y en el que se centra esta investigación, es la contextualización. A diferencia de la DBAE, se comprende la contextualización como un procedimiento y una acción que va más allá de la revisión de la historia del arte en el sentido de la historia universal occidental, sino que, se entiende como un proceso de elaboración de sentido de carácter situado e interdisciplinar.

Como plantea Díaz (2017) el carácter de ruptura epistemológica de la contextualización del abordaje triangular, que considera el encuentro dialógico de elementos heterogéneos como los sociales, históricos y antropológicos, es central y está dado por el momento histórico de transformación cultural al que, en una primera instancia y de forma sintomatológica, se le denominó posmodernidad. De esto podemos desprender, más allá de hacer una apología a la posmodernidad como tesis sociocultural a la que se quiera adscribir en este texto y/o como fundamento esencial para comprender el valor que tiene el abordaje, que la idea que importa en este sentido es que existe un quiebre con una concepción de la contextualización entendida como el hacer referencia al relato lineal y totalizante de la historia del arte occidental, para dar paso al ejercicio de construcción y elaboración de una noción de temporalidad con historicidad abierta y basada en la emergencia de sentido que se da a partir de la relacionalidad de los elementos y factores heterogéneos que influyen de diversas formas en la constitución de un contexto determinado.

La dimensión epistemológica de la propuesta triangular, tiene un origen político de orientación decolonial. Para Barbosa (2020), la enseñanza artística necesariamente comprende una aproximación a la dimensión social y cultural de las y los estudiantes en el contexto

Latinoamericano, en donde la relación con la cultura, es una relación en la que opera el ejercicio de una dominación cultural y en donde es identificable una hegemonía cultural. Para hacer frente a esta dimensión político-cultural, la pensadora brasileña integra desde la pedagogía crítica de Freire (1972) la noción de una alfabetización, pero en un sentido visual (pensamiento sensible), las y los educandos deben contar con las herramientas críticas de lectura de su contexto cultural, las cuales no están dadas, si no que se dan en la aproximación relacional de las disciplinas que se integran y se ponen en juego al momento de realizar la contextualización entendida como una acción

Precisamente ese punto es expuesto de la siguiente forma por Salort (2017, p.5):

Contextualizar será para ella sinónimo de tender puentes, establecer relaciones, reconocer nexos de carácter tanto históricos, como sociológicos, antropológicos, educativos, multiculturales, ecológicos. De ahí que la contextualización en el proceso de enseñanza-aprendizaje se constituya en fundamento de la interdisciplinaria y resulte de tal modo una cognición situada, construida socialmente por sujetos y, por lo mismo, significativa para ellos.

En función de lo anterior y haciendo un énfasis en el carácter relacional del abordaje, una de las nociones interesantes que se integran desde la alfabetización de la pedagogía crítica y que tienen una aplicación en la acción de contextualizar, es la noción de Freire (1996) de “dar cuenta del mundo”, en el sentido de que leer es apropiarse del mundo, es dar cuenta de lo que sucede en él para luego poder situarme en él como educando de forma crítica y poder, en la acción, dar una respuesta a las necesidades de existencia que surgen de esa crítica situada. En el proceso de enseñanza aprendizaje, se da cuenta del mundo, no para reproducirlo (reproducir sus condiciones), si no para actuar en él (Barbosa, 1998). Para eso, el rol de las educadoras y de los educadores, es poder entregar de la forma más transparente posible, los relatos, valores, premisas y verdades que estructuran el funcionamiento del mundo, para que las personas que aprenden actúen sobre él desde sus necesidades vitales. En palabras de Freire (1996, pp. 42-43):

No puede haber camino más ético, más verdaderamente democrático, que revelar a los educandos cómo pensamos, las razones por las que pensamos de tal o cual forma, nuestros sueños, los sueños por los que luchamos, dándoles al mismo tiempo pruebas concretas de que respetamos sus preferencias, aunque sean opuestas a las nuestras.

Si ponemos en contraste esta noción de novedad que ha de ser conservada, con el dar cuenta del mundo de la alfabetización de la pedagogía crítica, podemos acceder a una perspectiva interesante de cuál es uno de los sentidos importantes del proceso de contextualización de la propuesta

triangular de Barbosa (2020), específicamente el carácter relacional de su propuesta. Esta relacionalidad para la pensadora es de carácter tanto interdisciplinaria, epistemológica, performativa y crítica. En la medida que se entiende no como una contextualización en la que el contexto es algo dado, sino que es la acción de poner en relación elementos cuya determinación disciplinar exige construir vínculos que trasciendan la normatividad epistémica de sus campos, lo que hace que emerja un punto de vista crítico que sitúe al individuo en un contexto que le inscriba para la acción y la transformación. O, dicho de otro modo, el gesto performativo que aparece al efectuar una relación, posiciona al estudiante con una capacidad de agencia cifrada en el potencial de emergencia de lo novedoso y de lo nuevo, como una posibilidad de reconfigurar o evocar nuevas configuraciones de lo que el mundo puede llegar a ser y de este modo transformarlo.

Para Barbosa la contextualización es de carácter tanto subjetivo como social, se da en el encuentro de estas dos dimensiones, y al igual que en la pedagogía crítica, en el movimiento entre lo conceptual y la práctica concreta en el mundo.

Podríamos concluir en este apartado, que el abordaje triangular, opera en la enseñanza del arte a partir de una actitud crítica con la cultura, el conocimiento y sus fundamentos epistemológicos, pero lo hace no desde una crítica construida y dada a-priori, sino que es una crítica que está siempre por construirse y que se define por el encuentro y lógicas de relacionalidad. El encuentro al no estar dado de antemano se efectúa como una acción cuyo resultado no está determinado y por lo tanto da espacio para la emergencia del sentido en un entremedio. Como veremos más adelante, este entremedio o inter-mezzo, es el espacio de emergencia de producción de sentido y de conocimiento en la investigación post-cualitativa y específicamente en la a/r/tografía, al mismo tiempo, es fundamental para todo procedimiento metodológico que tiene una influencia teórica en el pensamiento post-humano, sobre todo de los que se nutren del pensamiento de autoras como Donna Haraway y Karen Barad, cuyos aportes en este sentido específico tienen que ver con el funcionamiento de las ontologías relacionales, como por ejemplo, el realismo agencial y su modo de operar basado en la denominada intra-actividad.

El énfasis en las relaciones y en la naturaleza ontológica de lo relacional, les da a los tres puntos del triángulo del abordaje un carácter de integración y entrelazamiento, que más allá de plantearse como una secuencia, se establecen desde la relación de una simultaneidad entrelazada. Tanto la práctica, la lectura y la contextualización, no se organizan de forma jerárquica, ni con una secuencia de acción correlativa a una metodología dada. Al contrario, el contexto situado específico, determina la forma en la que estos tres pivotes de la propuesta se entrelazan y funcionan de determinada manera, a partir de los medios específicos en donde se realiza la práctica de la enseñanza de artes visuales. Este énfasis puesto en la enseñanza y la práctica artística orientada hacia la emergencia de sentido desde la lectura y la contextualización de carácter socio-histórico, hacen del abordaje triangular una propuesta enfocada en una actitud de crítica cultural, la que a su vez es entendida como un posicionamiento político y en donde se concibe la educación artística como una política cultural (Díaz, 2019). Lo epistemológico es político, y en el sentido que nace, del encuentro entre la teoría, la cultura y la práctica artística, en espacios de indeterminación, ahí es

donde se da la creación, la que surge de una relación que se actúa y que, por lo tanto, opera en todo sentido como una performatividad.

2.2 Tiempo Contemporáneo, muerte y resurgimiento de la noción de historicidad en la simultaneidad cultural de la globalización.

Para la Barbosa (2020) la contextualización incorpora elementos de carácter histórico-temporal, los cuales no se encuentran definidos, si no que se dan en el encuentro epistémico de la interdisciplinariedad, basada en elementos de carácter histórico, sociológico, antropológico, educativos, multiculturales y ecológicos, para nombrar algunos. El sentido de lo temporal emerge del encuentro de esos vectores de sentido entre las disciplinas y los intersticios de sus metodologías de producción de conocimiento y sentido. En este apartado veremos de qué modo podemos entender el sentido de lo histórico en el contexto de lo contemporáneo, para comprender de qué modo la contextualización en el abordaje triangular puede articular una historicidad alejada de la visión moderna de la historia occidental y su lógica de evolución progresiva, como noción que funda la identidad histórica del humanismo, para aproximarnos a una noción de la historicidad que emerge como la temporalidad de lo contemporáneo.

Tomando como punto de partida la cualidad relacional desde la cual la contextualización de la propuesta triangular se sitúa como herramienta metodológica abierta de la enseñanza artística, podemos establecer un paralelo con la noción de Canclini (2010) sobre la condición post-autónoma del arte en el contexto de su contemporaneidad, entendido como un estado del arte en el cuál sus modos de inscripción en el contexto se dan, no a partir de una pretendida búsqueda por su autonomía disciplinar, si no, desde una interacción con otras disciplinas y otros campos del saber. Para el autor argentino, el arte, agotando su narrativa moderna basada en la interacción dialéctica entre el establecimiento y la transgresión de sus propios límites disciplinares, se constituye como una disciplina en diálogo y en encuentro con actividades que están integradas en la infraestructura cultural, mediática, científica y política desde la cual la sociedad mantiene su funcionamiento.

La búsqueda del arte de las vanguardias occidentales del siglo XX por establecer límites y transgresiones, se inscribe en una forma de entender el arte y la historia, a partir de una narrativa y una concepción del tiempo histórico, como un tiempo homogéneo, lineal y progresivo que se basa en una identidad de evolución y superación teleológica. En esta narrativa de carácter universalista, el arte tiene la función de transformar y moldear la realidad como parte de su programa de intervención en el mejoramiento de la sociedad a través de la producción artística y cultural (Lund, 2019). Con el fin del siglo XX, y esta esperanza de transformación social y superación histórica defraudada por las crisis, políticas, sociales y ecológicas de carácter estructural, los grandes relatos implosionan y colapsan sobre su propio peso, pulverizándose y fragmentándose en una infinidad de relatos menores, cuya coexistencia en el presente cultural contemporáneo, no es suficiente garantía para su articulación, diálogo y producción de sentido histórico. Canclini (2010), llama a este estado agónico de la conciencia histórica, “la sociedad sin relato”. Para el autor, la ausencia de un relato histórico, deshabilita a la sociedad para elaborar una narrativa que le permita proyectarse al futuro en la búsqueda de satisfacer sus necesidades vitales y existenciales. El arte entonces, encuentra su

forma de inscripción en la realidad desde su post-autonomía, pero se inscribe en un contexto sin orientación ni conciencia histórica, en donde lo social y lo político existen en un estado de ingobernabilidad. Las promesas de liberación, emancipación y liberación social, dan paso a la ubicuidad de una economía y una cultura basada en la acumulación, el consumo y la circulación, produciendo una debilitación de la imaginación (Fisher, 2016; Jameson, 2012).

El arte sale a la búsqueda de su contexto, dialoga con otras metodologías y formas de comprender el conocimiento, el mundo y las prácticas que actúan sobre él. Esto es fundamental para entender la noción de contextualización del abordaje con una dimensión que entienda la historicidad no como algo dado por la historia occidental, si no como una emergencia de sentido histórico en el encuentro relacional de los diversos elementos heterogéneos que pueden reconocerse como agentes actantes en la elaboración de un contexto. Al mismo tiempo, es de este sentido desde donde emerge la noción de historicidad, desprendida ya del relato de la historia universal occidental y su noción de identidad humana en la producción de subjetividad como parte de su narrativa de progreso y evolución temporal.

En una línea similar, Lund (2019) reúne propone distintas formas de comprender el agotamiento y resurgimiento del carácter histórico en la temporalidad contemporánea. Para Lund, quien toma como referencia a Giorgio Agamben, lo contemporáneo, se articula como la convergencia de diversas temporalidades culturales, que coexisten en un espacio de simultaneidad temporal. Cada cultura según el filósofo italiano, opera bajo su propia experiencia de temporalidad. Las culturas, en el contexto de la globalización interconectada, se encuentran y expresan sus diferencias para, sin embargo, al igual que como lo enunciaba Canclini (2010), no poder configurarse bajo ninguna narrativa que dé organización al conjunto de las experiencias temporales heterogéneas de cada cultura. Esta imposibilidad también cancela la posibilidad de un escape a la totalizante experiencia del presente, cuya naturaleza basada en la circulación y la acumulación, absorbe y recombina las diversas formas en la cuales se presenta el pasado y el futuro en cada experiencia cultural, para deshistorizarlos y transformarlos en insumos culturales de circulación y consumo. El presente ya no es la bisagra entre el presente y el futuro, si no el espacio de perpetua reescritura del pasado y futuro

In the modern regime of historicity, actions were guided by the future and they ceased to be understood in direct continuity with the past — the “horizon of expectation” was increasingly severed from the “space of experience” in the anthropological terminology of Reinhart Koselleck. In the contemporary regime of historicity, on the other hand, the present has become the privileged temporal category according to which the past and the future are conceived, but also a category that absorbs the past and the future, whereby historical time and any ideas about a qualitatively different future seem to be suspended.⁴

⁴ En el régimen moderno de historicidad, las acciones eran guiadas por el futuro y dejaban de ser entendidas en continuidad directa con el pasado -- el horizonte de expectación fue cada vez más amputado del “espacio de experiencia” en la terminología antropológica de Reinhart Koselleck. Por otro lado, en el régimen contemporáneo de historicidad, el presente se ha convertido en la categoría temporal privilegiada a través de la cual el pasado y el futuro son concebidos, pero también una categoría que absorbe el pasado y el futuro,

(Lund, 2019, p. 19)

Sin embargo, a pesar de la imposibilidad de activar nuestra imaginación para construir nuevas utopías, y escapar de este presente que se presenta como una superficie de disolución del sentido histórico, Lund se refiere a la idea de Didi-Huberman de una superación doble, tanto del presentismo como del relato histórico moderno. Para el teórico francés el arte y las imágenes tienen la potencia de articularse desde un denominado anacronismo, entendido como la posibilidad de desarticular las sujeciones particulares que las manifestaciones artísticas tienen con ciertos vectores temporales. El anacronismo, en ese sentido, más que constituirse como la inexistencia de una dimensión temporal, es entendida como la disyunción que una obra de arte puede tener con su propio relato histórico. De este modo la disyunción posibilita una heterosincronicidad, o sea, puesta en relación de distintas temporalidades desde sus posibilidades estéticas sensibles y expresivas. La disyunción opera a partir de una suerte de mecanismo de montaje que en la interconexión de la heterogeneidad temporal permite la emergencia de sentido histórico y la recontextualización del material histórico desde la articulación de un presente pasado y futuro. Es en esta suerte de apertura temporal, desde la cual podemos situarnos en congruencia, coherencia y sentido, posibilitando la existencia de una acción política y artística que reactive el poder transformador de nuestra imaginación.

Thus, the montage is to forms what the political is to actions, he argues. The montage is about positions and transgression, about making things exit their habitual or usual place and to affirm their existence beyond or outside of what he calls “the bed of time” (*hors du lit du temps*). The montage proceeds by reconfiguring or reassembling history (*remonter l’histoire*); in a dialectical deconstruction of historicism where all moments of history are taken out of their usual place and reassembled outside or beyond established facts (*faites constatés*).

5

Lund (2019, p.30)

La relación disyuntiva tiene que estar presente en una contextualización cultural desde el abordaje triangular que integre una noción de anacronismo, o sea, de un sentido de historicidad desprendido del canon de la historia del arte, de la historicidad lineal de progreso, evolución, perfección humanista del relato moderno de la historia, al mismo tiempo que de la pérdida del sentido histórico por parte del presentismo que para Canclini (2010) da origen a la sociedad sin relato. El abordaje triangular debe considerar en su fase de contextualización del material artístico la noción de Didi-

por lo que el tiempo histórico y cualquier idea sobre un futuro cualitativamente diferente parece quedar suspendida.

⁵ De este modo, el montaje es para las formas lo que la política es para las acciones, argumenta. El montaje es acerca de posiciones y transgresión, acerca de hacer que las cosas salgan de su habitual o su lugar usual, y para afirmar su existencia afuera de lo que él llama “la cama del tiempo”. El montaje procede por reconfigurar o reensamblar la historia; en una deconstrucción dialéctica del historicismo en donde todos los momentos de la historia están sacados de su lugar usual y reensamblados afuera o más allá de los hechos.

Huberman sobre el anacronismo y entender siempre que para que exista una contextualización con sentido histórico el proceso de contextualización tiene que abordar el que la obra está abierta a una diversidad de relaciones con el tiempo, que está fuera de cualquier relación unívoca con el tiempo.

La fase de contextualización para el abordaje triangular debe considerar un abordaje anacrónico que tome en cuenta las siguientes consideraciones de Didi-Huberman en palabras de Lund:

An anachronic approach is furthermore a way to wrest the image, or the work of art, and its expressive value free from the straitjacket of a particular historical narrative and the restrained possibilities of generating signification that it provides. Thus, Didi-Huberman's anachronistic, or what I would prefer to call anachronic approach — to stress that I am using the term in a positive, not a pejorative sense — not only questions a linear teleological art history, but it is also a way to break with the impasse of presentism, understood as the regeneration of the past and the future only to valorize the immediate.⁶

Lund, (2019, p.21)

Tomando en cuenta la dimensión anacrónica de la obra de arte y considerándola como parte fundamental de lo que debería ser la fase de contextualización del abordaje triangular, es importante recalcar la noción de disyunción temporal, como una forma de generar una vinculación con la intención de Freire (1996). Para el pedagogo brasileño, educar con ética, es educar dando cuenta de las condiciones que determinan nuestro mundo, dar cuenta de las ataduras y determinaciones tanto epistemológicas como temporales a las que puede estar sujeta la cultura que les presentamos a las y los estudiantes. No es nuestra tarea como profesores, la generar la disyunción temporal entre los vectores temporales que se intersectan en las obras de arte. Si no que nuestra tarea debe ser presentar, de la forma lo más explícita y honesta posible, los fundamentos onto-epistemológicos que sustentan cada punto de vista dentro de la heterogeneidad de nuestra cultura global. Es ahí, en esa heterogeneidad, en donde coexiste la multiplicidad de manifestaciones artísticas a las cuales se enfrentan las y los estudiantes, tanto en sus experiencias personales con la cultura popular y los mass media, como con el material cultural que les transmitimos como profesoras y profesores de artes visuales. Enseñar arte contemporáneo en el contexto escolar, es a la vez desensamblar, recombinar y reensamblar, tanto en el plano material, como en el estético afectivo y temporal. Es desde este reensamblaje, desde donde podemos ver emerger la condición de lo contemporáneo, en la forma de un contexto que nace de una heterogeneidad tanto socio-cultural como histórica-temporal. Y de este modo contemplar una

⁶ Un enfoque anacrónico es, además, una manera de liberar la imagen, o la obra de arte, y su valor expresivo de la camisa de fuerza de una narrativa histórica particular y de las posibilidades restringidas de generar significado que proporciona. Por lo tanto, el enfoque anacronista, o lo que yo preferiría llamar anacrónico (para enfatizar que estoy usando el término en un sentido positivo, no peyorativo) de Didi-Huberman, no sólo cuestiona una historia del arte teleológica lineal, sino que también es una forma de romper con el impasse del presentismo, entendido como la regeneración del pasado y del futuro sólo para valorar lo inmediato.

forma de romper tanto con el imperio de la historia universal occidental, como de la disolución de sentido de un presentismo de una sociedad sin relato.

2.3 Ontología del presente como el ocaso del antropocentrismo cultural en el antropoceno.

En vista de los modos en los que se puede llegar a contemplar como abordaje triangular asume la condición de temporalidad histórica de lo contemporáneo, como una temporalidad con sentido de historicidad, pero que por un lado se separa de la narrativa de la historia universal y que por el otro evade la disolución de sentido de presentista, del presente perpetuo de una sociedad sin relato al que hace referencia Canclini (2010). La propuesta triangular puede asumirse como una herramienta para articular una temporalidad histórica que emerja del encuentro diversas experiencias del tiempo, y del modo en que las obras de arte y las imágenes, pueden articular diversos vectores temporales por medio del procedimiento del montaje.

La experiencia temporal anacrónica nace del encuentro y la relación que nace desde la diferencia y la alteridad de diversas experiencias temporales. Esta es una estrategia para Lund (2019) y Didi-Huberman (2003), quienes la entienden como una posibilidad para superar la aniquilación del futuro y el pasado dada por el presentismo de la sociedad sin relato y la economía de la circulación en la producción de sentido. Tomando en cuenta la relación que existe entre el abordaje anacrónico y el abordaje triangular, a partir de la posibilidad de disyunción y articulación de heterocronías, nace la pregunta de ¿cómo damos cuenta de nuestro presente?, en palabras de Freire, ¿Cómo damos cuenta del mundo? Para tener una relación ética con nuestra forma de educar. Una forma de entender este desafío planteado por Freire es el de apelar al presente, es decir, para dar cuenta del mundo, habría que apelar directamente al presente. Es realizar una crítica al presente desde una búsqueda por cuestionarse o preguntarse por las condiciones onto-epistémicas que dan origen a nuestro contexto y nuestra subjetividad. En un sentido relacional, al que Foucault apela, una ontología del presente, es necesariamente una ontología de las relaciones que posibilitan la emergencia de nuestra subjetividad en un sentido histórico. Como lo plantea Foucault (1999, p. 345):

El análisis de las relaciones que puede haber entre la constitución del sujeto o diferentes formas de sujeto y los juegos de verdad, las prácticas de poder, etc., no es una mera caracterización, busca por dónde es «lo que es, y cómo lo que es podría dejar de ser lo que es». Se abre un espacio de libertad concreta, un espacio de transformación posible. Para empezar, de esta forma que no es siempre idéntica a sí misma, el sujeto que no es una sustancia. Historizar la noción de sí, problematizar las relaciones establecidas, es también producir una historia de los diferentes modos de subjetivación y, a la par, de los modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos.

Tomando en cuenta lo anterior, para un abordaje triangular post-humano la fase de contextualización pasaría precisamente por contextualizar, preguntándonos por la ontología del presente, como una forma de apelar directamente a la construcción histórica del sujeto, y a las condiciones de relación que permiten la emergencia de la subjetividad. En esta línea de pensamiento la pregunta que emerge es la siguiente; ¿Qué es lo que produce al sujeto?

Braidotti (2015) apela a la existencia de una nueva relación entre naturaleza y cultura, en donde la realidad de la materia se comprende desde la noción de una materia con capacidad de agencia, como la existencia de agencias no humanas, que se dan a partir de la capacidad de la materia de poder auto-organizarse, sin la necesidad de una presencia de agencia humana (Bennett, 2015). Para Braidotti, la evidencia de la implosión de los relatos basados en la identidad humanista, como el principio de identidad del sujeto europeo racional, entendido como el motor de la historia y centro de los fenómenos que ocurren en el mundo, dan cuenta de la necesidad de concebir lo que somos desde otra matriz de pensamiento. En esa línea, Braidotti plantea el anti-humanismo como primer movimiento de descentramiento del eje de la subjetividad humanista, con la finalidad de dar cabida a una comprensión de la existencia de identidades basadas en la diferencia, más allá de la noción de individuo, la cual desde el humanismo está determinada por un principio de identidad excluyente. Es en esta forma de comprendernos como especie, en donde la diferencia y la alteridad no son entendidas en un sentido peyorativo, ni mucho menos articuladas en función de una exclusión basada en un principio de identidad. Al contrario, se genera una apertura al entendimiento de la existencia como una proliferación de identidades diversas que comparten un modo de existencia situada, en donde no se comprende la identidad sin el contexto y sin la trama relacional que le da vida y sentido. Al mismo tiempo, este situarnos más allá de nuestra determinación histórica desde la matriz de pensamiento identitario humanista, no quita, sino que evidencia las consecuencias materiales a las que hemos sometido al planeta durante siglos de transformación tecnológica y alteración del medio ambiente, al constituirnos como un agente de cambio a nivel planetario de dimensión geológica, en un período denominado antropoceno.

La muerte del hombre anunciado por Foucault formaliza una crisis epistemológica y moral que va mucho más allá de las posiciones binarias ... cortando en diferentes puntos el espectro político. Se apunta... en particular a la arrogante pretensión humanista de continuar poniendo al Hombre en el centro de la historia mundial. El anti-humanismo, consiste en desconectar el agente humano de su visión universalista, reclamándolo a rendir cuentas de, y a explicar, las acciones concretas que está emprendiendo. Una vez el sujeto, antes dominante, se ha desvinculado de sus desilusiones de grandeza, y ya no es el presunto responsable del progreso histórico, emergen diferentes y más nítidas relaciones de poder.

(Braidotti, 2015, p.28)

Recapitulando, se debe considerar una fase de contextualización socio-histórica en el abordaje triangular que se articule desde una ontología del presente. Entendida como una crítica de

las condiciones que determinan y producen históricamente nuestra subjetividad. Para lograr lo anterior, es necesario incorporar la dimensión anti-humanista de Braidotti, con la finalidad de hacer emerger las diferentes y nítidas relaciones de poder que configuran nuestro contexto histórico, para precisamente visibilizarlo y desarticularlo. Si el abordaje triangular pretende incorporar aspectos del abordaje anacrónico como estrategia para aproximarse a una dimensión histórica de lo contemporáneo, es un parte porque requiere incorporar la operación de reensamblaje para poder hacer emerger una dimensión de lo temporal contemporáneo, alejado de las ataduras del relato histórico humanista. En ese sentido, el antihumanismo, como una forma de visibilización de las relaciones de poder que dan origen a nuestro contexto y subjetividad, es necesaria para que el proceso de articulación del plano heterocrónico de una obra de arte pueda tomar lugar en la fase de contextualización del abordaje triangular. No se puede rearticular, si no se tiene el material para hacerlo, ese material proviene de una crítica onto-epistemológica de nuestro presente. La visibilización de ese material está dada por la desestabilización del relato humanista-moderno.

El abordaje triangular en el sentido de la contextualización y la lectura como dos de sus fases, dan cuenta de una forma de operar con respecto a la cultura y las manifestaciones artísticas, que tienen como objetivo la generación de las condiciones para que las y los estudiantes puedan elaborar sus propias interpretaciones del mundo y el contexto en el que se sitúan. Este proceso debe poner en tela de juicio las condiciones de la producción de su propia subjetividad, como parte de la lectura del contexto en donde se sitúan, poniendo también en tensión su propia identidad, contrastándola con un devenir material, en donde la identidad se construye dislocada del centro de los fenómenos que se dan en el mundo y sus interacciones, desde donde el principio ontológico que opera es el de la diferencia y la alteridad.

Conservar la capacidad de agencia de los educandos, es el propósito de la contextualización histórico-cultural que propone el abordaje triangular y que se puede entender como un proceso de producción de sentido basada en la práctica de una ontología del presente y un desplazamiento del punto de vista desde donde se da cuenta de las condiciones de producción de subjetividad a la que hemos sido sometidos y desde donde nuestras coordenadas de comprensión de la realidad de originan. Esta forma de esbozar la fase de contextualización del abordaje triangular, nos habla de un proceso de meta-cognición, que incorpora la conciencia de que en los procesos de producción de sentido que provienen de las prácticas artísticas y culturales, opera siempre una dimensión contextual, en donde la condición histórico-temporal de lo contemporáneo, se da de forma emergente desde el encuentro de la simultaneidad de experiencias culturalmente heterogéneas con su propio vector temporal.

2.4 Realismo Agencial y A/r/tografía: Las posibilidades difractivas de la a/r/tografía como dispositivo realista agencial.

La influencia que ejerce el pensamiento de Karen Barad en la investigación post-cualitativa, es profunda y posee muchos rangos de alcance y dimensiones diversas en las que afecta

las forma de entender la investigación, la práctica científica y la producción de conocimiento, junto con el cuestionamiento de los límites entre naturaleza y cultura, entre materia y sentido.

Para comprender de forma más cohesionada el pensamiento de Barad, podríamos partir aproximándonos primero a la idea de una ontología relacional como un proyecto ético-onto-epistemológico ⁷ denominado realismo agencial. El realismo agencial se caracteriza por el planteamiento de una comprensión del mundo y sus fenómenos, desde una ontología de la relación, basada en la actuación performativa de las diferencias, como un encuentro orientado a la producción de sentido que se da actuada en el ámbito de prácticas materiales. Otro elemento importante es que la o el investigador se entiende como parte de lo que se investiga y de su contexto de forma inseparable. Al tiempo que la observación modifica el medio de información, medio e indagador comparten también una mutua afectación y una relación de interdependencia que es fundamental para entender las prácticas metodológicas y los modos en los que se determina la creación de conocimiento. La investigación como instancia de producción de conocimiento atiende a la relacionalidad de los agentes o elementos involucrados en la investigación, como también a la importancia de los afectos en dicha relacionalidad, haciendo de la afectación, una interacción de orden material, enactivo y performativo entre agente y elementos que pueden ser tanto humanos como no humanos, materiales como conceptuales y naturales como culturales.

La materialidad, en esta propuesta de Barad (2007), es presentada con una capacidad de agencia, y con capacidad de producción de sentido. El sentido no se da en el orden de la identidad ni de la representación, sino que, por el contrario, se da en el orden de la diferencia y la performatividad. Esto último tiene como consecuencia comprender la práctica científica y la investigación como una actuación de orden socio-material, en la medida en que las metodologías y los procedimientos de investigación científica son performances en las que se actúan relaciones diferenciales de interacción sin la existencia de un punto de referencia fijo de observación que establezca la separación ontológica moderna y humanista entre sujeto y objeto (Braidotti, 2015).

⁷ De acuerdo al proyecto teórico de Karen Barad, lo epistemológico se encuentra totalmente determinado por lo ontológico, en un sentido ético que comprende al sujeto investigador en una relación inalienable con el medio en el cual indaga, y en una relación de mutua afectación con el objeto que investiga. Lo ético se define al asumir el rol de indagador, teniendo en cuenta una vinculación preexistente con lo que se indaga que considera un dar cuenta (*accountability*) y una responsabilidad (*response-ability*) (Barad), que se da en un contexto de presencias compartidas, consecuencias, afectaciones, en la elaboración del conocimiento de un mundo que no se encuentra dado y acabado. La naturaleza del conocimiento, la realidad, la objetividad, pasan por esta conciencia de interdependencia y mutua afectación y no por la manera en que se elaboran representaciones acabadas y objetivas de una realidad dada y definida de antemano. Esta característica ética, como veremos más adelante, tiene muchas resonancias con lo que en la a/r/tografía se entiende por una metodología de la situación o una metodología emergente (Irwin et al., 2006).

En las palabras de Barad (2007, p. 26) podríamos entender la investigación y las prácticas científicas de la siguiente forma:

...las prácticas científicas deben, por tanto, ser entendidas como interacciones entre partes componentes de la naturaleza y que nuestra capacidad para comprender el mundo se sostiene en nuestra comprensión del hecho que nuestras prácticas generadoras de conocimiento son representaciones [enactments] socio-materiales que contribuyen a, y son parte del fenómeno que describimos.

Barad (2007) construye su propuesta onto-epistemológica desde un desplazamiento del pensamiento ontológico de la física cuántica de Niels Bohr a las ciencias sociales, específicamente tomando como referencia en el cómo la no localidad de las partículas entrelazadas, da cuenta de una preponderancia de las relaciones y los entrelazamientos entre elementos cuya existencia para la filósofa de la ciencia canadiense antecede la existencia de los objetos mismos. El giro epistémico en este sentido se da en el desplazamiento desde los objetos a sus relaciones, estableciendo que la relación está antes de los objetos y que estos emergen de las relaciones.

Lo que nos interesa, más allá de identificar los puntos de encuentro y las continuidades entre la investigación post-cualitativa y la onto-epistemología del realismo agencial de Barad, es poder establecer una relación de correspondencia entre la noción de intra-acción y la fase de contextualización y de práctica artística en el abordaje triangular como estrategia metodológica de la enseñanza de arte contemporáneo.

La intra-acción para Barad (2003), es la forma de vinculación relacional en que actúan los elementos de una agencia, como parte de un encuentro en el que cada uno de los elementos actúa la diferencia del otro, generando la producción de sentido como una materialización. Es en la performatividad de la actuación del encuentro de la diferencia de los elementos, uno a través del otro, en donde emerge la producción de sentido. Este encuentro para la autora produce un patrón de difracción, como registro de la emergencia de sentido que nace de la materia en forma de los efectos actuados de sus diferencias. La difracción para Barad (2003) es un término que toma como referencia de Donna Haraway (1992) y que tiene la función de dar a entender que la producción de conocimiento no es del orden de lo representacional, sino del orden de lo performativo.

La noción de intra-acción es un elemento clave de mi marco realista agencial. El neologismo “intra-acción” significa la mutua constitución de agencias enredadas. Esto es, en contraste con la habitual “interacción”, que asume que hay agencias individuales separadas que preceden a su interacción, la noción de intra-acción reconoce que distintas agencias no preceden, sino más bien emergen a través, de su intra-acción. Es importante señalar que las agencias “distintas” son distintas solo en un sentido relacional, y no absoluto, esto es, las agencias solo son distintas en relación a su mutuo enredo; no existen como elementos individuales.

(Barad, 2007, p. 35)

Esto es importante porque se vincula con la noción de interacción interdisciplinar en el encuentro de sentido de tipo epistémico que existe para Barbosa como fundamental en la fase de contextualización del abordaje triangular. Al mismo tiempo que también se vincula con la actividad de dentro y fuera de un campo disciplinar existente en la noción de arte post-autónomo. El realismo agencial, apunta al encuentro diferencial entre disciplinas y su afectación metodológica como superficie de actuación de sus diferencias en forma de una relación que se da en la intra-acción.

En relación a esto Barad (2007, p. 25) señala:

Basándome en una aproximación metodológica “difractiva”, leo los planteamientos de estas diferentes áreas de estudio el uno a través del otro. A lo que apunto al desarrollar esta metodología difractiva es proveer una aproximación transdisciplinaria que se mantenga rigurosamente atenta a los importantes detalles de argumentos especializados al interior de un campo dado, en un esfuerzo por recibir compromisos constructivos a través de (y reelaborar) los límites disciplinarios.

La contextualización de la obra en el abordaje triangular, se debe entender en la relación situada del educando con la obra y con su contexto, en una dimensión de emergencia en el que se puede establecer un paralelo con la noción de abordaje anacrónico de Didi-Huberman, el cual funciona desde la posibilidad de disyunción temporal de la obra con el relato temporal e histórico particular que esta sostiene y la posibilidad de articulación con otros vectores temporales procedentes de la historicidad particular de otras obras de arte, como una heterocronía, el encuentro de una multiplicidad de vectores temporales desde los cuales el sentido histórico emerge como el registro del efecto de sus diferencias. Del mismo modo, en la toma de conciencia por parte de los estudiantes de cómo un contexto

dado genera las condiciones de producción de su propia subjetividad (ontología del presente) y de los modos de relación que existen o que se sostienen con un medio determinado. Esta emergencia de sentido dada por la construcción de un contexto desde distintas matrices disciplinares y metodológicas, es lo que se puede comprender como un proceso de relación agencial intra-activo, ya que se basa en el encuentro de las diferencias, como proceso, como acción y de modo performativo, en la medida en que el sentido no se representa desde una identidad dada, si no que se actúa en la performatividad del encuentro de las diferencias en la forma de un patrón de difracción.

Podríamos decir que la intra-acción y su lógica difractiva, como encuentro diferencial y producción de sentido basado en la preexistencia de las relaciones entre agentes, está presente de algún modo tanto en el abordaje anacrónico que plantea Lund (2019), como en el ejercicio de generar una ontología del presente, apelando al descentramiento del eje humano en la comprensión de los fenómenos del mundo, al tomar en cuenta la proliferación de actantes con capacidad de agencia que aparecen cuando se adquiere una comprensión del mundo desde un punto de vista post-humano, además del encuentro interdisciplinar que proporciona una heterogeneidad epistemológica que se caracteriza por el encuentro diferencial de campos disciplinares. Para el abordaje triangular esto es muy importante, porque la contextualización socio-histórica, en teoría, requiere de ambos procedimientos para poner en funcionamiento la generación y emergencia de sentido, que opera tanto en la producción de la dimensión histórico-temporal de lo contemporáneo, como en las relaciones de afectación mutua que entran en acción en la producción de una ontología del presente. Ambas dimensiones tanto la temporal (heterocrónica) como la epistemológica (interdisciplinar) colaboran en el cuestionamiento de las posibilidades de la propia subjetividad como parte del sentido que para Foucault tiene la realización de una ontología del presente. Lo que se quiere plantear aquí es que en ambos procesos es necesario un encuentro diferencial intra-activo que considere la difracción, y ambos procesos se consideran en esta investigación como necesarios para realizar una fase de contextualización socio-histórica que surja desde una experiencia situada por parte de las y los estudiantes, una contextualización, singular, no dada, emergente y que se desligue tanto del relato histórico moderno humanista, como de un campo disciplinar específico o de una matriz de dominación cultural y hegemónica.

Ahora bien, si volvemos a situarnos en el contexto de la investigación post-cualitativa y nos centramos en la investigación basada en las artes, podemos encontrarnos con la experiencia de enseñanza del arte denominada a/r/tografía.

Como lo mencionamos en el apartado de la metodología de esta investigación junto con la investigación basada en la práctica, esta forma de investigación tiene la característica de reunir y superponer tres roles o funciones que se consideran tradicionalmente diferenciadas, como lo son el rol del profesor, el del investigador y el rol del artista. Junto con lo anterior, también la metodología de funcionamiento de la a/r/tografía, tiene como

cualidad el énfasis que se le da a la relacionalidad móvil de los elementos que componen la investigación y sus datos, también para producir una emergencia de lo que se denomina un evento o una situación. Irwin et al. (2006) denominan a la metodología de la a/r/tografía, una metodología de la situación, lo que significa que es en esta dimensión relacional y sus lógicas de organización rizomática (Deleuze & Guattari, 1997) de los datos de la investigación, desde donde se busca hacer emerger evocativamente, reflexiones, puntos de vista, también en la relación emergente de los elementos que se ponen en relación rizomática, a partir de una organización de los datos. Hay que tener en cuenta que una de las cualidades del rizoma es que su organización y las líneas que se trazan entre los elementos que componen un conjunto dado, no pertenecen al orden de relaciones preestablecidas⁸ si no que son relaciones que se dan performáticamente en los intersticios y por lo tanto son relaciones que emergen desde una interacción que podríamos establecer en este momento, que se da en el orden de las diferencias, intra-activamente y desde un patrón difractivo.

La situación emergente, que es lo que se busca que suceda en la organización rizomática y evocativa de los datos, se en palabras de Irwin, et. al (2006) de la siguiente manera:

The project provides a way of elaborating upon a/r/tography as a methodology that provokes the creation of situations through inquiry, that responds to the evocative nature of situations found within data, and that provides a reflective and reflexive stance to situational inquiries. These situations are often found, created, or ruptured within the rhizomatic nature of a/r/tography. It is on this basis that the article is premised: rhizomatic relationality is essential to a/r/tography as a methodology of situations.⁹

(Irwin; et al, 2006, p2.)

En ese sentido un abordaje triangular que integre en su metodología la intra-acción en un sentido difractivo, comprende también por extensión en el modo en que se plantean sus formas de funcionamiento, el abordaje anacrónico y su lógica disyuntiva, como también la emergencia de sentido que surge de la interacción inter y transdisciplinar que aparece en la

⁸ No preestablecidas, no quiere decir no preexistente, en el sentido de que el objeto antecede la relación, sino que la relación si bien existe, no está determinada por algo ajeno a la condiciones específicas e inmanentes que se dan en el encuentro diferencial como parte de la relación enactuada en un sentido performático.

⁹ El proyecto proporciona una forma de elaborar la a/r/tografía como una metodología que provoca la creación de situaciones a través de la indagación, la que responde a la naturaleza evocadora de las situaciones que se encuentran dentro de los datos y que proporciona una postura de reflejo y reflexiva a las indagaciones situacionales. Estas situaciones a menudo se encuentran, se crean o se arrancan dentro de la naturaleza rizomática de la a/r/tografía. Es sobre esta base que el artículo parte de la premisa: la relacionalidad rizomática es esencial para la a/r/tografía como metodología de situaciones.

contextualización socio-histórica y en la producción de una ontología del presente. Es de este modo que el pensamiento post-humano, al igual que el realismo agencial de Barad, es para la práctica del abordaje triangular, a la vez, una metodología y un contenido de enseñanza, en el sentido a/r/t/ográfico porque es un dispositivo que actúa en los tres roles, en la investigación al determinar la metodología, en la enseñanza al ser parte de los contenidos y en la práctica artística como parte de los procedimientos de agenciamientos materiales que se producen y que se generan, en la elaboración de narrativas y, emergencia de sentido en forma de pensamiento sensible.

También y considerando lo anterior, la a/r/tografía, tiene como una característica en su metodología, la valoración de la pérdida o la falta (loss) como un elemento que hace de la falta y la ausencia un espacio de evocación sensible. Es en los espacios e intersticios donde no hay relaciones predeterminadas, desde donde se generan los desplazamientos y las emergencias de sentido, tal como lo plantea Irwin (2013).

Loss, shift, and rupture are foundational concepts or metonyms for *a/r/tography*. They create openings, they displace meaning, and they allow for slippages. Loss, shift, and rupture create presence through absence, they become tactile, felt, and seen.¹⁰

(Irwin, 2013)

Por último, la a/r/tografía también plantea la importancia de lo conceptual como un aporte metodológico, para Irwin (2013) los conceptos son flexibles y mutables y permiten la posibilidad de ser enactuados de forma material, sensible y artística. Al mismo tiempo propone la idea de que la metodología debe hacerse de conceptos más que de métodos. Entendiéndose de este modo que las metodologías son abiertas e implican la interacción de tanto del pensamiento sensible como del pensamiento conceptual, ambos entendidos de forma creativa, dinámica y con poder de transformación. Entre lo conceptual y lo sensible existe también una interdependencia, del mismo modo en que para Barad (2007) existe una continuidad entre lo social y lo natural, como también entre lo material y lo conceptual.

3. FASES DE LA INTERVENCIÓN

3.1 Contexto de Intervención

La indagación presente tiene como lugar de intervención y recolección de datos, el Liceo República de Siria, específicamente en el Electivo de Artes Visuales de Tercero de Enseñanza Media.

¹⁰ La pérdida, el cambio y la ruptura son conceptos o metonimias fundamentales de la a/r/tografía. Crean aperturas, desplazan el significado y permiten deslices. La pérdida, el cambio y la ruptura crean presencia a través de la ausencia, se vuelven táctiles, sentidos y vistos.

El grupo de estudiantes es reducido pero muy variado (11 estudiantes), está compuesto por estudiantes de distintos cursos del mismo nivel, con intereses muy heterogéneos y desempeños académicos diversos. Muchas y muchos de los estudiantes del electivo no tienen una preferencia especial por el arte, algunos tienen una curiosidad por la disciplina artística y las artes visuales, pero nadie un interés concreto por una carrera artística o un interés personal profundo en el área. De hecho, casi la mayoría entra al electivo por descarte, y escapando un poco de otros electivos de disciplinas científicas con una metodología de trabajo más tradicional.

El Liceo en sí, es un Liceo Municipal en la comuna de Ñuñoa, una comuna acomodada de la Región Metropolitana. El espacio educativo se caracteriza por ser un lugar de estudio que asegura el ingreso a la educación superior universitaria, dado su excelente dotación docente compuesta por profesores con muy buena formación y con una clara vocación de servicio público. Al mismo tiempo existe mucha presencia y atención de las familias respecto al desempeño académico y a la formación de las y los estudiantes, lo que tiene como resultado un cuerpo de estudiantes bien respaldados desde sus hogares en sus deberes académicos, haciendo de estos, estudiantes preocupados por sus calificaciones, por su rendimiento y por su eventual ingreso a la educación superior, como parte del plan de desarrollo de ascenso social familiar.

El electivo de Artes Visuales, es un electivo de profundización de formación diferenciada. Lo que quiere decir que es un electivo de arte en el que se cuentan con 4 horas de clases semanales. Esto permite generar un espacio de enseñanza del arte en el que se pueden plantear proyectos de investigación, en donde las y los estudiantes cuentan con el tiempo suficiente para investigar, recibir clases teóricas, generar espacios de análisis de obras, artistas y contextos, como también de desarrollar su práctica artística, a partir de la experimentación material y la práctica constante del pensamiento sensible.

El espacio del electivo está pensado para desarrollarse a partir de 3 módulos. Un módulo de Teoría e Historia del Arte, un segundo módulo de Análisis de Obras y Artistas, y un módulo de Laboratorio Artístico. El proceso de investigación llevada a cabo por las y los estudiantes se da simultáneamente a partir de estos tres módulos, en donde las y los estudiantes, reflexionan frente a las condiciones en las que aparece el arte y las manifestaciones artísticas contemporáneas, en función de un cuestionamiento sobre los procesos históricos y conceptos teóricos que ayudan a entender el surgimiento del arte contemporáneo. Al mismo tiempo analizan obras y manifestaciones artísticas contemporáneas, y por último investigan y producen obras de arte y procesos artísticos, a partir de temáticas de contingencia social e interés personal, seleccionadas por ellas y ellos, bajo la premisa de que el arte contemporáneo sale al encuentro con la realidad y las problemáticas sociales que se dan en nuestro mundo actual.

3.1 Descripción de las fases de la intervención

3.1.2 FASE 1 Humanismo, antropocentrismo y antropoceno

Se piensa la intervención desde una primera etapa teórica (Fase 1), en donde, por medio de una clase expositiva, se plantean conceptos que tienen como finalidad mostrar la matriz de pensamiento humanista, su marcado antropocentrismo, y las consecuencias culturales, políticas y ecológicas que

esta forma de entender nuestra relación con el planeta tiene en la denominada época geológica del Antropoceno, y la importancia de una ontología basada en la identidad por sobre la diferencia, desde una noción de identidad que opera por exclusión (Braidotti, 2016). Esta primera fase consta de una clase, en donde se exponen y reflexionan sobre los conceptos e ideas mencionados.

3.2.2 FASE 2 Mapas conceptuales y ontología relacional

A partir de los conceptos de la clase expuestos en una proyección digital, se les solicita a las y los estudiantes elaborar un mapa conceptual (Fase 2) por medio de una plataforma digital (Miro), con la finalidad de poner los conceptos en relación y hacer énfasis en su relacionalidad. Para esto, se les pide a las y los estudiantes que determinen, por medio de una frase o un verbo, la relación que existe entre los conceptos que componen el mapa que deben realizar en la actividad. El propósito de esta fase es doble, ya que tiene la intención de que las y los estudiantes se familiaricen con los conceptos, pero que, por sobre todo, puedan llegar a una interpretación relacional de los mismos, y a comprender e interiorizarse con una forma de organización del conocimiento y la producción de sentido que se da en el plano de lo relacional, más que en el principio de identidad. Esta fase consta de dos clases, en las que las y los estudiantes cada una y uno con un computador, organizan los conceptos y sus vectores de relación por medio del uso de plataformas digitales, como Miro, Mindomo, Padlet, etc.

3.2.3 FASE 3 Pensamiento Post-humano para el Arte Contemporáneo: La Agencias no humanas

Luego de la actividad de elaboración del mapa conceptual se realiza otra sesión de clases expositivas (Fase 3), en donde se presentan conceptos centrales del pensamiento post-humano como agencia y rizoma. Dando a entender de forma breve, acotada y precisa en qué consiste el pensamiento post-humano, y presentando el concepto de agencia (Barad, 2007) como una idea central en las epistemologías post-humanas. Principalmente, se da a conocer una forma de agencia que no se centra en el ser humano, y al mismo tiempo, se le da poder de agencia a agentes no humanos. Para poder dar una bajada más concreta a la idea de agencia, se descompone el concepto en 4 conceptos más: heterogéneo, relación afectiva, performatividad y devenir, cuya finalidad es dar a entender características de la agencia y, al mismo tiempo, que las y los estudiantes logren interiorizarse con la noción Deluziana-Guatarriana (1997) de agencia no humana. El cuerpo conceptual y teórico es presentado a las y los estudiantes en 3 clases para su revisión y reflexión grupal, por medio de ejemplos que tienen el objetivo de ilustrar los conceptos de forma más clara y concreta para su comprensión.

Heterogéneo

Multiplicidad/Singularidad



Para que exista una multiplicidad, los elementos del conjunto tienen que ser **diversos**, mientras más **singular** (único) es cada elemento del conjunto, más se expresa la **multiplicidad**. En el ejemplo se contrasta un **bosque nativo** (multiplicidad) con un **monocultivo** de palmeras.

Fig. 2 Ejemplo de diapositiva de la presentación de la clase durante de la FASE 3.

3.2.4 FASE 4 Experimentación Material/ Experimentación Conceptual

La fase siguiente (Fase 4), consiste en una experimentación material, donde a cada estudiante se le solicita que exprese por medio de interacciones materiales uno de los cuatro conceptos que se desprenden la idea de agencia. El concepto es escogido por cada estudiante desde sus preferencias personales. Los materiales que escogen para realizar el experimento provienen de materialidades que están presentes en sus proyectos de investigación artística particulares que llevan a cabo desde principio de año en el electivo y que tienen una vinculación con las temáticas que llevan trabajando de forma independiente. En esta fase de la intervención la temática de la investigación artística de la o el estudiante es irrelevante para el objetivo buscado, el que tiene como propósito comprender de forma sensible la característica de la agencia material más relevante o interesante para la o el estudiante. Esta fase consiste en 4 clases, una primera clase dedicada al diseño del experimento, por medio de un boceto y en la realización de una lista de materiales necesarios para la experimentación. Una segunda clase dedicada a la realización del experimento y su respectivo registro fotográfico. Las tercera y cuarta clases se dedican a la elaboración de un texto reflexivo sobre el proceso de experimentación en donde se les solicita responder lo siguiente:

¿De qué forma y por qué en la experimentación material se expresa el concepto seleccionado?

- *Para responder la pregunta tienen que hacer referencia a los **procesos y cambios** que sufren los materiales en la experimentación.*

- En la respuesta, además de referirse a la pregunta, dar cuenta de las **sensaciones, emociones, afectos, pensamientos** que el proceso despertó en la o el estudiante antes, durante y después de la experimentación.

3.2.5 FASE 5 Rizoma: calco y cartografía

Luego de la experimentación material y su respectiva etapa de reflexión se realizan dos clases expositivas más (Fase 5), cuyo objetivo es presentar el concepto de rizoma (referencia), con la finalidad de poner de manifiesto ciertas características de la agencia que se vinculan con la dimensión de la multiplicidad y lo heterogéneo del rizoma. También se busca hacer énfasis en una ontología orientada a la relacionalidad, comprender formas de organización desjerarquizadas, y finalmente comprender la diferencia entre las operaciones del mapeo propios de la cartografía y el calco. De este modo se espera propiciar una reflexión sobre la diferencia entre un conocimiento basado en la emergencia de la experiencia performativa y un conocimiento basado en la imagen dogmática y las representaciones en general.



Fig. 3 Ejemplo de diapositiva de la presentación de la clase durante la FASE 5.

3.2.6 FASE 6 Diseño de obra como agencia y rizoma

Al terminar la presentación del concepto de rizoma, se les pide a las y los estudiantes que realicen un mapa conceptual (Fase 6) con conceptos, ideas, materialidades, imágenes, material audiovisual, sonoro, etc. propios de sus proyectos de investigación y directamente relacionado con la temática que trabajan de forma personal. La idea en esta parte de la intervención es que las y los estudiantes, elaboren una cartografía con los elementos que componen su investigación, pero que esta organización tenga como finalidad resaltar los vectores de conexión entre los elementos, para darle más énfasis al carácter relacional entre los elementos que componen la investigación.

3.2.7 FASE 7 Instalación artística

Los elementos que aparezcan puestos en relación en el mapa, serán el material a partir del cual las y los estudiantes deberán construir una instalación artística (Fase 7) para luego montarla en un espacio del colegio, para que el resto de la comunidad educativa pueda interactuar con ella. Primero, se les solicita que, en una clase, diseñen en un boceto técnico de su instalación, en donde incluyan los elementos más relevantes para ellas y ellos del mapa realizado anteriormente (visuales, materiales, sonoros, audiovisuales, temáticos, conceptuales). Una vez que la obra está diseñada, segundo, se elabora una lista de materiales y una cotización online de estos. Tercero, en 4 clases más, las y los estudiantes construyen las partes de la instalación y montan el material para su exhibición. Cuarto y final, las obras se exhiben en una sala acondicionada para la muestra y así, tener un control sobre la modulación de variables como el espacio y la iluminación, pensando en la recepción de la comunidad educativa del trabajo de las y los estudiantes.

3.2.8 FASE 8 Reflexión de proceso

La última etapa de la intervención (Fase 8) consiste en elaborar un texto reflexivo en el cual puedan dar a conocer la experiencia de la elaboración, construcción y montaje de la instalación artística, partir de un análisis de los procesos materiales, conceptuales, afectivos y de las interacciones que se dieron al momento de exhibición de la instalación en el espacio escolar. La idea de esta etapa es poder comprobar si las y los estudiantes pueden establecer relaciones entre su experiencia de elaboración de la instalación su investigación artística y los conceptos vistos en clase relativos al pensamiento post-humano.

4. ANÁLISIS DE PROCESOS

4.1.1 ANÁLISIS FASE 1-2: *Cartografías conceptuales, antropocentrismo y ontología relacional.*

La fase 1 y 2 consistía en encargar a las y los estudiantes la elaboración de un mapa conceptual a partir del contenido de una clase expositiva sobre el humanismo, el antropocentrismo y el antropoceno. El encargo hacía un énfasis en que más allá de explicar qué significaba cada concepto, la organización del mapa debía indicar con una palabra, concepto o frase breve, el tipo de conexión que existía entre cada concepto. La intención de esto es que las y los estudiantes, pudiesen realizar la actividad a través de una lógica operativa relacional, haciendo referencia indirecta al realismo agencial (Barad, 2007), y atendieran sin saberlo a la premisa ontológica de que las relaciones anteceden a los objetos. Para realizar el encargo es necesario que primero las y los estudiantes entendieran los conceptos dentro de un contexto socio-histórico, que pudiesen comprender las consecuencias culturales del pensamiento humanista, tanto a nivel sociopolítico como ecológico, a través de una revisión de ciertos elementos críticos que plantea Braidotti (2015) sobre el

humanismo. Estos elementos los podríamos sintetizar como una ontología basada en un principio de identidad excluyente, desde el cual el sujeto humano se identifica con cierto tipo de ideal, blanco, masculino, adulto, heterosexual, burgués, etc. Y desde donde opera excluyendo y poniendo en una posición de sometimiento cualquier tipo de diferencia o heterogeneidad, que se escape de la imagen que se hace de sí mismo. Al mismo tiempo se hace referencia a que esta ontología o forma de operar se genera desde un punto de vista subjetivo, en donde el eje de los fenómenos y los acontecimientos se centran en el ser humano como ser racional y único con capacidad de agencia.

Lo que se intenta en este momento de la intervención es realizar una ontología del presente (Foucault, 1999), como parte de una fase contextualización desde un abordaje triangular, *dando cuenta* de la matriz onto-epistemológica que sostiene tanto la institución educativa a la que pertenecen, como también del currículum que utilizan en su vida escolar. En ese sentido aquí se pone en práctica lo que Freire (1996) considera una educación ética, porque se transparenta de algún modo, por qué nosotros los adultos y sobre todo nosotros los profesores o la institución a la que representamos, como también el currículum nacional chileno, agencia como agencia, básicamente se da cuenta de cuál es la ontología que valida ciertos tipos de agenciamiento en el mundo contemporáneo, haciendo clara alusión al contexto sociocultural en el cual se encuentran insertos. Esto le da pie a las y los estudiantes para que ejerzan su propia capacidad de agencia en un sentido disyuntivo (Lund, 2019) y reorganicen el material conceptual fuera del quicio que el corsé epistemológico (Hernández & Benavente, 2019) mantiene sobre la comprensión del presente, conservando la capacidad transformadora que las y los estudiantes tienen como actantes nuevos en el mundo y transformen desde su novedad el material que se les presenta.

4.1.1 Análisis cartografía conceptual estudiante colaboradora N°1

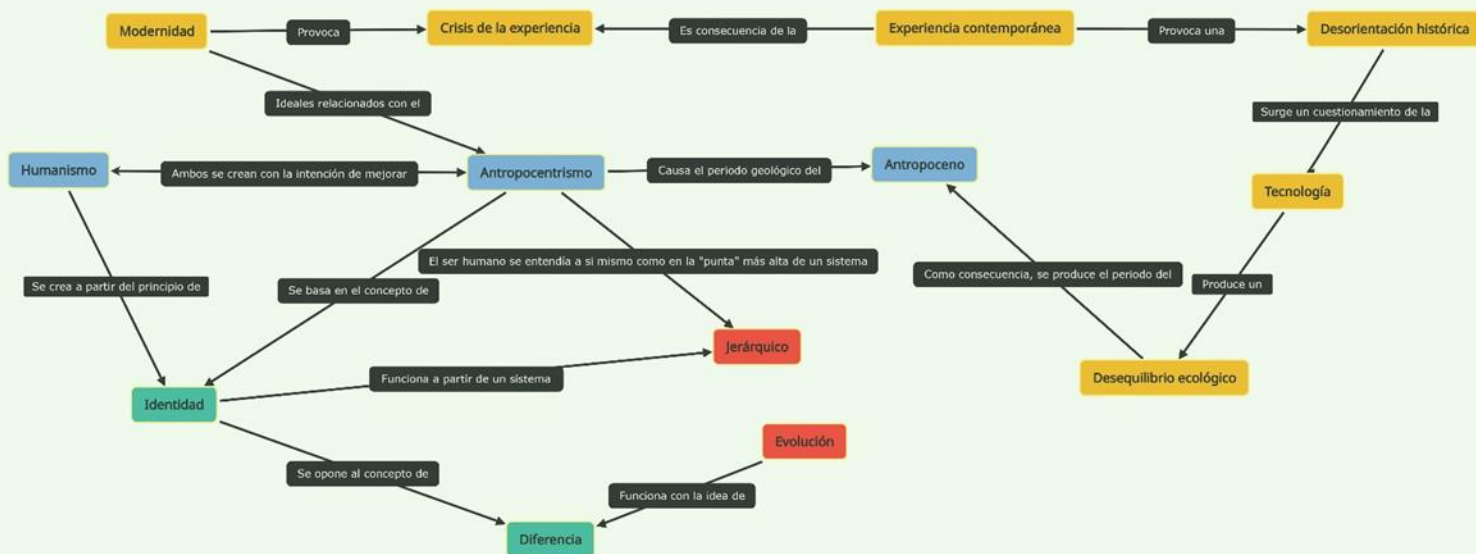


Fig. 4 Mapa conceptual de la estudiante colaboradora N°1

Lo que podemos apreciar en la figura 4, es cada concepto que la estudiante colaboradora N°1 selecciona de la clase expositiva sobre antropocentrismo, antropoceno y humanismo, a partir de un criterio personal de relevancia (los que ella considera más importantes). Los conceptos aparecen en casillas de colores: azul, verde, rojo y amarillo. Al realizar la actividad ella declara que esos colores los utiliza por iniciativa propia para agrupar los conceptos por afinidad. Los conceptos de colores aparecen enlazados por flechas en donde una casilla gris oscura especifica la naturaleza o el tipo de relación que vincula los conceptos en conexión. Las casillas grises oscuro, poseen un breve texto que la estudiante añade según cómo ella da a entender el tipo de relación establecida. En cada caso de relación, aparece un verbo que da a entender qué ocurre entre cada concepto, según cómo la estudiante comprende el contenido de la clase expositiva.

Se puede apreciar que la estructura del conjunto no está predeterminada por la lectura lineal de la clase, en donde una diapositiva sigue a otra en forma consecutiva, si no que el conjunto se ordena por una red de relaciones interdependientes que ponen en tensión la comprensión lineal¹¹ del contenido. De este modo la estudiante colaboradora N°1 da cuenta de que puede expresar la comprensión del conjunto teórico del grupo de conceptos desde un ordenamiento que pone énfasis en la relacionalidad y la interdependencia conceptual.

En vista de que la comprensión se expresa en la puesta en acción de un ordenamiento espacial, basado en la relacionalidad y la interdependencia, es que se puede establecer que, si bien el contenido de la clase es comprendido al momento de su exposición por parte de la estudiante colaboradora N°1, es en la actividad descrita, en donde emerge una comprensión singular y específica del conjunto. Es en la actividad en donde aparecen también modos de relación que van más allá de la exposición del docente. Esto puede reconocerse, por ejemplo, en la utilización de colores para la agrupación de ciertos conceptos, dicha agrupación surge de la intención de poner en relación, y da como resultado sub-grupos de afinidad conceptual que no fueron expuestos o sugeridos por el docente al momento de realizar la clase.

4.1.2 Análisis cartografía conceptual estudiante colaboradora N°2

¹¹ Al calificar una comprensión de lineal, nos referimos a una comprensión que se da desde una centralidad o desde una jerarquía conceptual. Al mismo tiempo dicho calificativo hace referencia a una forma de comprensión que se da desde un punto de vista fijo, y en una dirección determinada. Por ejemplo: primero esto, después esto, y luego esto. En el caso descrito, se rompe este ordenamiento para dar lugar a un tipo de comprensión que no tiene un punto de partida, ni un punto de llegada fijo. La comprensión está abierta a la infinidad de posibilidades de lectura que la espacialidad cartográfica posee, determinada por una estructura relacional de interdependencia, al mismo tiempo que pone en tensión el principio de identidad que puede adscribirse a cierto orden de lectura establecido como correcto o verdadero, para abrirse a un tipo de lectura que privilegia la diferencia. Es interesante cómo en la puesta en acción del ejercicio propuesto en esta fase de la investigación, la estudiante colaboradora N°1 hace emerger de forma performativa (al poner en relación de forma visual y espacial) el tensionamiento entre identidad y diferencia que está presente en el contenido de la clase. Se puede identificar que se manifiesta un tipo de diálogo entre el contenido y la forma, o entre el medio y el mensaje.

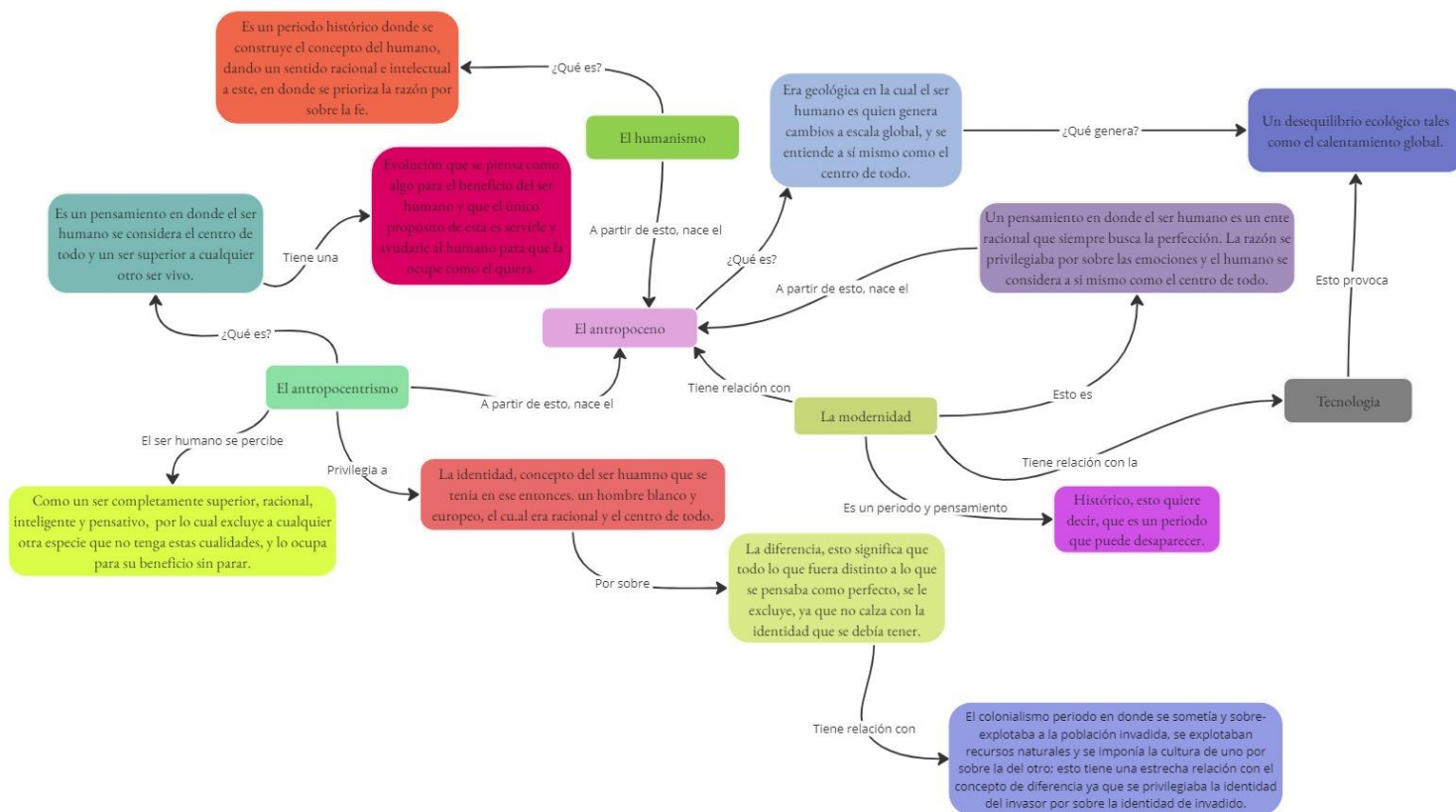


Fig. 5 Mapa conceptual de la estudiante colaboradora N°2

En la figura 5, podemos distinguir cómo la estudiante colaboradora N°2 organiza en casillas de colores tanto conceptos como breves definiciones de estos. Los colores, a diferencia de la muestra de la estudiante colaboradora N°1, no poseen una finalidad organizativa como la de generar agrupaciones de afinidad conceptual, sino que son más de tipo decorativo y no cumplen una función. Al mismo tiempo las relaciones que establece entre conceptos son menos variadas que en el caso anterior, limitándose muchas veces a definir la relación, simplemente como una relación, o a establecer una conexión que podríamos considerar de tipo derivativa, en cuanto esta sólo establece un enlace entre una casilla de color que contiene un concepto con otra casilla de color que posee su definición. Este principio de relación derivativa da a la organización del mapa conceptual una estructura de tipo más arbórea¹² que rizomática o en red, generando centros y periferias, al mismo tiempo que jerarquías entre conceptos y casillas con más conexiones que otros.

¹² Para Deleuze, G., & Guattari, F. (1997), una estructura arbórea hace referencia a un tipo de pensamiento basado en la subordinación jerárquica de sus elementos constitutivos, diferenciándose de una estructura rizomática, en donde cualquier elemento del conjunto puede conectar e incidir sobre cualquier otro. Para los pensadores franceses, la estructura de tipo arbórea se vincula con el pensamiento hegemónico y con el pensamiento representacional, cuyas cualidades son el binarismo y la dicotomía.

Es interesante notar también, que en este caso las relaciones no poseen una casilla propia, si no que aparecen como un texto sin casilla sobre el vector de relación. Esto da la impresión de que la relación tiene menos peso visual y por lo tanto menos presencia que el concepto y su definición. De esto se podría desprender, que a menos presencia visual menos estatus ontológico, en el sentido de que la relación es secundaria al concepto y a su definición.

Que el mapa de la estudiante colaboradora N°2, haga más énfasis visual en lo conceptual que en lo relacional, y que también la organización de la mayoría de las conexiones esté determinada por definiciones y por lo tanto una progresión derivativa, hace que la cantidad de maneras de leer el mapa sea menos variada que en el caso de la estudiante colaboradora N°1, limitando los puntos de vista, las rutas de lectura del contenido y la multiplicidad de sentidos emergentes que un mapa sin centros y periferias puede llegar a proponer. Del mismo modo, menos formas de lectura, menos puntos de vista ante un contenido, hace que la comprensión adscriba más a un principio de identidad que a un principio de diferencia respecto a las formas de leer y entender la información. En ese sentido la estudiante colaboradora N°2, si bien puede llegar a una comprensión acabada de los conceptos presentados en la clase expositiva, no los llega a expresar de forma visual en la elaboración del mapa conceptual, precisamente porque a diferencia del ejemplo anterior (la estudiante colaboradora N°1), no existe una equivalencia entre lo conceptual y lo relacional, tanto en un sentido de presencia y peso visual, como en la estructura de la organización visual resultante.

4.1.3 Análisis cartografía conceptual estudiante colaborador N°3

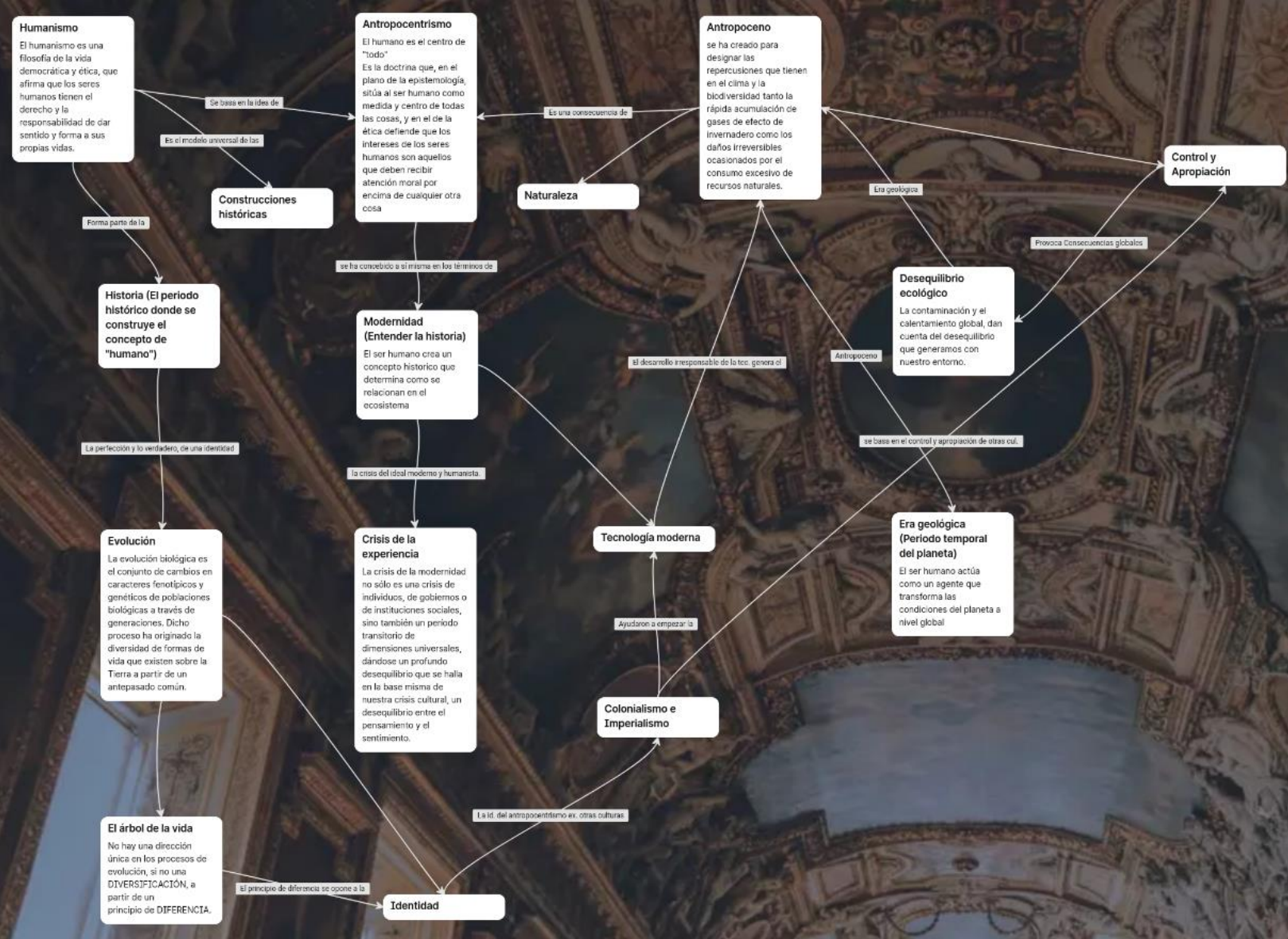


Fig. 6 Mapa conceptual estudiante colaborador N°3

En la imagen figura 6, podemos apreciar como el estudiante colaborador N°3, utiliza casillas sin colores para representar tanto conceptos como tipos de relación. Las casillas más grandes son utilizadas para contener los conceptos (en negrita), además de su definición. Las casillas que se disponen para determinar cuál es el tipo de relación que se establece entre conceptos, son de un tono un poco más gris. Es interesante notar cómo al igual que en el mapa realizado por la estudiante colaboradora N°1, las relaciones que definen el tipo de enlace entre conceptos es en la mayoría de los casos un verbo, lo que hace que el vínculo conceptual del vector en cuestión se comprenda como una relación en donde existe una interdependencia conceptual que es distinta en cada caso. Eso quiere decir que cada enlace no es equivalente a otro, sino que cada uno de estos tiene su propia

singularidad semántica. Lo anterior se traduce en que el conjunto resultante, como una red conceptual con su propia estructura, está dada por la cualidad diferencial de cada vector de relación. A diferencia del mapa conceptual de la estudiante colaboradora N°2, no existe una estructura en el conjunto de vínculos conceptuales dada por relaciones de tipo derivativas, lo que hace que la organización resultante no posea centros ni periferias, como tampoco la presencia de conceptos que posean un mayor protagonismo en cuanto a la cantidad de vínculos que establece con otros conceptos. De esto último resulta que al igual que en el caso de la estudiante colaboradora N°1, al no existir una marcada jerarquía entre los conceptos, las posibilidades de lectura de la información se multiplican, haciendo posible la emergencia de diversas formas de comprender el contenido de la clase, más allá de la presentación hecha por el docente al momento de la clase expositiva. Esto de algún modo coincide con el hecho de que mientras más singular es el tipo de enlace que determina la relación, más conectividad, recorridos de lectura y posibles modos de comprensión del contenido, pueden desprenderse de la representación visual de la información que él o la estudiante propone en la elaboración de sus mapas conceptuales.

4.1.4 Breve conclusión

Lo que se puede apreciar en los tres mapas, es que los y las estudiantes logran generar sus propias relaciones entre los conceptos, logrando adquirir una comprensión de los conceptos desde la narrativa que se les presentó en la clase expositiva, pero al mismo tiempo, generando puntos de vista nuevos y diversos, como nuevas conexiones, sobre el mismo contenido. Esto se puede identificar al tomar en cuenta que el sentido que ellas hacen de los conceptos emerge de su organización y que la organización es el resultado de la relacionalidad que logran establecer para los conceptos, lo que para cada una de ellas es distinto. Las relaciones entre los conceptos en la clase no están dadas de la misma forma en la que las estudiantes presentan el conocimiento en sus mapas, sino que las relaciones las establecen ellas desde su propia subjetividad y su afinidad con ciertos aspectos de cada concepto que encuentran de forma independiente, más llamativos o más importantes según sus propios criterios personales.

4.2 ANÁLISIS FASE 3-4: Pensamiento post-humano y experimentación material

Se realiza una clase expositiva sobre el pensamiento post-humano para el arte contemporáneo, en donde se presenta la premisa de que, en el pensamiento post-humano, el ser humano no se encuentra en el centro de los fenómenos, y que los fenómenos del mundo no tienen como eje la subjetividad humana. También se presenta la idea de que el ser humano no es el único actante con capacidad de agencia, si no que existen agencias no humanas que se dan en el orden de lo relacional y lo afectivo. Como parte fundamental de la clase, se revisa el concepto de agencia desde un punto de vista post-humano y se presenta la agencia con distintas características como la de su performatividad, de su heterogeneidad, de su relacionalidad afectiva y de su devenir.

Luego de ver el contenido, se les solicita a las y los estudiantes que diseñen un experimento material en el cual deben expresar uno de los conceptos que se presentaron como característica de la agencia

post-humana. Los materiales para el experimento lo seleccionan las estudiantes desde sus temáticas de investigación y a partir de preferencias personales.

4.2.1 Experimento estudiante colaboradora N°1

La estudiante colaboradora N°1 escoge trabajar con el concepto de devenir, y los materiales que escoge desde su proceso de investigación artística¹³ para expresar el concepto son: crema, brillantina, lana, papel. El procedimiento de la estudiante es mezclar diversos materiales de distintos modos para ver de qué forma se afectan mutuamente y van adquiriendo sus características de forma recíproca. Para esto la estudiante utiliza un pote para realizar las mezclas y una cuchara plástica para no ensuciarse las manos.



Fig. 7 Montaje de imágenes de la experimentación material de la estudiante colaboradora N°1

El resultado de la experimentación, son diferentes tipos de mezclas hechas a partir de las diversas combinatorias. Tal como se aprecia en la imagen figura 7, cada mezcla posee su propia condición material, resultado de la interacción entre las cualidades de cada elemento de la mezcla. La estudiante colaboradora N°1, al trabajar con materiales húmedos y acuosos como la crema, por

¹³ El tema de investigación artística la estudiante colaboradora N°1 es cambio climático, como se señala anteriormente, los materiales seleccionados para la experimentación, provienen del proceso de investigación que la estudiante lleva en curso al momento de realizar el ejercicio.

ejemplo, deposita los resultados en un trozo de papel absorbente y en otro trozo recortado de papel bond, escribe con lápiz grafito los componentes de la combinación material para su registro fotográfico. Existe una interacción entre distintos tipos de texturas, humedades, tamaños, capacidades de absorción, colores, forma, etc. La idea de la estudiante es expresar en las combinaciones, el cómo existe una captura de código entre un material y otro, como un material dado, incorpora cualidades físicas de otro material, transformando su apariencia y su presentación.

Es interesante notar como el grado de absorción de la lana con la crema cambia cuando se le añade a la mezcla la brillantina. Esto se puede notar por ejemplo al comparar los radios de dispersión del material en ambos casos. Al añadir la brillantina, la mezcla se hace más compacta, favoreciendo el grado de absorción de la lana con la acuosidad de la crema, participando en la mezcla como un tipo de medio o amalgama.

4.2.1.1 Reflexión sobre experimentos materiales.

En la reflexión de la estudiante colaboradora N°1 es muy importante el punto de vista respecto a su experiencia subjetiva al momento de realizar el experimento, por lo que a continuación nos detendremos en analizar un extracto del texto reflexivo que la estudiante realiza luego de finalizar su experimentación material. La reflexión es parte de una actividad de la clase, se le solicita que exprese sus reflexiones sobre el ejercicio de experimentación material y de cómo ella entiende que se da y qué grado se da la expresión material del concepto que la estudiante trabaja.

Lo primero que destaca de la reflexión de la estudiante colaboradora N°1 con respecto a su experimento es su dimensión performativa, en la cual, por medio de la experiencia de la interacción material, emerge un desplazamiento del punto de vista inicial, que permite acceder a una comprensión encarnada del concepto que se busca expresar en la experimentación. Lo performativo es clave en el pensamiento post-humano y específicamente en el realismo agencial (Barad, 2007), en el sentido de que es la performatividad la condición de relación que da cuenta de un vínculo que no se da en el orden de lo representacional (ni de lo lingüístico) entre un elemento y otro (Barad 2003), si no en el plano de lo que se entiende como una actuación de los límites en donde se encuentra la diferencia.

En ese mismo sentido Barad (2003), haciendo referencia a Haraway (1992), plantea que en el plano de la agencia las relaciones se entienden por medio de la observación de un patrón difractivo, esto quiere decir que la observación de una relación entre elementos que se dan a un nivel de actuación performativa, da cuenta no de la aparición de sus diferencias, si no de los *efectos* que estas diferencias generan en el proceso de intra-acción. "A diffraction pattern does not map where differences appear, but rather maps where the effects of differences appear" (Haraway 1992, p. 299).¹⁴

¹⁴ "Un patrón de difracción no mapea donde la diferencia aparece, si no que mapea en donde aparecen los efectos de las diferencias". (Haraway, 1992)

En el caso de las reflexiones de las y los estudiantes sobre sus experimentos, existe un punto de inflexión claro en su proceso, en el cuál identifican la emergencia de lo performativo como un momento en el cual se genera el desplazamiento desde un punto de vista enfocado en la idea y la expectativa, hasta un punto de vista que se hace a partir de un ver a través de lo que emerge en la experiencia material (Barad 2007). Por ejemplo, la estudiante colaboradora N°1 menciona en su texto reflexivo que:

*Al soltar el control, esa esquematización, ese orden y la estructura que tenía sobre el experimento se rompieron por completo. **En un momento observé que la crema se estaba empezando a derretir.** Llegué a pensar que esto arruinaría mi experimento, pero me di cuenta que justamente ese es el devenir. La crema nunca perdió su esencia, **sólo la manifestó de otra manera:** comenzar a ser y dejar de ser.¹⁵*

En dicha expectativa podríamos identificar un punto de vista centrado en la subjetividad y en el rol del sujeto cognoscente (Braidotti, 2015) que se opone complementariamente al objeto de estudio dentro de un marco antropocéntrico de la producción de conocimiento centrado en el control y en una suerte de determinismo en el que el experimento es la comprobación de la expectativa o idea preconcebida. Por otro lado, el desplazamiento que lo performativo efectúa en el proceso de experimentación, da cuenta de que la estudiante, está abriéndose a una comprensión del fenómeno que va más allá de este punto de vista fijo y antropocéntrico, sino que lo que hace es ver a través del patrón de difracción que emerge en la interacción material y de este modo se deja afectar por el patrón de dispersión difractivo, el que opera en el orden de una afectación ondulatoria en forma de interferencia (Barad, 2003).

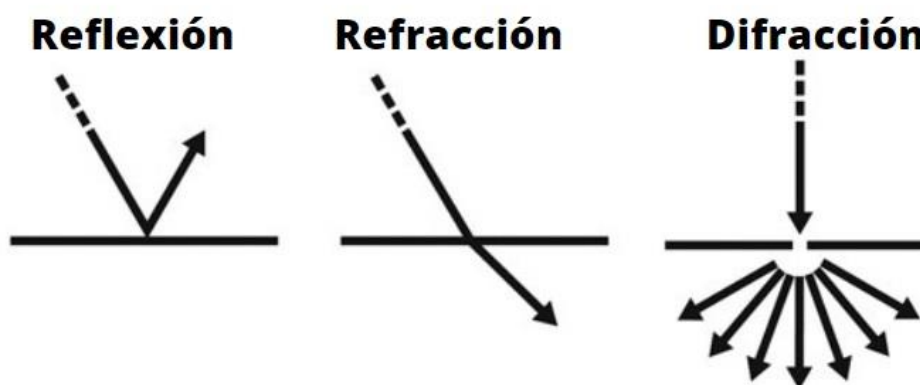


Fig. 8 Esquema que representa la diferencia entre distintos modos de propagación de una onda.

¹⁵ Las negritas son más.

En el caso específico de la estudiante colaboradora N°1, ella destaca que en el momento de la emergencia de la interacción material como una interacción que da cuenta de un comportamiento material no contemplado e imprevisto, se hace presente en su experiencia el sentido del concepto que la estudiante quería expresar (el devenir). Lo que podríamos denominar “comportamiento imprevisto”, es precisamente el patrón difractivo en el que aparecen y se actúan los efectos de las diferencias de los elementos en interacción. Lo crucial en este punto de su relato, es que, junto con considerar el comportamiento imprevisto como la emergencia del sentido del concepto en lo performativo desde el patrón de difracción, al dejar a los materiales “hablar” por decirlo de alguna manera, también se puede entender que modifica su identificación con el rol antropocéntrico de ejecutora y observadora del fenómeno, al posicionarse como un agente más dentro del fenómeno de la interacción. Esto se puede evidenciar en el texto reflexivo de la estudiante colaboradora N1 al describir que:

*Ese devenir de las materialidades, no sólo provocó que estos materiales se fueran alterando, sino que, **yo también terminé de alguna u otra forma terminé siendo parte de este devenir**. Mis pensamientos antes tenían una expectativa de lo que llegaría a ser el experimento. Pero dejé de tener el control, y al soltarme logré que el experimento resultara mejor. Mi mentalidad fue cambiando a medida que iba mezclando los materiales y me relajé por completo. De tener todo estructurado pasé a relajarme. **Mis pensamientos se fueron afectando**.*

*Es en ese entonces, cuando me di cuenta **que también estaba siendo parte de este experimento**. No estaba para ser una espectadora más, sino que también estaba involucrada, también estaba siendo afectada de alguna forma y estaba siendo **partícipe de la interacción de los elementos**.*¹⁶

Dicho de otro modo, es el fenómeno y el dispositivo de experimentación el que hace emerger los elementos que componen la relación, en el sentido baradiano, “la relación antecede el objeto”, lo que lo pone en el orden de la intra-acción, constituyéndose así una agencia en la que el centro no es el experimentador humano, de hecho, no tiene centro como en la organización relacional rizomática presente en la a/r/tografía. (Irwin, 2013)

Esta evidencia en el relato, que da cuenta del entrelazamiento de las relaciones en los patrones de difracción entre materiales, que la estudiante reconoce como el momento de emergencia del concepto, que se expresa de forma imprevista en la experimentación y que la hacen cuestionarse su rol y su punto de vista en el proceso de interacción material que termina constituyéndose una intra-acción en el contexto de una agencia entre elementos humanos y no humanos, también me apela en mi rol de profesor e investigador. Este sentirme apelado, hace superponerse el quehacer artístico, el investigativo y el docente (Irwin, 2013), y me hace dar cuenta de que el hecho de que como profesor, investigador y artista personalmente, haya identificado en el relato de la estudiante relaciones de correspondencia entre el fenómeno de interacción material, el relato de la estudiante y los conceptos dados a la estudiante con los conceptos que componen el marco teórico y

¹⁶ Las negritas son mías.

metodológico de mi investigación, me interpelan en el sentido de que al igual que la estudiante me doy cuenta de que también estoy mirando desde el patrón de difracción que emerge desde el experimento y que de alguna forma yo también soy parte de la agencia y el entrelazamiento intra-activo del experimento material. De algún modo el hecho de que la interacción material de la estudiante colaboradora N°1 me haga reflexionar a partir de su propia reflexión, me hacer parte del fenómeno y del alcance del patrón de difracción.

Esa reflexión permite que se pueda esbozar una estructura iterativa entre los elementos que emergen del fenómeno de intra-acción, al verse dentro del radio de interferencia del patrón de difracción.

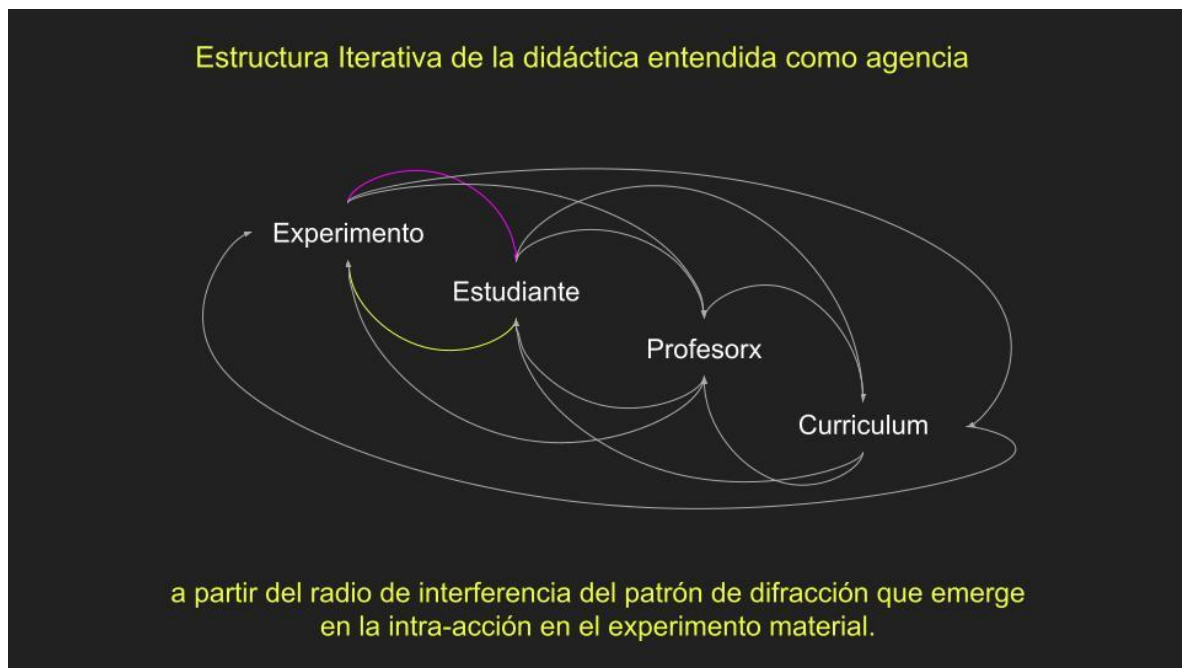


Fig. 9 Esquema que representa el patrón de difracción que emerge de la experimentación material

El alcance del patrón de difracción que aparece en la intra-acción material del experimento, tiene un alcance que va desde el efecto de las diferencias que actúan los materiales entre sí, hasta la reflexión y el desplazamiento o descentramiento del punto de vista de la estudiante, que pasa de ser sujeto experimentador y cognoscente, hasta entenderse como un agente más dentro de una agencia o fenómeno que a través del experimento se performa. Este descentramiento y su diferencia, se amplifica como una onda en el sentido un patrón de interferencia, que alcanza mi punto de vista y lo descentra también, tanto como investigador, artista y profesor, también me veo dentro del entrelazamiento de relaciones diferenciales y me comprendo dentro de la agencia que se genera entre experimento material, estudiante. Al mismo tiempo el diseño de la didáctica, como una contextualización del currículum que hace emerger una práctica artística orientada al aprendizaje de los estudiantes, también es alcanzado por el patrón de interferencia y se hace parte de la agencia, en forma de un sistema de recursividad intra-activa que genera una iteración heterogénea y multidireccional entre experimento-estudiante, estudiante-profesor, estudiante-

currículum, experimento-profesor, profesor-currículum, experimento-currículum, considerando la reversibilidad de los vectores de interferencia.

A la luz de la emergencia de este sistema de recursividad intra-activo, que entenderemos como agencia, podemos identificar el modo en que los roles que la a/r/tografía propone se ponen en acto, en un sentido post-humano y rizomático, ya que el entrelazamiento que resulta, no tiene un centro ni tampoco tiene un origen. En este momento cabría preguntarse, desde dónde surge la agencia, desde el profesor o desde la estudiante, o desde los materiales, o desde el currículum. Esta pregunta puede carecer de sentido si la entendemos como parte de un proceso de disyunción temporal como lo plantea Lund (2019) al referirse a la heterocronía que surge de la simultaneidad de vectores de temporalidad en un abordaje anacrónico. No hay un punto de referencia fijo, ni causal, ni temporal, el experimento intra-actúa con el diseño de la didáctica, la relación antecede los elementos.

Preguntarse si nosotros, la estudiante o el profesor son los causantes de la agencia o es la agencia y sus relaciones las que nos hacen aparecer a nosotros, descentrados de nuestro punto de vista subjetivo humanista, es una pregunta que es a la vez realista agencial, como también una pregunta que apela la ontología de nuestro presente. No es en la respuesta de esas preguntas, sino en el punto de vista (o los puntos de vista) que esas preguntas proponen, desde dónde emerge el sentido, desde dónde emerge la práctica a/r/tográfica y dónde emerge el sentido de lo contemporáneo como fase contextualización pensado para un abordaje triangular, según el marco de comprensión que Barbosa diseña y propone, como un campo de emergencia de la alteridad.

Esta alteridad es la que precisamente se da en un proceso de quiebre y ruptura epistémica, la que en este caso se presenta desde un desplazamiento ontológico en el que la práctica artística nos quita del centro y del punto de vista subjetivo sujeto-objeto. La práctica artística en un sentido realista agencial, se transforma en una ontología del presente para situarnos ético-onto-epistemológicamente en la emergencia de sentido que nos permite acceder a la complejidad de la experiencia de lo contemporáneo, como parte de una contextualización socio-cultural y socio-histórica, en la práctica de una didáctica de arte contemporáneo con abordaje triangular, desde un enfoque post-humano.

4.2.2 Experimento estudiante colaboradora N°2.



Fig. 10 Montaje de imágenes de la experimentación material de la estudiante colaboradora N°2

La experimentación material de la estudiante colaboradora N°2, consiste en trabajar con el concepto de relación afectiva. Para esto selecciona los siguientes materiales desde la investigación artística que llevaba en curso¹⁷: Café, agua, una esponja y una tela blanca. El procedimiento consiste en humedecer la tela con un pulverizador, moler el café con un mortero, y luego utilizando la esponja, esparcir el grano molido del café en la superficie de la tela, frotándolo una y otra vez con la esponja sobre la tela humedecida. El resultado obtenido genera un leve teñido del material textil con un color marrón. Los pliegues de la tela producidos por el movimiento continuo de la esponja quedan marcados por el café, generando líneas rectas en forma de segmentos en la superficie de la tela. La estudiante colaboradora N°2, con la clara intención de que los materiales se afectaran unos con otros y de algún modo transformaran sus cualidades iniciales, dedicó mucho tiempo en el procedimiento. El proceso fue lento y extendido, tomando alrededor de 20 minutos sólo en esparcir café de forma insistente y repetida.

4.2.2.1 Reflexión sobre experimentos materiales.

La reflexión de la estudiante colaboradora N°2, es de tipo descriptivo y procedimental, más que realizar una reflexión de tipo metacognitiva como en el caso del texto analizado en el experimento de la estudiante colaboradora N°1, la estudiante hace referencia la interrelación afectiva entre los materiales. Esto quiere decir que la estudiante colaboradora N°2 es consciente de que la afectación sensible es mutua entre las materialidades que entran en interacción al momento de la experimentación.

Como el tipo de café que elegí fue en grano, al momento de molerlo este quedo con distintos tamaños, lo cual logró darle textura a la tela; también el uso de una esponja encima de la tela blanca les dio más pigmentación a unas partes y obtuvo como resultado que la tela quedara con distintas tonalidades de café. En el experimento no solo se vieron afectados el café y la tela, sino que, todos los materiales se afectaron y relacionaron entre sí; por ejemplo, al rociar el agua en el café este logro que el café se disolviera afectando así a este material, mientras que el café tiño el agua dejándola con un color café claro. Esta relación que se dio entre el agua y el café, logro que la tela se pudiera teñir y que el experimento pudiera funcionar.

¹⁷ El tema de la investigación artística de la estudiante colaboradora N°2 fue los desórdenes y trastornos alimenticios. Como se indica anteriormente, los materiales de la experimentación son seleccionados desde su proceso de investigación. Cabe señalar también, que la Fase 5-8 que se analiza en el siguiente apartado, consiste en la elaboración de una instalación artística a partir de la misma temática y es el resultado final de su proceso de investigación.

La interrelación y la afectación mutua da cuenta de que las transformaciones físicas en las cualidades de los materiales, se dan a partir de una afectación en términos de conjunto. No es una relación de afectación derivativa, en donde se podría suponer que los materiales se afectan de forma consecutiva como una secuencia lineal. Esto es importante de resaltar, ya que, en el análisis de la fase anterior, la misma estudiante expresa la relacionalidad conceptual de la clase expositiva sobre antropocentrismo, antropoceno y humanismo, desde una estructura de tipo más arbórea en el mapa conceptual. En este caso, en la experimentación material, podríamos señalar que se rompe con esa lógica de subordinación jerárquica que podríamos reconocer en una afectación material como proceso de afectación lineal. Esto es importante porque como veremos más adelante, la estudiante da cuenta de que la incorporación de los conceptos relativos a la agencia, como lo es concepto de relación afectiva que ella trata en la experimentación presente, modifican su práctica artística y la estructura y diseño de su instalación artística. Esto quiere decir que la experimentación material, como actuación o enacción de un concepto a partir de su expresión material, tiene un efecto en el diseño y articulación de los elementos que componen su obra. O, dicho de otro modo. La estudiante concibe la elaboración de su instalación como un conjunto en forma de agencia.

Al igual que en la experimentación de la estudiante colaboradora N°1, la estudiante colaboradora N°2 da cuenta de su punto de vista subjetivo, al mencionar que la interacción de los materiales, le generan sensaciones y afectos. Sin embargo, no llega a hacer un desplazamiento de su punto de vista como experimentadora, al integrarse dentro del proceso de agencia material como un elemento más. En este caso la agencia material no pone en tensión el rol o el punto de vista antropocéntrico de experimentador(a), como sujeto que dirige y ejecuta el experimento. No se sale de la narrativa que da entender el experimento como una agencia humana.

Durante el experimento hubo sensaciones y emociones que me generaron el uso de estos materiales, tales como la textura del café molido junto con la tela húmeda fue algo agradable al tacto y me recordó un poco a la textura de la tierra mojada, además que había pedazos más grandes y otros más pequeños que ayudaban a darle distintos tipos de textura al tacto. El olor del café me evocó mucho al de una cafetería, lugar donde el olor a café se encuentra impregnado por todas partes y fue lo mismo que pasó con todas las cosas que estuvieron en contacto con el café, como la esponja, tela y mis manos que quedaron impregnadas con el olor del café por el resto del día.

4.2.3 Experimento estudiante colaborador N°3.



Fig. 11 Montaje de imágenes de la experimentación material del estudiante colaborador N°3

En la figura 11 se muestra el proceso de experimentación material del estudiante colaborador N°3. Para su ejercicio de experimentación material, el estudiante colaborador N°3 escoge trabajar con el concepto agencial de lo heterogéneo. De su investigación artística en curso¹⁸ selecciona los siguientes materiales: Un disco compacto de silicio, un martillo, y una lija (se añade un trozo de cartón para proteger del golpe del martillo la mesa escolar desde donde realiza el experimento). Cada material tiene una propiedad para el estudiante que está relacionada con la temática de su investigación artística. La iridiscencia del disco compacto, la dureza y peso del martillo y la abrasividad de la lija.

El procedimiento consiste en generar desde la interacción material la expresión del concepto de heterogeneidad. Para lograr esto, el estudiante diseña el siguiente procedimiento: Golpear el disco

¹⁸ El estudiante colaborador N°3 investiga desde medios artísticos el tema de la discriminación por estatus social. El tema de su investigación está determinado por sus intereses personales, pero desde un enfoque de contexto en donde si bien selecciona el tema desde un interés personal, este debe verse reflejado como una problemática o temática a nivel colectivo, ya sea de índole social o cultural.

compacto con el martillo para fragmentarlo. Luego cada fragmento lijarlo con un patrón distintivo para que se diferencie y singularice. Cabe recordar que, en la clase sobre conceptos relativos a la agencia, la heterogeneidad se explica como la conjunción de lo múltiple y con lo singular. En otras palabras, como la existencia de un conjunto en donde cada una de sus partes es única y distinta de la otra. Para el estudiante, tanto el golpe, como el patrón abrasivo de la lija, hacen de la fragmentación del disco, un conjunto de trozos de silicio de formas, tamaños y texturas distintas.

4.2.3.1 Reflexión sobre experimentos materiales.

En la reflexión de la experimentación material, el estudiante colaborador N°3, explica el propósito del diseño de su experimento. Consciente del objetivo de este ejercicio, el estudiante hace referencia a conceptos como el de singularidad y el de multiplicidad. Sabe que existe un elemento conceptual que debe expresarse mediante una acción. También maneja que el concepto en cuestión, es parte de una constelación de conceptos relacionados entre sí relativos a la idea de agencia.

...La explicación de esto es que, al generar caos a través del golpe y la fuerza con el martillo, el CD explota generando fragmentos a través de un proceso caótico en donde cada pieza representa la singularidad y en donde el conjunto de estas nos lleva a la multiplicidad.

Es importante notar como el estudiante colaborador N°3 introduce en su reflexión la palabra caos, como un agente que emerge desde la acción del golpe del martillo en la superficie del disco compacto (CD). El estudiante se refiere al proceso de fragmentación del CD como una explosión. La explosión es la expresión del fenómeno caótico que dota de singularidad y multiplicidad el conjunto de los trozos que componen el CD.

...Cada pieza rota mostraba distintos tamaños desde pequeño, mediano y grande, destacar cuando se ejercía la fuerza sentí adrenalina y emoción de euforia de romper el CD.

En el fragmento de la reflexión anterior el estudiante colaborador N°3 hace una relación entre la acción de expresar materialmente un concepto, con los afectos y sensibilidades generadas en él a partir de la experiencia de realizar el experimento. El estudiante colaborador N°3 se incluye dentro del procedimiento, lo encarna corporal y afectivamente. El acto de hacer emerger el caos en el proceso de interacción material por medio de un golpe, le provoca en sus palabras: emoción de euforia.

...Después de estos procesos estaba emocionado porqué todo había salido bien y mi reflexión fue que cuando ocurre el caos o proceso caótico, siempre ocurre una transformación en la cual te da una identidad y como cada particularidad y singularidad genera la multiplicidad.

El estudiante N°3 identifica que el caos es un tipo de agente que provoca siempre que se manifiesta una transformación de la identidad, al mismo tiempo que genera una articulación entre lo singular y la multiplicidad.

Es importante resaltar, que el concepto o la idea de identidad, es parte de la actividad de la Fase N° 1-2. El concepto de identidad se presenta en la clase expositiva sobre antropocentrismo, antropoceno y humanismo a las y los estudiantes como un principio de verdad en el que se centra la subjetividad de la época, como parte de un mecanismo de producción cultural que por medio de una imagen excluyente del sujeto racional, define lo que es y no es un humano. Al tiempo que lo determina como el único ser con poder de agencia. La agencia humanista se presenta asociada a la idea de que ese tipo de agencia actúa por principios relacionados al control y la dominación, tomando como referencia el punto de vista post-humano de Braidotti (2015) sobre humanismo y antropocentrismo.

La posibilidad de que el estudiante conciba que la identidad es algo transformable es potente debido a que para él esa transformación está determinada por la emergencia de un agenciamiento material desde el cual aparece la multiplicidad como una condición de lo heterogéneo. Para el estudiante colaborador N°3 el caos hace que la identidad fija le de paso a la identidad múltiple.

Una práctica artística material que introduzca el uso de conceptos que tensionen el estatuto ontológico de lo que nos produce como sujetos, es una práctica artística y educativa que generará si no una conciencia, un desplazamiento de nuestro punto de vista subjetivo y al mismo tiempo de la conciencia que tenemos de esa misma subjetividad y sus condiciones contextuales de producción. En ese sentido el estudiante realiza una ontología del presente desde una práctica material, ya que es en su práctica desde donde a partir de un patrón difractivo, emerge lo heterogéneo, lo diferencial para poner en tensionamiento el estatuto de la identidad como algo fijo. El experimento y la experiencia del estudiante colaborador N°3 con respecto a esta, pone de manifiesto la desestabilización de una premisa onto-epistémica del pensamiento humanista.

Esa tensión entre las premisas teóricas de orden socio-cultural u ontológico, con la práctica material y la experiencia que deviene de esta no hablan de algún modo de una relación de continuidad entre lo material y lo cultural.

4.3 ANÁLISIS FASE 5-8: *Diseño rizomático, la instalación como agencia intra-activa.*

La última instancia de la recogida de datos de la investigación consiste en los procesos que atraviesan de las fases 5 hasta la 8. La fase 5 corresponde a una clase expositiva donde se presenta el concepto de rizoma. La fase 6 tiene como finalidad que las y los estudiantes realicen un mapa

conceptual en donde apliquen una estructura de organización rizomática a los elementos (visuales, materiales, sonoros, audiovisuales, temáticos, conceptuales) que componen el diseño de su obra y que son recogidos a partir de un proceso de investigación realizado a partir de un tema específico de interés personal y de relevancia social. Luego de elaborar el mapa conceptual con los elementos que forman parte del diseño de la instalación artística, se comienza con la construcción de la instalación artística, su montaje y su exhibición en el espacio escolar. Finalmente, las y los estudiantes en la Fase 8, realizan un texto donde exponen sus procesos y las reflexiones que surgen del mismo, considerando aspectos técnicos, procedimentales, teóricos, afectivos, estéticos y relativos a sus expectativas personales.

4.3.1 Proceso de elaboración de obra estudiante colaboradora N°1

4.3.1.1 Rizoma y diseño de obra

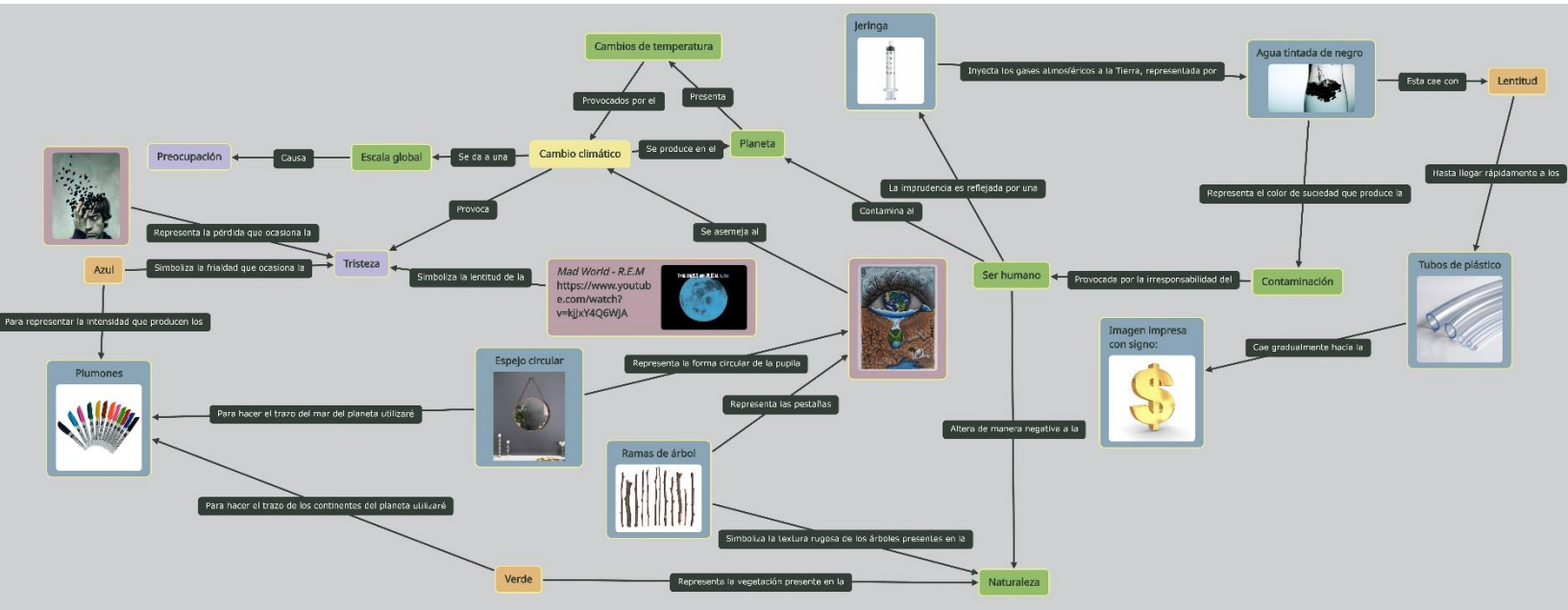


Fig. 12 Mapa conceptual de los elementos que componen el diseño de la instalación artística de la estudiante colaboradora N°1

El mapa realizado por la estudiante colaboradora N°1, incluye elementos materiales (madera, agua, tinta, espejo, etc.), conceptuales (contaminación, ser humano, naturaleza, cambio climático), afectivos (tristeza, preocupación), estéticos (verde, azul, circularidad, rugosidad, intensidad, frialdad) procedimentales (lentitud, gradualidad, inyección).

Los elementos se representan en forma de texto, imagen o sonoramente como por ejemplo la asociación estético-afectiva entre la tristeza y la lentitud que la estudiante expresa por medio de la canción de R.E.M “Mad World”.

Lo que es importante identificar en esta cartografía es la heterogeneidad de sus componentes y la organización de estos. Si tomamos en cuenta los principios 1 y 2 del rizoma (Deleuze & Guattari, 1997), notaremos que existe una correspondencia entre la heterogeneidad de los elementos del mapa y su organización espacial-relacional-conectiva con lo que los pensadores franceses denominan principio de heterogeneidad y principio de conexión. Ambos principios hacen referencia a la diversidad de elementos y a la capacidad que tienen estos elementos, como nodos de una red, de conectarse (o poder llegar a conectarse) con cualquier otro punto del conjunto. Ambas propiedades del rizoma, heterogeneidad y conexión, hacen de la organización del conjunto, una estructura sin centros ni periferias, donde no hay ningún elemento que posea mayor peso o importancia y que determine en forma de subordinación la naturaleza singular de cualquier otro elemento del total.

La presencia de ambos principios en el mapa, hacen que emerja el principio 3 del rizoma (Deleuze & Guattari, 1997), este principio hace referencia a la multiplicidad y a la no determinación del rizoma como conjunto a una identidad fija, o a la atribución de este a un objeto o sujeto específico que lo determine. Esta tercera cualidad se hace presente en el momento en que notamos que la cartografía realizada, no posee ningún elemento principal que determine el conjunto, ni si quiera el tema que la estudiante seleccionó para realizar su investigación artística (cambio climático). El conjunto como organización rizomática no es nada más que lo que sus líneas de conexión producen y no está subsumido a ningún principio de identidad previo. Al mismo tiempo el hecho de que éstas líneas de conexión tampoco estén predeterminadas por un orden organizativo preestablecido, hacen que las líneas de conexión no estén condicionadas por la influencia de un orden preexistente. Esto da como resultado que las líneas de conexión no funcionen desde un calco o copia representacional, si no que operen bajo una lógica cartográfica, lo que es precisamente el principio 5 y 6 del rizoma (Deleuze & Guattari, 1997). Si tomamos en cuenta que el mapa analizado contiene los elementos que componen el diseño de la instalación de la estudiante colaboradora n°3, e identificamos que, en la organización de este se presentan la mayoría de los principios del rizoma, podemos proyectar que el diseño de la elaboración de la obra, no está operando ni bajo un principio de identidad ni de representacionalidad, y que al mismo tiempo la obra como conjunto está orientada a la puesta en acción de lo que puede llegar a emerger, una vez que sus elementos entran en relación de mutua afectación, bajo un principio realista agencial (Barad, 2007).

4.3.1.2 Instalación Artística



Fig. 13 Montaje de imágenes de la obra instalativa de la estudiante colaboradora N°2

En la fase 7 del proceso de intervención, la estudiante colaboradora N°1 guiándose por sus bocetos y el mapa analizado en la fase anterior, construye, monta y exhibe su instalación artística en una sala del Liceo que se dispone especialmente para su obra y la obra de otras 2 estudiantes más.

Es una obra de tipo interactiva que va adherida a un muro y que es iluminada por un foco de luz en contrapicado. La obra consiste en una estructura en forma de ojiva que contiene un espejo redondo en su interior con un dibujo de los continentes que representa al planeta tierra hecho con sharpies de colores. La ojiva está hecha con dos mangueras transparentes curvadas y conectadas por sus extremos entre sí. La manguera superior tiene adheridas en forma de línea una serie de 6 jeringas con una mezcla de agua con tinta negra en su interior. La manguera inferior tiene 6 perforaciones en forma de línea en donde se encuentran insertadas 6 ramas de arbusto respectivamente (con hojas). La estructura mide aproximadamente unos 50 x 40 cms. aproximadamente.

Bajo esta estructura ojival en forma de ojo, hay un bastidor blanco con un símbolo del dólar pintado en verde. El bastidor está adherido al muro de por su arista superior, dejándolo paralelo al suelo y posicionado exactamente bajo la estructura ojival (como una bandeja).

La exhibición se realiza en un recreo de la jornada escolar, no se da aviso a la comunidad, simplemente se interviene el espacio, se abre la puerta de la sala en donde están expuestas las obras

y en donde la iluminación está controlada. La gente que ingresa a la sala lo hace por curiosidad (estudiantes de distintos cursos y algunas y algunos docentes) y también por ser invitadas personalmente por las artistas (como por ejemplo a sus círculos de amistades cercanas).

La interacción con la obra por parte de las y los asistentes es inmediata y variada, la obra por su montaje e iluminación llama la atención de los asistentes se entiende que es un dispositivo que les invita a participar.

4.3.1.3 Reflexión sobre proceso de obra

Lo primero que llama la atención en la reflexión de la estudiante colaboradora N°1 es que, en su proceso de elaboración de la instalación artística, fueron relevantes las clases en donde se dieron a conocer ciertos conceptos relativos al pensamiento post-humano (realismo agencial) y al humanismo (antropocentrismo, antropoceno).

...Pero antes de profundizar en la instalación artística, realizaré una contextualización de algunas clases expositivas que, a mí parecer, fueron fundamentales para lograr entender el arte contemporáneo y su relación con el proyecto.

A continuación, la estudiante genera una relación entre los conceptos post-humanos y el proceso de elaboración de la instalación artística como se puede apreciar en el siguiente extracto de su reflexión.

*...Las materialidades de mi instalación eran todas distintas entre sí. Utilicé diversos elementos como, tubos, espejo, ramas/hojas, jeringas, tinta de color negro y agua. Es decir, había una **heterogeneidad** en la elección de los materiales. Mi instalación funcionaba a partir del principio de la **diferencia**, pues para que se pudieran adaptar y formar una unidad tenían que ser distintos.¹⁹*

La estudiante por medio de su reflexión da cuenta de que el propósito de la instalación no es la representación de una idea si no el diseño y elaboración de una experiencia singular que pueda hacer emerger diversas interpretaciones y narrativas.

...la instalación artística busca generar una experiencia interactiva, en donde no existe sólo una interpretación, sino que tiene múltiples apreciaciones. El objetivo de la instalación es entregar una vivencia única en el espectador. Para que una

¹⁹ Las negritas son de la estudiante.

instalación artística se constituya como una experiencia, es fundamental que exista un espectador que interactúe con los elementos... Mi intención era generar un espacio de reflexión.

Junto con lo anterior, se puede identificar en el siguiente extracto también como la estudiante colaboradora N°1 en su reflexión, ve cómo se expresan los conceptos en la interacción de la obra con las y los espectadores. La estudiante expone de forma explícita que las interacciones entre las partes de la obra están en una relación de afectación mutua que necesariamente considera como participante a la o el espectador, pero que no lo determina como un centro de la acción interactiva (como un sujeto de agencia central). La estudiante colaboradora N°1 enuncia explícitamente que dicha modalidad de operar de su instalación se aleja del pensamiento antropocentrista. Del mismo modo expresa que el funcionamiento de su obra no posee un orden determinado, que no tiene una forma o un orden preestablecido ni de lectura ni de interacción, haciendo referencia al principio 1 y 2 del rizoma (conexión y heterogeneidad).

*Los materiales estaban en constante relación, es decir, era relevante lo que ocurriría en las interacciones de los elementos (**relaciones afectivas**). El espectador se veía reflejado en el espejo, este a su vez activaba las jeringas con el líquido negro que caían por los tubos. Estas escurrían a las hojas y posteriormente, caían gotas hacia el cuadro. La luz colocada bajo el cuadro hizo resaltar las manchas dejadas por el agua teñida que caía. En el pensamiento post humano, el individuo es otro elemento más, puede estar presente, pero no está en el centro, no es el protagonista, sino que lo más importante son las relaciones entre los elementos. Mi instalación era opuesta al ideal del **antropocentrismo**, donde se creía que el ser humano era el centro de todo. Mi proyecto funcionaba y se constituía según el concepto de **rizoma**. Mi instalación no tenía un orden determinado por dónde comenzar.²⁰*

Es de suma importancia notar como la estudiante colaboradora N°1 integra los conceptos post-humanos relativos a la agencia y al realismo agencial (Barad 2007) en su práctica artística, tanto en el diseño, elaboración y en la interacción que comprende su obra. Pero no es sólo eso lo que expresa en el extracto anterior. El muy relevante el hecho de que la estudiante haga referencia al antropocentrismo como categoría de funcionamiento que puede determinar el tipo interacción que se da entre agentes, y en donde se asume que el agente principal es un agente humano. Es determinante a la hora de comprender el cómo en la práctica artística de la estudiante existe una crítica a un presupuesto ontológico del pensamiento humanista. En otras palabras, la estudiante asume que el funcionamiento de su obra como agencia orientada a la producción de experiencias e interpretaciones como narrativas múltiples, comprende de forma integral, un distanciamiento del punto de vista y del operar antropocéntrico. La estudiante colaboradora N°1 indirectamente opone la dimensión de identidad que posee el humanismo a la de diferencia que es parte integral del pensamiento post-humano.

²⁰ Las negritas son de la estudiante.

Esto es especialmente relevante para la investigación presente, ya que da cuenta de que la incorporación de conceptos post-humanos como los del realismo agencial en la práctica artística de estudiantes, no sólo permite la emergencia de narrativas e interpretaciones múltiples por parte de las y los espectadores de la obra, sino que además pone en tensión un estatuto ontológico humanista que está presente tanto en el currículum escolar chileno como en la cultura contemporáneas.

Tomando en cuenta lo anterior, podemos establecer una relación entre este gesto de la estudiante colaboradora N°1, con lo que Foucault (1999) llama una ontología del presente. Para Foucault es posible generar un tipo de crítica que esté orientada no a identificar las estructuras que nos producen, si no a los elementos y acontecimientos históricos que nos producen subjetivamente junto con los discursos que se generan a partir de ellos y sus relaciones. Este tipo de crítica adopta la forma de una genealogía de estos elementos que están presentes en la historia de la cultura. Para el pensador francés es desde los acontecimientos que ocurren, o sea de lo que sucede en un contexto determinado, desde donde nuestra subjetividad es producida. Que la estudiante haga referencia al antropocentrismo en la reflexión de su obra, de su funcionamiento y a las lógicas humanas y no humanas de interacción que esta posibilita, da cuenta de que la práctica artística para la estudiante es en sí misma, o por lo menos implica, una puesta en marcha de una crítica que según Foucault opera como una ontología del presente.

Lo que podemos rescatar aquí, es que esta crítica del presente que para Foucault es una función de la filosofía, la estudiante la hace aparecer desde su práctica artística y del hecho de que, en esta práctica, la incorporación de conceptos e ideas del pensamiento post-humano, permite cierto tipo de agencias centradas ontológicamente en la relacionalidad. Se puede desprender de la idea anterior, que la operatividad que permite la aplicación de conceptos del pensamiento post-humano en la práctica artística (por medio de relaciones y agencias materiales), funcionan como un medio a través del cual la obra genera, por un lado: la emergencia de narrativas múltiples, y por el otro y al mismo tiempo: una puesta en tensión de las condiciones históricas de los discursos que sostienen la producción cultural de nuestra propia subjetividad histórica.

Lo que deja claro la estudiante colaboradora N°1 en este extracto es que su obra se distancia del antropocentrismo en la medida en que está orientada para que agencialmente genere una experiencia de incorpore la producción interpretaciones múltiples por parte de las y los visitantes. Si bien el antropocentrismo para ella es un insumo cultural que existe, no necesariamente es algo eterno que constituya en todo momento histórico nuestra existencia o identidad como especie. Para la estudiante el antropocentrismo, no tiene un rendimiento en su propuesta que va al encuentro de un contexto sociocultural dado, o sea, su tema de su investigación artística: el cambio climático. Para la estudiante colaboradora N°1, el antropocentrismo es un insumo cultural de carácter histórico que no tiene rendimiento a la hora de generar una experiencia que dé sentido a la emergencia de narrativas múltiples.

Para Foucault (1999) la ontología del presente no sólo tiene como finalidad identificar genealógicamente los hechos históricos y los discursos que se desprenden de estos para poder identificar lo que somos en términos de producción de subjetividad. Para Foucault (1999) la ontología del presente también nos permite “extraer de la contingencia que nos ha hecho ser lo que

somos la posibilidad de ya no ser, hacer o pensar lo que somos, hacemos o pensamos.” Dicho de otro modo, la ontología del presente como crítica de la identidad, también es un procedimiento que nos permite dejar de ser lo que somos o encontrar nuevas derivas de construcción de subjetividad o de existencia que vayan más allá de los que históricamente concebimos conjuntamente tanto como subjetividad y como identidad.

4.3.2 Proceso de elaboración de obra estudiante colaboradora N°2

4.3.2.1 Rizoma y diseño de obra



Fig. 14 Mapa conceptual de los elementos que componen el diseño de la instalación artística de la estudiante colaboradora N°2

El encargo que se le da a la estudiante es aplicar los principios del rizoma en la elaboración de un mapa que contenga los elementos textuales y multimediales que ha recopilado y seleccionado en su proceso de investigación artística a partir de su tema de indagación.

El mapa realizado por la estudiante colaboradora N°2, presenta una alta conectividad entre sus elementos, y posee casi tantos elementos visuales como palabras. El mapa también contiene

material sonoro (sonidos de relámpagos, de envases plásticos y música orquestada). A diferencia del mapa de la estudiante colaboradora N°1, en este caso el mapa es mucho menos conceptual y se orienta mucho más a hacia lo sensible y lo afectivo. Visualmente se ve mucho más compacto y entramado. Tanto las imágenes, como el texto y los elementos sonoros, hacen referencia a su temática de forma específica y singular, el tema es: los desórdenes y trastornos alimenticios.

El principio de 1 del rizoma, el de heterogeneidad está presente, a pesar de que existe menos diversidad entre lo conceptual y lo sensible-afectivo. No están presentes por ejemplo conceptos relativos a la clase expositiva sobre humanismo, antropocentrismo y antropoceno. Esto puede deberse a que el tema de la estudiante quizás no es tan afín con el relato que emerge de la crítica al humanismo y sus supuestos ontológicos como en el caso anterior. Sin embargo, el principio 2 del rizoma, el de conectividad es muy visible y se puede identificar en la gran cantidad de entrelazamientos que existe entre cada uno de los elementos con el resto. Del mismo modo el principio de multiplicidad se hace presente en la no determinación del conjunto de elementos del mapa a un concepto o principio de identidad o a la atribución del conjunto a un sujeto u objeto específico. El conjunto resulta como una trama heterogénea de sensaciones y emociones que se ve expresada por una diversidad bastante abundante de imágenes palabras y sonidos con características sensibles específicas y singulares.

También existen elementos en el mapa que son atribuibles a situaciones como por ejemplo los tres elementos que se ubican a la izquierda del mapa que hacen referencia a la autopercepción. Sin embargo, el conjunto no está subsumido a una determinación de subordinación a estos tres elementos que están relacionados de forma más directa y literal con la temática que la estudiante colaboradora N°2 trabaja en su investigación.

4.3.2.2 Instalación Artística



Fig. 15 Montaje de imágenes de la obra instalativa de la estudiante colaboradora N°2.

En la fase 7 del proceso de intervención, la estudiante colaboradora N°2 construye y monta su instalación artística para su exhibición en una sala del Liceo que se dispone especialmente para esto.

Su obra consiste en una estructura circular que pende del techo desde una pequeña cadena adherida a un gancho incrustado en el concreto. Desde esta estructura circular hecha de cartón y madera (aprox. 110 cms. de diámetro), cuelga una tela negra que envuelve circularmente la estructura hasta el piso, generando un espacio tubular que conecta el suelo con el techo del espacio intervenido.

En todo el interior de la tela que se dispone en forma de tubo, hay una gran cantidad de tozos de espejo roto, los trozos tienen aproximadamente unos diez centímetros de largo, son de tamaño relativamente variable y de forma triangular. En el suelo, alrededor de la base circular de la tela hay una luz led roja que marca el perímetro inferior de la obra e ilumina el interior de la instalación desde abajo hacia arriba con una penumbra roja.

Dentro y en la base junto a la luz led, existe un parlante que está oculto y que emite un sonido constante en forma de loop, es el sonido de un paquete plástico de comida chatarra como chips de papas fritas o algo similar.

Al momento de la exhibición la obra suscita mucha atención y la estudiante colaboradora N°2 sólo se limita a invitar a la gente a entrar en el espacio tubular diseñado.

Las y los visitantes se toman su tiempo estando adentro al tratar de descifrar lo que se quiere expresar o transmitir. Cuando salen sus caras de emoción son evidentes, se siente que algo se ha generado, algún tipo de experiencia se trasluce en los rostros de las niñas, niños y adolescentes que salen del interior de la obra. La estudiante colaboradora N°2 les mira con asombro y satisfacción.

4.3.2.3 Reflexión sobre proceso de obra

En la reflexión del proceso de diseño, elaboración, montaje y exhibición de la obra, la estudiante colaboradora N°2 expresa casi al inicio de su texto cuál es su propósito y qué es lo que busca generar con su instalación artística.

Al momento de imaginar mi instalación, yo quería plasmar distintos sentimientos que me genera esta temática, tales como, ansiedad, escalofríos e incomodidad; por lo cual decidí crear una estructura oscura que tuviera distintos trozos de espejo para que al momento de ver el reflejo de uno, la persona pudiera sentir esta incomodidad que yo quería generar, por esto mismo, utilicé distintos sonidos, como voces y una persona masticando, junto con luces rojas, para poder crear este ambiente incómodo y generar una sensación de encierro y ansiedad.

El extracto anterior da cuenta de que la estudiante comprende que la obra no es una representación ni una ilustración de la temática de su investigación. Si no que por el contrario la obra opera como un dispositivo que permite la emergencia de una experiencia. También el escrito anterior, da cuenta de que dicha experiencia es posible al reunir un conjunto heterogéneo de materialidades y

estímulos sensoriales que, al actuar de forma integrada, posibilitan la generación de una experiencia.

Para poder elaborar esta instalación y que lograra cumplir su propósito, realicé distintos bocetos, los cuales fueron cambiando a medida que aprendía nuevos conceptos. Por ejemplo, al momento de realizar la experimentación con el concepto de relación, decidí que este concepto también lo agregaría a mi instalación, ya que habla sobre una afectación que se da entre los componentes de algo y como cada característica de estos componentes ayuda a que todo se complemente entre sí. Por lo mismo mis bocetos fueron teniendo leves cambios en cuanto a estructura para que esto pudiera funcionar mejor.

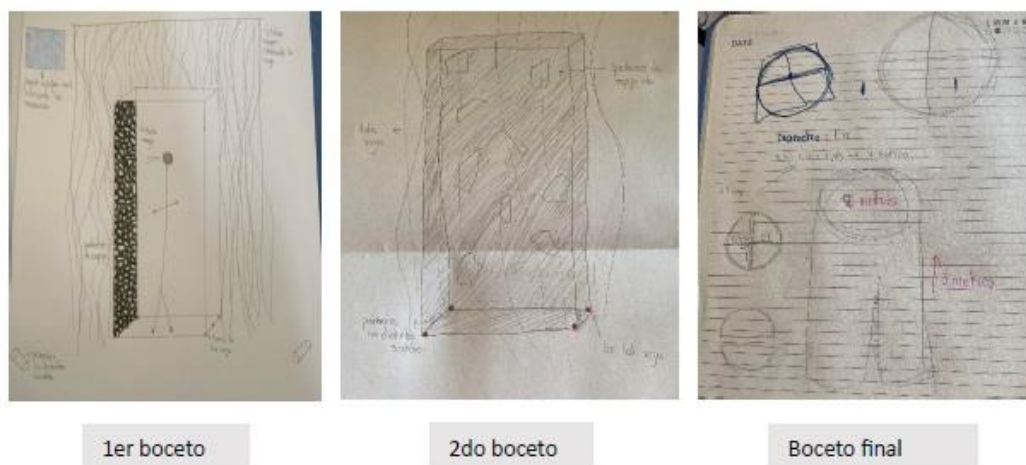


Fig.16 Bocetos del diseño de la instalación de la estudiante colaboradora N°2.

En el fragmento anterior, la estudiante colaboradora N°2 da cuenta de cómo un concepto post-humano del realismo agencial, en este caso específico la relación de afectación, hizo que los elementos componentes de la obra, fueran reordenándose levemente para lograr, como dice la estudiante, “funcionar mejor”. Esto muestra cómo el poder de un concepto de tipo ontológico, puede colaborar con la organización y disposición material y estructural de la obra. Y al mismo tiempo afectar, o por lo menos tener incidencia, en la producción de una experiencia sensible-afectiva y en el modo en cómo esta experiencia funciona como la expresión de una narrativa sobre un contexto sociocultural dado y específico.

En el segmento del texto que introducimos a continuación podemos ver de qué modo esta experiencia que es potenciada según la estudiante colaboradora N°2 por el concepto post-humano²¹

²¹ El concepto de es el de: relación de afectación. Y es un concepto clave en el realismo agencial de Barad (2007), ya que es en la relación de afectación, en donde se sostiene la ontología relacional. Las relaciones se

trabajado por ella en la fase de experimentación material genera la emergencia narrativas múltiples por parte de las personas que recepcionan la obra y que participan de la experiencia que la instalación artística diseñada propone.

Al momento de presentar mi obra, yo tenía más o menos planeado como quería que cada persona fuera entrando y una idea de cuánto tiempo tendrían que estar allí dentro para luego explicar la temática de esta obra, sin embargo, esto no funciona al pie de la letra y poco a poco fui dejando que cada persona viviera la experiencia a su propia manera, lo cual fue mucho mejor ya que tuvieron una experiencia amena y pudieron ir creando su propia definición sobre lo que creían que se trataba esta obra, y yo pude disfrutar mucho más ese momento, sin tener que estarme apegando a un plan antes hecho.

A partir del texto anterior podemos observar como el concepto post-humano de afectación, que la estudiante colaboradora N°2 trabajó en la experimentación material de la fase 3-4, incide en la organización de material de la obra, y colabora con la construcción de la experiencia y su puesta en escena. Es esta experiencia abierta a las interpretaciones, la que permite que las y los estudiantes receptores de la obra, conciben sus propias interpretaciones y la elaboración de sus propias narrativas o asociaciones de la experiencia sensible de la obra a un contexto sociocultural dado, en forma de tema o temática asociada a la obra como lo describe la estudiante colaboradora N°2, al dar cuenta de cómo su obra era recepcionada.

Del mismo modo, la emergencia de lo múltiple en las narrativas de las y los receptores, la estudiante lo relaciona con el concepto post-humano de performatividad como podemos leer a continuación.

...si bien todo esto se dio a partir de una idea preconcebida, a lo largo del camino ocurrieron cosas que yo no esperaba, lo cual trae a la luz el concepto de lo performativo. Este concepto habla sobre como a partir de la puesta en acción emerge lo performativo, como cuando uno deja de lado la planificación todo se empieza a dar naturalmente...

Según lo anterior, se puede identificar una progresión entre la exposición teórica del concepto en clases, la experimentación material, la experiencia de la obra en su puesta en escena, y la emergencia de lo performativo como la apertura de posibilidades en donde el resto de los estudiantes (receptores) genera su propia narrativa asociada a la experiencia sensible que la obra propone, como proceso de elaboración de un contexto asociado a la obra. La asignación de una narrativa a la obra por parte de las y los receptores, es a la vez la emergencia y elaboración de un contexto. El contexto como narrativa, emerge de la relación sensible-afectiva entre los elementos materiales de la obra y el espectador participante.

dan en un plano de afectación mutua denominado difracción. La premisa de esta ontología baradiana es que la relación antecede al objeto.

Ante el análisis anterior, podemos desprender lo siguiente:

1. En la práctica artística de la estudiante existe la incorporación de un concepto del pensamiento y la ontología post-humana (la relación afectiva), que es un concepto que no se basa en un principio de identidad, si no que en un principio de diferencia. Este concepto influye en el diseño y construcción de la obra (instalación artística) en términos estructurales (la relacionalidad de sus elementos constitutivos). La aplicación del concepto incide en la producción de la experiencia sensible-afectiva múltiple, en la medida en que permite la emergencia de narrativas múltiples.
2. La introducción de ese concepto post-humano en la elaboración de una didáctica, tiene la intencionalidad de ingresar en el proceso de producción artística de la estudiante un tensionamiento del concepto de identidad asociado a la subjetividad humanista. Al mismo tiempo también está presente la intención de que este concepto se comprenda como un proceder material, orientado a la articulación de componentes de la obra desde su afectación sensible-material, en un nivel estético.
3. En la experiencia de la estudiante con respecto a la recepción de su propia obra, la emergencia de múltiples narrativas, es evidencia de que hay una dimensión de performatividad que aparece cuando su obra opera como “una puesta en acción”.
4. La emergencia de múltiples narrativas, es la consecuencia de una performatividad post-humana. O, dicho en otras palabras, la consecuencia de una la puesta en acción de a relacionalidad que opera en la obra a nivel material y conceptual.
5. El nivel performático hace de la obra un acontecer, el acontecer puede ser entendido como el indicador de que existe un proceso emergente cuando los elementos que componen la obra entran en relación de afectación mutua. La emergencia de lo performático, es el acontecer de la experiencia que la obra articula y que se expresa en la multiplicidad de narrativas que surgen de cada espectador u espectadora.

4.3.3 Proceso de elaboración de obra estudiante colaborador N°3

4.3.3.1 Rizoma y diseño de obra

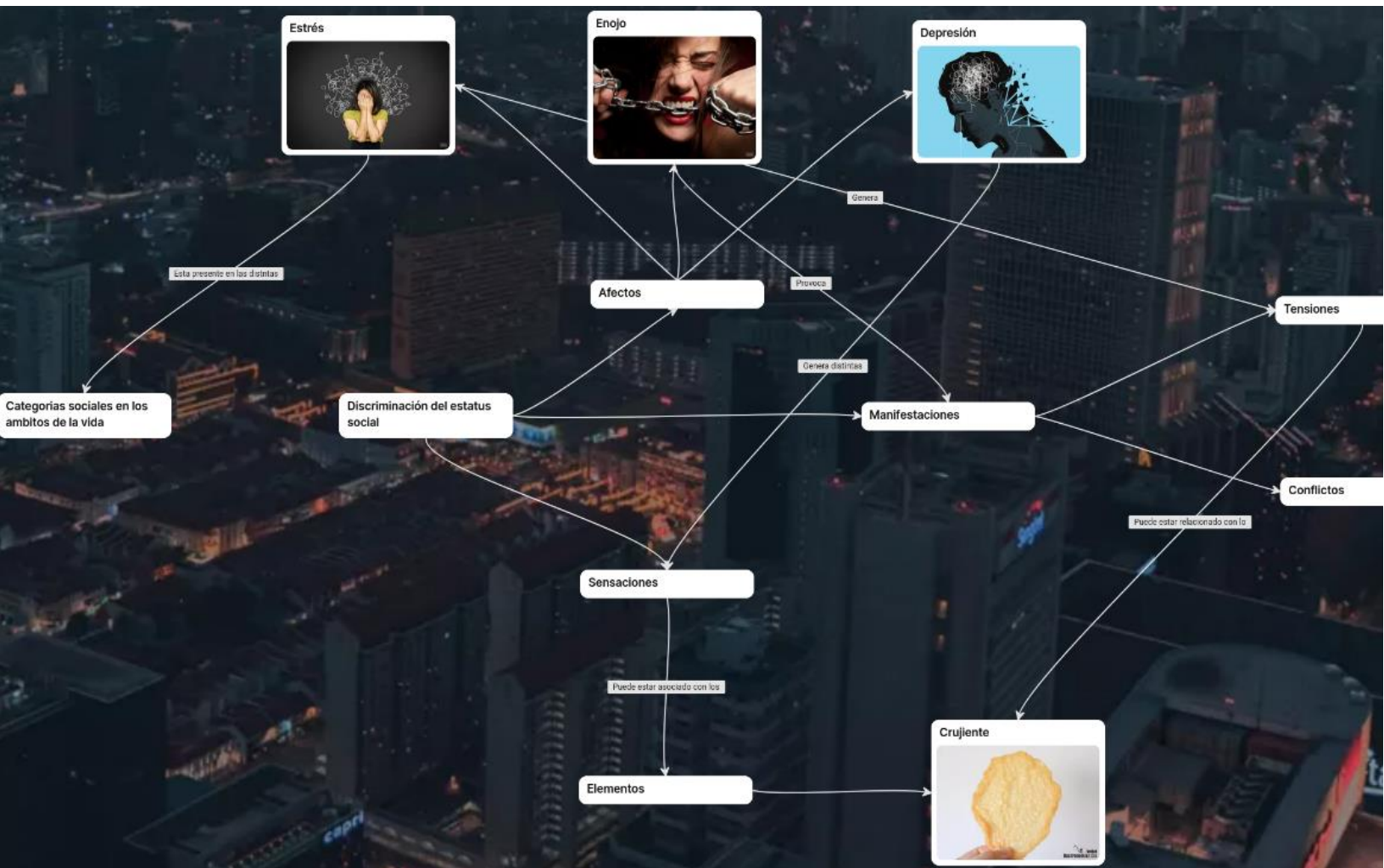


Fig. 17 Mapa conceptual de los elementos que componen el diseño de la instalación artística de la estudiante colaboradora N°3

El mapa del estudiante colaborador N°3, muestra una estructura rizomática, al establecer vínculos de relación entre los elementos heterogéneos que componen el conjunto. Se puede apreciar como los enlaces conectivos vinculan elementos tanto materiales, como afectivos y conceptuales. Se puede apreciar también que la estructura resultante no posee ni centros ni periferias, permitiendo una lectura en múltiples direcciones y desprovista de una jerarquía que establezca unos elementos subordinados a otros.

4.3.3.2 Instalación Artística



Fig. 18 Montaje de imágenes de la obra instalativa del estudiante colaborador N°3

La obra instalativa del estudiante colaborador N°3, consiste en un grupo de 3 siluetas de torsos humanos con cabeza pintados de negro. Las tres siluetas humanas se ubican en tres sillas respectivamente que adoptan la forma de una media luna frente una pared. Entre el muro y las tres sillas hay otra silla vacía a la cual se le apunta con un foco de luz. Bajo las 4 sillas hay una alfombra roja con elementos debajo de esta para generar leves desniveles en el suelo y que hacen dificultoso el caminar. Oculto bajo las siluetas que miran hacia la silla vacía, hay un parlante que emite el sonido en loop de un murmullo de voces que parecen conspirar algo que no se entiende claramente. Tras la silla vacía en el muro hay una proyección de una imagen digital que muestra una pirámide social.

La obra está diseñada para que las y los espectadores se sienten y sean iluminados directamente en el rostro por la luz focal que les apunta. El espectador no puede ver, pero puede escuchar, lo que apenas se logra divisar desde ese punto de vista son los contornos de tres siluetas que están frente a ti, desde donde viene el sonido de los murmullos conspirativos.

4.3.3.3 Reflexión sobre proceso de obra

En la reflexión del estudiante colaborador N°3, este establece los afectos que quiere transmitir a través de su obra para expresar la temática trabajada, los cuales considera de relevancia tanto personal como social.

Para desarrollar mi obra me enfoqué a trabajar un concepto trabajado en clases relacionado sentimientos de estrés, depresión y que se producían por una serie de cosas distintas y una de las que más me llamó la atención fue la discriminación por estatus social.

Al mismo tiempo, El estudiante hace referencia a que la obra le permite generar un desplazamiento de su punto de vista subjetivo, e ingresar en la experiencia simulada de verse frente a un grupo de siluetas que murmullan sobre ti, te evalúan y te clasifican. La luz se asemeja a la luz de un interrogatorio, no se puede ver claramente quien habla y tampoco se puede entender. *Por otra parte, también me puse en los zapatos de las personas que diariamente viven este tipo de discriminación como por ejemplo los que están buscando trabajo y son rechazados por la comuna en que viven.*

Por último, El estudiante hace referencia a que dichas sensaciones generadas por la obra estuvieron presentes en el proceso de elaboración de la obra. Son sensaciones que están presentes en la práctica artística, la que consiste de una articulación de elementos materiales y conceptuales relativos a la temática escogida por el estudiante.

Espero que todas esas sensaciones que experimenté haciendo mi instalación artística hayan quedado reflejados en el resultado final, por parte del espectador.

CAPÍTULO III
(CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES)

5. RESULTADOS Y REFLEXIONES FINALES

5.1 Resultados

En vista del objetivo general de la investigación, se puede considerar que en el desarrollo de la investigación y a la luz del análisis de los resultados de los procesos de intervención en el espacio escolar, se consigue efectivamente diseñar y poner en práctica una didáctica de arte contemporáneo en la que se aplica la fase de contextualización del abordaje triangular (Barbosa, 2020). Esta fase de contextualización se hace a través de la integración de conceptos teóricos del pensamiento post-humano en la enseñanza y en la práctica artística de estudiantes.

También se puede rescatar de la experiencia de intervención los logros de aprendizaje y los logros artísticos de las y los estudiantes, los que, considerando la evidencia de los registros visuales y de los testimonios y las reflexiones escritas, dan cuenta de la realización de procesos extensos y efectivos de producción artística y producción de obra.

Ahora, si consideramos los objetivos específicos de la investigación, también podemos ver que, en los procesos de intervención en el contexto escolar, se generó evidencia suficiente para establecer que en el marco de la producción artística de las y los estudiantes, es donde se aprenden y aplican los conceptos teóricos del pensamiento-post humano. Se podría hablar de aprendizajes teóricos al servicio de su aplicación en la **práctica artística contemporánea escolar**. Lo interesante e importante de identificar en este punto, es que es en la producción misma de las obras de arte de estudiantes escolares, desde donde emerge lo que en la visualización del problema se entiende como una falta. La vinculación que se puede (y debe) establecer entre una obra y su contexto.

En este punto hay que tener en cuenta que el problema que motiva esta investigación es la falta de un proceso de contextualización en el currículum escolar chileno de artes visuales, que se haga cargo de la condición de la complejidad del estatuto de *lo contemporáneo* como categoría cultural socio-histórica en la enseñanza del arte contemporáneo en Chile. En ese sentido, a la luz de los resultados de los procesos de práctica artística realizados por las y los estudiantes colaboradores, podemos considerar que es en la producción de narrativas múltiples por parte de las y los espectadores de las obras instalativas de estudiantes, en donde se produce de forma emergente un proceso de contextualización que integra críticamente la dimensión socio-histórica de lo contemporáneo.

Cuando nos referimos a una integración crítica de la dimensión socio-histórica de lo contemporáneo, estamos diciendo que la producción artística contemporánea y todo proceso educativo que se oriente a esta, tiene que reconocer e incorporar de forma crítica el quiebre epistémico que nos impide entender nuestro contexto socio-histórico como un estadio consecutivo de progresión histórica que se enmarca dentro de un relato de continuidad entre una onto-epistemología moderna y una que se distancie de premisas humanistas que consideren puntos de vista antropocéntricos.

Para nosotros es en el reconocimiento de la emergencia de narrativas múltiples desde las experiencias de interacción de espectadores con las obras de las y los estudiantes, en donde se encuentra la evidencia de que en el proceso de aplicación de una didáctica de arte contemporáneo con abordaje triangular desde un enfoque post-humano (DACATEPH) existe efectivamente un proceso emergente de contextualización (Barbosa, 2020).

Es a partir de lo anterior, desde donde podemos establecer que la DACATEPH potencia el aprendizaje, la práctica y la investigación artística de las y los estudiantes participantes, sin descuidar el punto central del problema. Las y los estudiantes muestran en muchos momentos evidencia suficiente para demostrar que están problematizando premisas ontológicas del pensamiento humanista, ya sea en sus reflexiones sobre procesos de experimentación material como en sus reflexiones sobre procesos de producción de sus obras instalativas.

En ese sentido la evidencia que muestra la práctica artística de las y los estudiantes da cuenta de que la vinculación de la obra con un contexto no está dada de antemano, si no que emerge de las experiencias singulares que la obra genera en las y los espectadores.

Ahora bien, si consideramos los objetivos específicos de la investigación, también podemos ver que se generó evidencia suficiente para establecer que los diversos contextos que aparecen en la multiplicidad de narrativas, como lo hemos visto en los relatos de las y los estudiantes, se generan en gran medida a partir de la aplicación de conceptos teóricos del realismo agencial (Barad, 2007) en los procesos de producción de obra de estudiantes. Estos conceptos funcionan tanto a nivel discursivo (en la crítica al pensamiento humanista) como a nivel procedimental (en la experimentación material y en la elaboración de la instalación artística). En el análisis de las reflexiones de las y los estudiantes podemos ver como sus obras instalativas, operan como verdaderos dispositivos de producción de singularidad y diferencia, desde el uso de ensamblajes materiales sensible-afectivos que se dan precisamente en la aplicación práctica-artística de conceptos teóricos del realismo agencial.

Existe por lo tanto una correlación entre la aplicación de conceptos del pensamiento post-humano y la generación de narrativas que dan cuenta de contextos socio-históricos emergentes y múltiples. Las obras tanto para las y los estudiantes colaboradores, como para las y los receptores, no poseían una interpretación o una narrativa fija, si no que las obras instalativas, funcionaban como dispositivos de experiencia que daban pie a la proliferación de narrativas y asociaciones con temáticas, explicaciones, contextos o situaciones diversas.

Tanto las estudiantes colaboradoras N°1, N°2 y el estudiante N°3, reconocen explícitamente que sus obras están orientadas a la producción de experiencias y no a la transmisión de un mensaje, manejan en su concepción del cómo la obra opera, que el propósito de la instalación es generar una experiencia estético-sensible.

Al mismo tiempo, también en la reflexión de obra de la estudiante colaboradora N°1, ella expresa que la experiencia que su obra genera, es una experiencia que se da a partir de la relacionalidad de los elementos que entran en interacción, considerando al o la espectadora, no es el agente principal del conjunto, sino un elemento más de la agencia.

La estudiante colaboradora N°2 en la misma línea, también manifiesta que el diseño de su obra se vio influido por el aprendizaje de ciertos conceptos relativos a la noción de agencia, y que estos conceptos tuvieron una incidencia en el cómo ella comprendía la interrelación de elementos que componían su obra. Al mismo tiempo también vincula el concepto agencial de la performatividad con el fenómeno de la emergencia de una multiplicidad de narrativas en la interacción de visitantes con su instalación artística.

De este modo queda claro que los conceptos relativos a la agencia, como heterogeneidad, afectación, performatividad son considerados por las estudiantes al momento de realizar la articulación de los elementos que componen su obra, de cómo entienden el propósito de la obra en un sentido experiencial y performativo, y de la importancia finalmente de la producción de diferencia (alteridad) que hace que comprendan la obra como un dispositivo que opera mucho más desde el evento que desde la representación.

Hay que tomar en cuenta que en todos los casos descritos anteriormente el principio de diferencia es fundamental para comprender lo heterogéneo, lo relacional-afectivo y lo performático. Estos conceptos son entregados a las y los estudiantes como herramientas procedimentales, pero también como insumos críticos que se orientan a problematizar el pensamiento moderno-humanista, el antropocentrismo y el antropoceno. Si bien es sólo la estudiante colaboradora N°1, quien expresa en su reflexión que su obra funciona a partir de un principio relacional de agencia que no considera al ser humano como centro y enuncia explícitamente que su obra se distancia del pensamiento antropocentrista. El resto de las obras, en su puesta en interacción, dan cuenta de que de algún modo u otro expresan principios de funcionamiento que se rigen por un principio de diferencia y no de identidad. Esto puede entenderse como una incorporación conceptual de elementos que componen parte de una crítica socio-cultural a la noción de contemporaneidad como ruptura con la onto-epistemología moderna, pero desde un plano procedimental, práctico, material y sensible-afectivo.

Con respecto al concepto de identidad, tanto la estudiante colaboradora N°1, como el estudiante colaborador N°3, dan cuenta de una problematización explícita respecto de esta noción que vinculamos con el pensamiento humanista. En ambos casos existe una vinculación entre la emergencia de lo heterogéneo, lo performativo y lo relacional, con un tensionamiento de la noción de identidad, que a la vez es contrastada con la emergencia de lo múltiple dentro tanto de la experimentación como de la práctica y la investigación artística.

Si tomamos en cuenta el análisis de la reflexión de producción de obra de la estudiante colaboradora N°1, vemos que el hecho de que la estudiante entienda que la obra opera como una agencia post-humana, está vinculado a un reconocimiento de que la obra está tensionando el punto de vista antropocéntrico. Del mismo modo, la misma estudiante cuando en su experimentación material se pone cambia su punto de vista como agente antropocéntrico o sujeto experimentador, para entenderse como un agente más dentro de la agencia de los materiales. También está generando un tensionamiento con un punto de vista, humanista y con un entendimiento de la agencia como proceso o fenómeno centrado en el ser humano o en el sujeto cognoscente. Esto es lo que en el análisis de las fases de intervención se entiende como la puesta en práctica de una ontología del presente (Foucault, 1999).

En la misma línea el estudiante colaborador N°3, en su experimentación material, reconoce que el caos como agente que hace emerger la heterogeneidad, despliega un proceso de transformación que pone en tensionamiento la noción de identidad, expresando explícitamente que el caos, genera una transformación que da como resultado una identidad nueva.

5.2 Contribuciones al campo de estudio y a la comunidad

El aporte más significativo de la DACATEPH, es la incorporación de una dimensión crítica de lo contemporáneo como contexto de producción y recepción de las manifestaciones artísticas en la educación. Sobre todo, teniendo en cuenta que, en la mayoría de los contextos de enseñanza formal en Chile, no se cuestiona el estatuto histórico de lo contemporáneo, ni como ruptura, ni como continuidad con el relato moderno humanista. Lo anterior se desprende de una crítica del currículum escolar chileno, y su falta de alcance crítico con respecto a los principios epistemológicos que lo sustentan. Quizás de ahí viene su desencuentro con la realidad y la sensación en la mayoría de las y los estudiantes, de que lo que les enseñan y lo que aprenden, en realidad si bien puede llegar a tener una aplicación profesional, carece de sentido como práctica vital.

Poder problematizar la dimensión de lo contemporáneo en la enseñanza del arte, permite ingresar en la reflexión escolar, un componente crítico que reconoce que social, cultural y políticamente en nuestra cultura contemporánea, básicamente no hay proyecto colectivo alguno. Una crítica onto-epistémica, en forma de una ontología del presente, hace emerger como lo plantea Braidotti (2015) las desilusiones de grandeza del sujeto histórico humanista y la evidencia de que ya no es el responsable de su progreso histórico. ¿Pero entonces de qué somos responsables como especie?

En mi experiencia como docente en el contexto de intervención escolar, debo reconocer que lo que más les llamó la atención a las y los estudiantes al inicio de nuestras clases, fue el hecho de que se planteara que, debido a nuestra condición contemporánea, no poseemos una orientación histórica definida. Y que lo que podríamos denominar desorientación histórica es algo real, existente en términos culturales y no una incapacidad personal y subjetiva de ellas y ellos, de no saber insertarse en la corriente del devenir histórico humano. Las y los estudiantes, simplemente caen en evidencia de que como se mencionó anteriormente, no hay proyecto colectivo alguno en la sociedad. Eso que puede parecer terrible de algún modo, en la experiencia de intervención fue motivante para el estudiantado, tal como si un telón o un velo hubiese caído.

Volviendo al tema de la responsabilidad, cuando las y los estudiantes se preguntan de qué son responsables o capaces, es cuando se abre un horizonte en el cual podemos interpelarnos y preguntarnos ¿Cuál es mi capacidad de acción? ¿Cuál es mi capacidad de agencia?

La enseñanza del arte contemporáneo se transforma entonces, más que en un espacio de apreciación o expresión artística, en un espacio de interpelación respecto a la real capacidad de agencia que tenemos como individuos y como colectivo. Es en ese espacio, en el intersticio que se abre con esa interpelación, en donde se instala el pensamiento post-humano y la incorporación y recepción de los contenidos sobre las formas de agencia no humanas, que en términos de responsabilidad y ética, a las y los estudiantes les hace por fin sentido.

Finalmente, para las y los estudiantes, el arte contemporáneo se transforma en algo más que una curiosidad cultural, si no que se convierte en una suerte de campo de acción. Un campo de acción a través del cual pueden comunicar algo de lo que tienen absoluta certeza, pero que no saben exactamente lo que es, porque precisamente lo que quieren comunicar es su experiencia singular del mundo. Y a diferencia de otras experiencias educativas, en este caso, con el arte contemporáneo, no hay una imagen o una representación de lo que deben hacer, simplemente hay un conjunto de herramientas y una dirección hacia donde emprender el rumbo de su proceso creativo, pero no hay ninguna expectativa, simplemente hay que recorrer el camino y ver qué pasa, “si total”, no hay nada que perder.

Es por ese motivo que los resultados de las experiencias de aprendizaje y de práctica artística de las y los estudiantes colaboradores son tan satisfactorias para ellas y ellos, porque no tenían ninguna referencia que imitar, la creación de su obra, no es una representación, ni tampoco un reflejo, ni una mimesis de un concepto o una idea, si no que era básicamente un llamado a la acción.

Tratando de sintetizar la reflexión de este apartado, me gustaría proponer la idea de un **arte contemporáneo escolar**. Un arte contemporáneo escolar, sería algo así como la realización de un proceso de artístico realizado por estudiantes, el cual por medio de una crítica a las condiciones culturales existentes y de un reconocimiento de los límites de los proyectos culturales, sociales y colectivos de nuestro contexto socio-histórico, genera la realización de un proceso creativo en donde no existe una referencia de cómo tiene que ser el resultado. Sino que lo que se espera de ellas y ellos, es que respondan del modo que más les nazca ante la inexistencia de programa social y cultural definido.

5.3 Reflexiones sobre innovación didáctica y proyecciones de la investigación

La innovación desde mi experiencia docente, corresponde a la elaboración de una didáctica como un dispositivo que articula dos elementos centrales. Por un lado, el abordaje triangular y por el otro el realismo agencial. La articulación de estos dos elementos constituye lo que podríamos denominar el motor del dispositivo. El abordaje triangular opera en la producción de un contexto de obra que no está dado, y el realismo agencial propone una serie de formas de vinculación relacional que están determinadas por el encuentro y por los efectos de la diferencia.

Una vez que ambos elementos se articulan, el realismo agencial entrega las herramientas teóricas y los modos de relación procedimentales que desde la práctica artística de las y los estudiantes generan agencias desde un principio de diferencia. Estas agencias permiten la elaboración y articulación de lo heterogéneo, lo que se puede dar en distintos planos de acción.

Las agencias de lo heterogéneo pueden emerger en el plano de lo temporal (heterocronías), y en el plano de las condiciones que producen la subjetividad bajo un principio de identidad (ontología del presente). Ambas dimensiones de lo heterogéneo operando de forma conjunta generan la emergencia de la multiplicidad y la emergencia de sentido a partir de un proceso de **recombinación**. O puesto de otra manera, la emergencia de una multiplicidad de sentidos. Esta característica, en la que la DACATEPH produce multiplicidad y alteridad, la vimos descrita por las y los estudiantes colaboradores de la investigación en las distintas etapas de su proceso de participación. La vimos presente en la elaboración de cartografías, en la experimentación material y en el diseño, elaboración y exhibición de sus instalaciones artísticas. Lo interesante de la propuesta, es que en todas las instancias de producción de diferencia, multiplicidad y alteridad por parte de la participación de las y los estudiantes. Eran procedimientos originados por la aplicación práctica, material y sensible de conceptos del realismo agencial y del pensamiento post humano, en donde siempre se da un proceso de recombinación.

En vista de lo anterior podríamos sintetizar el procedimiento de la DACATEPH, de la siguiente manera.

1. Exposición teórica de conceptos del realismo agencial y el pensamiento post-humano (en forma de crítica).
2. Expresión de los conceptos por medio de la experimentación material.
3. Los conceptos influyen en el diseño de la obra de estudiantes y se manifiestan a través de esta.
4. La recepción de la obra genera alteridad y la emergencia de narrativas múltiples
5. Las narrativas múltiples se constituyen como miradas singulares sobre un contexto (y una vinculación de la obra a un contexto dado).
6. Las narrativas múltiples ponen en tensión la existencia de la identidad en el plano de la subjetividad (ontología del presente) y en el plano de la temporalidad (heterocronías).

Como parte de una proyección de la investigación, cabría indicar un estudio más acabado de los modos de producción de alteridad y de diferencia que se pueden poner en acción a partir de la aplicación práctica de conceptos teóricos del realismo agencial, pero enfocados específicamente en el principio de difracción. Este interés nace a partir de la posibilidad de ver en un principio de relación diferencial como lo es la difracción, un dispositivo de producción de diferencia en donde podría incorporarse la noción de caos.

En esa misma línea tomamos como referencia la obra de Dennis Atkinson (2011) *Art, Equality and Learning, Pedagogies Against the State*. En la obra de Atkinson se propone la idea de un cierto tipo de concepción del aprendizaje que está desprovista de la noción de fin. El aprendizaje para el autor, es concebido como una acción continua y sin finalidad, más que mejorar la efectividad del aprendizaje mismo, se habla de una inmanencia del aprendizaje. La orientación de este proceso según Atkinson (2001), es el movimiento hacia nuevas posibilidades ontológicas. En esta propuesta cuando se habla de “pedagogías contra el estado”, se hace referencia a los estados ontológicos que son soportados por distintos tipos de relaciones, discursos, dispositivos e instituciones. En ese sentido el principio de una inmanencia del aprendizaje es poner en tela de juicio las identidades que están soportadas por las relaciones que posibilitan los estados ontológicos existentes en un contexto dado. El aprendizaje produciría estados de alteridad que se verían manifestados en la noción de evento, comprendido como un procedimiento de verdad.

Es interesante proyectar el rendimiento de la presente investigación al establecer una posible relación con la idea de evento y ver de qué modo este principio del aprendizaje podría vincularse con la idea de difracción del realismo agencial existente en la DACATEPH y los modos en los que produce alteridad, diferencia y multiplicidad a partir de la práctica artística.

6. CONCLUSIONES (LO EPISTEMOLÓGICO ES POLÍTICO)

Si consideramos los paralelismos que se pueden establecer entre la DACATEPH y la a/r/tográfica, como por ejemplo la metodología de la situación, lo performativo, lo rizomático, el pensamiento situado, etc., podemos caer en cuenta de que los modos en los que el abordaje triangular emplea la noción de contexto, tienen una carga distinta al planteamiento de la a/r/tografía. Tanto el realismo agencial, como la a/r/tografía, contemplan una ético-onto-epistemología en el sentido de hacer indisociable el contexto, entendido como trama relacional, del investigador o la investigadora. Sin

embargo, el abordaje triangular opera desde una dimensión que integra la conciencia histórica en el modo en el que concibe el contexto. Ahí hay un punto de diferencia importante entre la a/r/tografía y el abordaje triangular, como también, en este caso, entre la DACATEPH y la a/r/tografía.

La DACATEPH a diferencia de la práctica a/r/tográfica, le da a la noción de contexto, una dimensión de historicidad crítica que responde y se hace cargo del estatuto temporal de lo contemporáneo, al articular una crítica concreta y directa a las premisas onto-epistemológicas de la cultura, al manifestar por medios artísticos y materiales, una forma de hacer acorde con una ontología del presente. Eso hace del quehacer didáctico una dimensión ética y transformadora para que finalmente se establezca como una política cultural decolonial. Hay que recordar que para Barbosa (2020), la educación artística, o como ella la denomina arte-educación, debe convertirse en una política cultural, al reconocer el hecho evidente de nuestro contexto; somos una cultura colonizada, y como tal, la función de la educación es entregar las herramientas para la liberación. Desde la trinchera de la brasileña, las herramientas son de índole cultural, para Barbosa el objetivo del abordaje triangular es desestabilizar epistemológicamente la cultura dominante. Nosotros respondemos a ese llamado integrando elementos teóricos del pensamiento post-humano, para poder crear vínculos entre la invaluable herencia de Barbosa y las discusiones contemporáneas sobre los posibles devenires de nuestra especie y los modos en los que podemos crear un terreno fértil para que las nuevas las generaciones que educamos, lo transformen de modos que no necesariamente debemos ni podemos llegar a comprender. Ya que dicha transformación, cuando llegue, necesariamente implicará una transformación de lo que somos. Lo epistemológico es político.

7. REFERENCIAS

Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State*. Springer Science & Business Media.

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs*, 28(3), 801-831. <https://doi.org/10.1086/345321>

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.

Barbosa, A. M. (2020). *A imagem no ensino da arte*. Editora Perspectiva S.A.

Barbosa, A. M. T. B. (1998). *Tópicos utópicos*. Editora C/ Arte

Bennett, J. (2009). *Vibrant matter: A Political Ecology of Things*. Duke University Press.

Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. GEDISA.

Canclini, N. G. (2010). *La sociedad sin relato: antropología y estética de la inminencia*. Katz Editores.

- Cox, G., & Lund, J. (2016). *The Contemporary Condition: Introductory Thoughts on Contemporaneity & Contemporary Art*. Aarhus University and ARoS Art Museum.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Grupo Planeta (GBS).
- Díaz, H. F. (2019). Abordaje Triangular. Estudio crítico. *Linhas Críticas*, 25, 1–23. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.23379>
- Dobbs, S. (1992). *The DBAE handbook : an overview of discipline-based art education*. Getty Education Institute for the Arts,U.S. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED349253.pdf>
- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista: ¿no hay alternativa?* Caja Negra
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva y Siglo XXI
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Foucault, M., & Gabilondo, Á. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. En Paidós eBooks. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA72533158>
- Grange, L. L. (2018). Leading article: What is (post)quantitative research? *South African journal of higher education*, 32(5). <https://doi.org/10.20853/32-5-3161>
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Universitat de València.
- Haraway, D. J. (1992). *Promises of Monsters: A Regenerative Politics for Inappropriate/d Others*. Routledge
- Hernández, F. H., & Benavente, B. R. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 21-48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Hernández, F. (2017). Pensar (la educación de las artes) desde el Posthumanismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 484, 14-17. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/119167/1/675226.pdf>
- [Irwin, R. L. \(2013\)](#). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 54(3), 198–215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Gu, X., & Bickel, B. (2006). The rhizomatic relations of A/r/tography. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 48(1), 70-88. <https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650500>
- Jameson, F. (2012). *El postmodernismo revisado*. Abada Editores
- Lund, J. (2019). *Anachrony, contemporaneity, and historical imagination*. Aarhus University and ARoS Art Museum. <https://openresearch.lsbu.ac.uk/item/8902w>
- Contreras (2018). La práctica como investigación: nuevas metodologías para la academia latinoamericana. *Poiésis*. <https://doi.org/10.22409/poiesis.1421-22.71-86>

Ministerio de Educación (2016). Bases curriculares 7° básico a 2° medio. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Salort, R. C. (2017). Abordaje Triangular desde un Episteme Decolonial. *Revista Gearte*, 4(2).
<https://doi.org/10.22456/2357-9854.76139>

Wild, T. (28 de Septiembre del 2018) For The Sake Of What is New. *Medium*.
<https://medium.com/quote-of-the-week/for-the-sake-of-what-is-new-ee3ba174c207>