



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES**

Laboratorio material: la participación en acciones artísticas en la expansión del aula

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

AUTOR/A

Dominique Goujon Maucher

PROFESOR/A TUTOR/A

Francisca García Barriga

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DE 2023



mi color piel

Imagen 1. Goujon D. (2020). Mi color piel. Montaje digital de pinturas sobre el color piel realizados por estudiantes de octavo básico del Colegio José Agustín Alfonso. Fotografía propia.

Imagen de inicio que contiene un abanico de diversos colores presentes en los humanos y en las demás especies. En esta imagen que representa una mano, coexisten una variedad de tonalidades, cada una representa el trabajo de un estudiante. Montadas en su totalidad, se dialoga con la diversidad, pero no solo de seres independientes, ya que en uno/a habita la colectividad, ya sea de nuestra familia genealógica, de las personas que forman parte del día a día y de las distintas especies presentes en la naturaleza animal, vegetal y microscópica. Esa diversidad traza una senda por la cual este texto y las imágenes se diversifican y se encuentran, en una trama en la que las artes visuales van en la búsqueda de sentido, afectos, o simplemente una escucha atenta, en contextos de enseñanza y aprendizaje.



Índice

-Resumen

1

-Intro-acción

2

1

1-La práctica artística como investigación
en el sistema escolar y la crisis
del paradigma científico

9

1.2- La crisis de paradigma en lo científico
y artístico

14

1.3- Restricciones del aula escolar

17

2

2-La participación como experiencia
artística educativa

20

2.2-Laboratorio como espacio educativo

36

3

**3-Acciones con la espacialidad en la
expansión del aula**

42

-Dibujando el sonido

43

-La sala de clases en un solo trazo

45

-Instalado/as en el terreno baldío

frente al colegio

49

-Bailar la línea

51

4

**4-Acciones con objetos cotidianos
en la observación de lo próximo**

53

-Intervención con banderines en el ante jardín

del edificio

54

-Del arte concreto al diseño de juegos de mesa

60

-La brújula

68

-Apuntes de líneas de un recorrido a pulso

68

5

5-Acciones con materiales perecibles y desechos en la reutilización	70
-El residuo del café como exploración material y de participación	72
-Estudio de campo: pozo Becker y relleno sanitario	83
-Recolección de basuras trituradas	89
-Paisaje in/comestible	93

-Reflexiones finales	94
-Referencias bibliográficas	99

Resumen

La presente investigación desarrolla un “laboratorio material”, como espacio educativo, creativo, nómada, y de participación, para la expansión del aula y la asignatura de artes visuales en la educación formal, tanto el aula física, como los materiales de la asignatura. En este espacio se desarrollan metodologías situadas y no tradicionales de investigación, flexibles y dinámicas acorde a un tiempo de cambios, estímulos e inestabilidad social. El proyecto se genera, a partir de la constatación problemática de la estandarización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales en la escuela formal, en este caso subvencionada. ¿Cómo generar experiencias situadas que tengan sentido en relación con el contexto, desde un espacio que es fijo y estandarizado?, ¿De qué manera se crean vínculos con un territorio al habitarlo a partir de sus límites/fronteras y se dialoga con la comunidad? ¿Cómo la escuela se abre a lo que sucede en su entorno cercano?. Para responder a estas preguntas, el laboratorio promueve “acciones” artísticas colectivas, mediante la utilización de materiales cotidianos, lo que permitiría flexibilizar y desjerarquizar los procedimientos de enseñanza y aprendizaje. En la práctica se evidencian cuatro conceptos claves: aula expandida, educación artística, participación, acción artística. La recopilación de información se establecen mediante la “Investigación en las artes”, “perspectiva de la acción” o “perspectiva inmanente” (Borgdorff, 2010). A modo de conclusión o cierre, se establece que el proyecto aporta a la asignatura de artes visuales, como también, de manera interdisciplinar y a toda la escuela en el contexto educativo, sobre todo en el ámbito metodológico, acentuando el rol del docente como investigador, y vinculando la práctica artística personal, con la práctica educativa.

Intro-acción

“La educación bien entendida es justamente un enfrentamiento con lo desconocido, mientras que el enfrentamiento con lo conocido es entrenamiento” (Acaso, 2017).

Esta investigación recoge un recorrido de varios años en el contexto de un colegio tradicional subvencionado chileno, en el cual se evidencian problemáticas cotidianas relacionadas a la estructura del sistema educativo. El problema que se evidencia está vinculado con la estandarización de los procesos educativos, que funcionan bajo una lógica predeterminada, monótona y poco actualizada, con relación a las diversas metodologías artístico-educativas y al contexto contemporáneo. Un tiempo donde predomina la simultaneidad de imágenes, información, y formas de comunicación, que están relacionadas con las tecnologías, y que van generando nuevos estímulos y formas de relacionarse. En este sentido, es posible pensar que la educación no responde a la diversidad y multiplicidad de metodologías, formas de pensar, trabajar, en función de los contextos específicos. Las planificaciones, por su parte, desarrolladas por profesores/as de artes visuales, están hechas desde el lugar de la/el docente, en respuesta a una situación de control en el aula. Estas siguen ciertas formas pre-hechas, existiendo mínimo espacio a lo desconocido debido a la configuración y estructura de las clases. Esta forma estandarizada de funcionar acentúa otra problemática relacionada con la anterior, la relación jerarquizada y disociada entre docente-estudiantes, docente-práctica artística y/o investigación en la asignatura de artes visuales y en la relación entre asignaturas. El sistema difícilmente incorpora la capacidad investigativa y/o la práctica artística del docente en los procesos educativos, ni una comprensión de este como agente activo más allá de la escuela. Ante esa problemática, la práctica artística podría cumplir el rol como posibilitadora de vínculos, de relaciones, dentro y fuera de la escuela, en la cual el quehacer artístico del docente y los procesos educativos podrían formar parte de una continuidad que da sentido sin fijar límites o divisiones, que tienden a separar o clasificar las distintas actividades y experiencias. Algo que rescato, y que dilucidó el contexto de pandemia con la adaptación y flexibilización de metodologías, es que el proceso se fue desarrollando con los estudiantes a modo de hoja de ruta, de un viaje que se iba construyendo en conjunto y en el momento presente y que permitió una participación más activa, que propiciaba una apropiación por parte de los estudiantes.

Con relación al contexto habría que pensar de qué manera se dialoga con el cotidiano, con lo próximo, lo obvio. Cómo algo que parece tan obvio que es moverse en el espacio, recorrer, caminar, no es tan fácil de ser aplicable en las escuelas como práctica común. En este sentido, el conocimiento queda fraccionado ya que se limita al no considerar el cuerpo, la relación espacial, el movimiento, como factores relevantes del aprendizaje. Con relación a lo vivenciado en la práctica pedagógica en un contexto específico, me pregunto: ¿De qué manera se puede habitar un territorio considerando sus límites/fronteras en dialogo con la comunidad? ¿Cómo la escuela se abre a lo que sucede en su entorno cercano?.

“Laboratorio material” se propone como un espacio educativo y metodológico flexible, que se traslada, adopta nuevas formas y recoge nuevas posibilidades de manera constante. Tiene diferentes características. En primer lugar, este espacio promueve acciones artísticas para la expansión del aula, las cuales expanden su espacio físico a partir de acciones en el paisaje, y expanden las posibilidades materiales tradicionales de la asignatura de artes visuales, al utilizar objetos cotidianos y materiales biodegradables. El laboratorio funciona como una despensa material, lugar que contiene elementos, víveres y lo necesario para proveernos en el día a día, lugar para la supervivencia, que en este caso provee de materiales para relacionarnos y experimentar en el mundo. Algunos son perecibles, otros no perecibles, algunos son permanentes, otros rotativos.

En segundo lugar, el laboratorio material es también nómada, ya que prevalece la adaptación, trabaja con los materiales que se encuentran disponibles, invita a investigar, conocer, dialogar con los materiales desde sus posibilidades, posibilita los espacios de prueba y error sin obtener respuestas inmediatas, e intercambiar experiencias con las personas que formen parte del contexto cotidiano en ese lugar.

En tercer lugar, en el laboratorio se diseñan y promueven estrategias vinculantes, conecta cuerpos (humanos y no humanos), para dilucidar diversas formas de relacionarnos y distintas posibilidades de accionar que posibilitan el intercambio. Se pone atención a las micro acciones cotidianas, las cuales van construyendo un relato en el tiempo, que de a poco va circulando y se conecta con las comunidades, (del barrio, apoderado/as y familias de estudiantes), con espacios fuera de la escuela, (no institucionales: barrio, calle, terreno baldío, relleno sanitario, etc. e institucionales: museos,

salas de exposición, municipalidad, centros culturales, etc.), deteniéndose en los imaginarios locales y otros que se comparten más allá del lugar donde se está situado, y que forman con parte de un sentir común.

El objetivo general de esta investigación desarrollar un “laboratorio material”, como espacio educativo, creativo, nómade, y de participación, para la expansión del aula y la asignatura de artes visuales en la educación formal, tanto el aula física, como los materiales de la asignatura. En este espacio se desarrollan metodologías situadas y no tradicionales de investigación, flexibles y dinámicas acorde a un tiempo de cambios, estímulos e inestabilidad social.

Los objetivos específicos son:

a) Realizar un estudio teórico y práctico respecto de la práctica artística como investigación, la crisis del paradigma científico, y de procesos participativos en el campo del arte.

b) Activar procesos participativos con estudiantes, desjerarquizando el rol tradicional docente-estudiante y estimulando la colaboración transversal.

c) Expandir el aula física a través de actividades que estimulen los distintos sentidos, y de acciones en el paisaje y el entorno cercano.

d) Generar espacios de experimentación y el uso de materiales no convencionales de la asignatura de artes visuales, como objetos cotidianos y materiales biodegradables.

Como parte de la metodología y para poder alcanzar estos objetivos, el laboratorio se instala en contextos distintos, se traslada, y responde a las experiencias vividas por la docente, en un contexto de viaje, del colegio subvencionado en Santiago, en Pedro Aguirre Cerda, a Putue, Villarrica. En ese transcurso se adapta a un proceso nómade hasta poder situarse y hacer habitable un lugar para vivienda.

La recopilación de información se establece mediante la “Investigación en las artes”, “perspectiva de la acción” o “perspectiva inmanente” (Borgdorff, 2010), a través de registros, el uso y creación de objetos y la realización de intervenciones en el paisaje durante el proceso. En esta investigación no se separa sujeto y objeto y no hay distancia entre la investigadora y la práctica artística, no hay separación entre teoría y práctica, el arte es reflexivo y se articula el conocimiento a través del proceso creativo y en el objeto artístico mismo (Borgdorff, 2010, p.6). Se pretende que la metodología incorpore “lo espontáneo” y el movimiento como método de trabajo; el trasladarse a distintos lugares, moverse en el

espacio y el realizar ejercicios en movimiento, como también, la participación como elemento de la práctica artística, complementándolo con la Investigación en las artes.

El título de esta introducción se refiere al concepto de “acción”, a través de la palabra “intro-acción”. Varios capítulos se abordan desde la perspectiva de las acciones, ya que esta se presenta como el eje principal del proceso del “Laboratorio material” para alcanzar el objetivo general. El concepto de acción plantea un paralelo con el concepto de “intra-acción”, un término en el cual se reconoce su inseparabilidad ontológica, diferenciándose de la “interacción”, que se basa en el individualismo, de la existencia previa de entidades por separado. (Barad, 2007). La intra-acción es un término utilizado para sustituir a la “interacción” que requiere cuerpos preestablecidos que después participan en la acción entre sí. Intra-acción entiende la agencia no como una propiedad innata a un individuo que debe ejercerse, sino como un dinamismo de fuerzas en el que todas las cosas se intercambian y difractan constantemente, influyendo y funcionando inseparablemente. Se considera la materia como material discursivo y no habría nada inherentemente separado de otra cosa (Barad, 2007, como se cita en Stark, 2016). Este término incluye una amplitud de la disposición material que efectúa un corte agencial entre “sujeto” y “objeto”. Los relatos no preexisten a las relaciones, sino que surgen a través de intra-acciones específicas. La realidad está constituida no por cosas sino por fenómenos, reconfiguraciones dinámicas, entramados, relaciones, rearticulaciones del mundo. Y el significado no radicaría en la palabra sino en prácticas materiales discursivas. Este dinamismo es denominado agencia, que no sería un atributo sino la reconfiguración continua del mundo (Baratt, 2020). Relacionado a la crisis del paradigma científico se puede problematizar la idea de que los fenómenos no son solo el resultado de ejercicios realizados por humanos en el laboratorio, sino que son patrones de materia que se producen mediante intra-acciones agenciales complejas. Estas intra-acciones causales no tienen por qué considerar a los seres humanos. A partir de estas prácticas que los límites diferenciales entre humanos y no humanos, cultura y naturaleza, la ciencia y lo social se configuran. Los fenómenos constituyen la realidad, y las cosas no son en sí mismas o aisladamente, son cosas en fenómenos. Estos se convierten en materia a través de intra-acciones específicas y de esta manera adquieren importancia. El mundo es un proceso abierto de materia, y esta materia adquiere significado y forma a través de diferentes posibilidades agenciales. La

dinámica está relacionada con la materialización constante de diferentes topologías del espacio y tiempo, no se trata solo de propiedades que cambian en el tiempo.

De igual manera hago referencia al concepto de “accionar”, que se asocia al cambio, el movimiento, la activación, en la cual confluyen distintas fuerzas que activan una acción. Esta relación expande las posibilidades del término y se conecta con la investigación, ya que a medida que se va desarrollando y se va estableciendo una relación directa con el territorio, naturaleza, entorno natural, las relaciones que se van estableciendo son con el material como materia, y la relación no solo del ser humano con las cosas sino también de las cosas con el ser humano, entre ellas, en las cuales están presente objetos, elementos naturales, artificiales, el clima, lugar, etc. todos actuando o accionando alternadamente. El significado de este concepto se relaciona con generar un movimiento que involucra un mecanismo, va más allá de una acción específica, generando o teniendo una repercusión que involucra un sistema. En este proceso investigativo, es la propia acción la que va marcando las directrices a seguir, traspasando los límites rigurosos en el caso de una planificación en el contexto de la educación formal tradicional, a favor de prácticas situadas, y donde se van tomando decisiones colectivamente, las cuales van cambiando el rumbo del proceso.

Con relación a la estructura de esta investigación, esta se organiza en los capítulos 1 y 2 que están relacionados con plantear en primera instancia un marco teórico, para después pasar a los siguientes capítulos 3, 4 y 5, denominados bajo el concepto de “acciones” que están relacionadas con ejercicios prácticos. El concepto de “acción” da pie a los estudios teóricos de los primeros dos capítulos y a las descripciones de proceso de los siguientes. El capítulo 1, otorga una base teórica que contextualiza el problema de la investigación, dando énfasis a la importancia de la práctica artística del docente en un sistema en el cual el paradigma científico se desmarca de una forma de operar dinámica, transversal y cambiante. La relación unilateral del ser humano con el mundo es reemplazada por una relación multidireccional. Se desarrolla el concepto de crisis en relación con los paradigmas científicos y las vanguardias artísticas. Por último, se problematiza las restricciones evidenciadas en el aula escolar. El capítulo 2, es más extenso ya que es el eje central de la investigación y por ende se profundiza más, se propone la participación como modo de operar que supera la autoría o da espacio a la co-autoría

para dar lugar a la colectividad. Se pone en contexto en relación con la historia del arte y el rol político que conlleva. El concepto de acción y participación se desarrolla contextualizando la historia del arte de acción, el arte participativo, colaborativo, entre otros términos, que consideran lo social como factor determinante en la práctica artística y las acciones como manifestaciones que se desarrollan en un espacio y/o ambiente, que consideran lo espontáneo, efímero, lo performático en el proceso del hacer. La noción de laboratorio se contextualiza con ejemplos relacionados a un movimiento artístico específicamente y como espacio educativo. Los ejercicios realizados en este capítulo son situaciones de pilotaje respecto de las intervenciones posteriores.

En los capítulos 3, 4 y 5, se evidencian los ejercicios prácticos en relación con el desarrollo teórico y que responden a un trabajo situado en diferentes contextos, dando cuenta que el laboratorio material es un espacio móvil, que se traslada y modifica en relación con las problemáticas vivenciadas en los distintos lugares. Estos capítulos están nombrados como acciones ya que desde el hacer se desarrolla el texto, la práctica se va hilando con la investigación teórica, donde práctica y teoría conviven. Estas acciones pretenden movilizar experiencias y formular una hipótesis o supuesto que entiende que la educación tradicional, comúnmente funcionaría como un espacio fijo, quedando fuera o a destiempo de una lógica dinámica, rizomática, y en relación con el contexto del arte contemporáneo. A su vez, se piensa que la participación y colaboración horizontal docente-estudiante en procesos de investigación, permitiría desjerarquizar los roles y promover nuevos vínculos con el espacio y entorno. La reutilización e intercambio de material gráfico y objetual, permitiría activar nuevos procesos de aprendizaje y desafiar a una cultura de lo desechable. De esta manera, las acciones impulsan un hacer que genera experiencias participativas, y a su vez, la expansión del aula en la educación. El aula expandida se pone de manifiesto al intentar realizar una búsqueda material que se relaciona con el contexto cotidiano, lo que genera procedimientos flexibles para poder realizar estudios de campo, experimentaciones y exploraciones que van transformando las dinámicas de espacio y lugar. Los ejercicios realizados en los capítulos 3 y 4, son situaciones de pilotaje respecto de las intervenciones posteriores.

Por último, los ejercicios e imágenes presentes en la investigación no tienen un orden cronológico y se intercalan entre los capítulos asociándose a estos en relación a un concepto que predomine, pero no es una decisión arbitraria, por el contrario, en todos los ejercicios y procesos se cruzan los conceptos tratados en los capítulos, existe una vinculación constante y orgánica con lo cotidiano, lo desechable o residual, la expansión del aula, ya sea de los procedimientos, como de la utilización de los espacios, tanto en el arte como en la educación. Lo mismo ocurre con la relación del texto y las imágenes, no hay una relación directa y explícita en relación con el texto que le antecede a la imagen, sino que se va hilando con la idea general de este.

A modo de cierre, se concluye que el proyecto aporta a la asignatura de artes visuales, como también de manera interdisciplinar y a toda la escuela en el contexto educativo, sobre todo en el ámbito metodológico, acentuando el rol del docente como investigador a través de la construcción de un relato, aportando estrategias para construir experiencias situadas en respuesta a un contexto, dando énfasis a un trabajo colaborativo entre la docente y estudiantes, y vinculando la práctica artística personal con la práctica educativa.

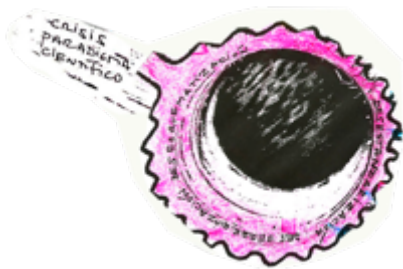


Imagen 2. Goujon D. (2023). Fragmento de diagrama proceso investigación. Registro propio.

1-La práctica artística como investigación en el sistema escolar y la crisis del paradigma científico

En este breve capítulo inicial, me interesa destacar los aportes al campo disciplinar de tres autoras que problematizan los enfoques más tradicionales de la ciencia con relación a métodos que no son impositivos, que proponen espacios más flexibles mediante la investigación en las artes y un giro en cuanto a la concepción de la ciencia y sus procedimientos. Para esto, me apoyo en los aportes de: Estelle Barret y Bárbara Bolt, en su libro: *Practice as research. Approaches to creative arts enquiry* (2010), en el cuál problematizan enfoques más tradicionales en relación a la investigación artística, dando espacio a metodologías emergentes, aspectos subjetivos, al ir más allá de una única verdad. En el caso del libro: *Recuerda que soy Medea* (2022), de Isabelle Stengers, se refiere a la científica Bárbara McClintock y sus cuestionamientos a la estructura preconcebida de muchas investigaciones, en las cuales se quiere imponer una respuesta, lo que no deja espacio para que la materia se manifieste. En este sentido, sería un proceso inverso en el que la materia evidencie los problemas y su desciframiento, dejando de lado el guiar el procedimiento a través del intelecto. En el primer subcapítulo me interesa destacar como un cambio de paradigma está relacionado transversalmente con un cambio social político, cultural, artístico, científico, en una época determinada, que surge por una crisis y agotamiento de ciertos modelos y que conlleva una actitud revolucionaria para poder llevarse acabo. En el segundo subcapítulo, me interesa evidenciar como influye el sistema educativo en las restricciones del aula.

En la investigación en las artes los investigadores tendrían un problema con dos caras, investigar sobre un objeto y también investigar con la ayuda de este. Por otra parte, una obra de arte no es

concluyente, es de carácter abierto, posee un camino recorrido no totalmente definido, en el cual el espectador debe seguir ese camino por sí mismo. En este sentido, la obra de arte no proporciona respuestas sino plantea preguntas. El método de investigación estaría dado por el cruce de diversos sistemas que se pueden enfrentar entre sí (Boomgaard, 2011). La forma de la brújula, objeto que se ejemplifica más adelante en el texto, se puede situar como analogía a ese enfrentamiento de sistemas, que se enfrentan e interactúan.

La práctica artística por su parte puede aportar a la generación de conocimiento en términos generales, y desde distintas dimensiones de las cuales me interesa poner énfasis y explicar de la siguiente manera: es experiencial; pone en valor la experiencia, dando valor a aspectos simbólicos de la vida cotidiana, la subjetividad y los imaginarios personales y colectivos. Se hace preguntas y reflexiona; considera un contexto, explora lo incierto e inconcluso. Posibilita la expansión del conocimiento; dando espacio a la interpretación, participación, al juego (no tiene por qué ser seria, basarse en algo real, dar respuestas, etc. se rige bajo su propia lógica). Conecta con las emociones y lo más personal. Considera el hacer, así como acciones concretas, que involucran lo práctico y el pensamiento.

La investigación en artes creativas, por su parte, suele estar motivada por aspectos emocionales, personales y subjetivos, operando no solo con un conocimiento explícito sino también implícito, enfocándose en la experiencia vivida de realidades alternativas, marginadas o no reconocidas en la teoría y práctica establecidas Barrett y Bolt (2010).

El artista investigador es otro aspecto importante de considerar en esta correlación de ideas y práctica. Este por un lado es un hacedor (marcador) de nuevos territorios y a su vez, analiza e investiga críticamente esos territorios y sus vinculaciones. De cierta forma los artistas siempre lo han hecho, mediante sus modos de expresión y la búsqueda de nuevos resultados. El artista investigador habita un territorio, lo trabaja, expone los contenidos epistémicos del territorio y su articulación a modo de saberes compartidos (López, 2020).

La importancia de la práctica artística, la voz del docente desde la práctica y como docente investigador/a, contribuyen a sostener de manera crítica lo que sucede en el sistema escolar para proponer desmarcarse de una visión científica arraigada a las comprobaciones y respuestas o productos

esperados. La filósofa Donna Haraway (1995) con relación a temas del conocimiento, especialmente el científico, opina que todos los esquemas que limitan el conocimiento están regidos por el poder y no como una búsqueda de la verdad. Se apuesta por un proyecto de ciencia con una versión para vivir bien en el mundo, y en relación crítica y reflexiva con nuestras prácticas de dominación y con la de otros, y con las desigualdades que configuran todas las posiciones. En la filosofía tradicional se trata más de ética y política que de epistemología (p. 3-8). Me parece importante detenerse en las consideraciones de la ética y política como factores esenciales del buen vivir, las relaciones humanas, la convivencia, que podrían considerarse la base desde donde se desenvuelva el conocimiento.

Como describe Estelle Barrett, en su libro *"Towards a critical discourse of practice as research"*, (2010), las inscripciones científicas funcionan como señala Michel Foucault, en relación con un panóptico que determina lo que es verdadero, y las conductas que están permitidas y las que no lo están. En el ensayo de Foucault sobre: *¿Qué es el autor?* (1969), es posible pensar cómo podemos alejarnos de la crítica de arte a la noción de un discurso crítico de indagación guiada por la práctica, que establece al artista como investigador y al artista crítico que comenta sobre el valor del proceso artístico como producción de conocimiento. Con relación a ese enfoque, los investigadores no necesitan negar la especificidad del estudio, incluyendo la dimensión subjetiva y metodologías emergentes, lo que distingue a la práctica como investigación de enfoques más tradicionales (Foucault, 1969, como se cita en Barrett, 2010).

Me detengo en las prácticas que trascienden el método científico, en investigaciones que se detienen en cosas específicas, particularidades, desmarcándose de la generalidad, deteniéndose en pequeños indicios, dialogando de manera sensible con la materia, y cómo esta se pronuncia.

Para la científica Bárbara McClintock, gran parte de las investigaciones tienen un pensamiento pre-hecho y quieren imponer una respuesta. Esto deja de lado que la materia en sí misma hable o la agencia de la materia. La posibilidad de que sea la materia la que puede plantear problemas y narre una historia que habría que descifrar. Es un dejar los procedimientos intelectuales, la no conciencia para dejar que la materia se acerque. "Ejercicio naturalista de la ciencia", lo llama Fox Keller, una práctica que da forma a un objeto de manera normativa, definiendo de manera anticipada qué pregunta debe

responder, en cambio se refiere a una realidad de significación que hay que descifrar y no reducir a la ilustración de una verdad general.

McClintock no se limita a lo que ha dejado de mostrar el objeto, sino que narra su devenir, comprender cuales son las condiciones que han vuelto posible, por ejemplo, a cada grano de maíz, cómo influye lo que va sucediendo, y como de esta manera adquieren sentido. No se plantea otra razón, sino la exploración a la que puede llegar la razón al liberarse de los modelos disciplinares que la normalizan. En relación con esto, se puede concluir que el paradigma científico reduce el campo de acción, deja de lado aquella afectividad o el ser afectado por la materia (Isabelle Stengers, 2022). Es como tener el control de cierta manera.

En el “Taller de exploración material y vínculos con el paisaje” desarrollado en Villarrica, al trabajar con los elementos de la naturaleza: hojas, palos, tierra, piedras, etc. el cuerpo descubre, es un dejar ser. Tiene una estructura o metodología flexible, en la cual se proponen los ejercicios por la docente y se van tomando decisiones en conjunto en una búsqueda permanente que va cambiando el rumbo del proceso.



Imagen 3. Goujon D. (2023). Fragmento de diagrama proceso investigación. Registro propio.

La hoja de ruta es un dispositivo pedagógico, que se comenzó a trabajar desde la pandemia con los estudiantes, era un soporte para hacer preguntas, para dejar un registro de reflexiones que podían surgir poniéndose en el lugar de otra persona, de las incertezas que podía provocar el hecho de trabajar

a distancia, de los hallazgos, descubrimientos. Era un soporte de puesta en común a modo de bitácora del curso, que se compartía para posibilitar un diálogo abierto y la construcción de un documento que se fuera escribiendo en el momento, clase a clase. Este soporte funciona como recurso pedagógico, el cual va registrando un relato sostenido en el tiempo. La hoja de ruta tanto en clases online como en el taller presencial rescata aquello que se va incorporando fuera de la planificación, lo sobrante, los quiebres lineales, los saltos de página, los cambios de ruta, los fragmentos, los desvíos. Es un recurso en la medida que considera las soluciones que se dan en el momento, y que posibilita la transversalidad en el momento de tomar decisiones y considerar el cambio como factor inherente. La hoja de ruta es un soporte de mediación, de encuentro y reflexión. Se va construyendo por partes, partes que se pueden mover y articular de distintas maneras, a medida que el proceso que es cambiante adapta nuevas formas.

1.2-La crisis de paradigma en lo científico y lo artístico

Las crisis, se producen cuando lo establecido no es suficiente ya que no alcanza a responder todas las interrogantes y de esta manera van surgiendo nuevas ideas que es posible llamar como nuevos paradigmas. Las crisis estuvieron presentes en las vanguardias artísticas del siglo XX, pero también en los paradigmas artísticos a nivel general. Las vanguardias (Longoni y Santoni, 1998), se pueden entender como fenómenos que materializan un estado de ánimo en momentos de crisis o revuelo capitalista, haciendo frente al poder hegemónico (Ferreri, 2021). El concepto de crisis en relación con la ciencia normal se desarrolla por anomalías que no funcionan bien con el paradigma presente. El paradigma es un modelo a seguir (Kuhn, 2004), que orienta a la comunidad científica, organizándolo con normas y esquemas para un objetivo específico de investigación, la cual cuenta con la aprobación y aceptación de la comunidad (Ferreri, 2021). El concepto de paradigma es posible de entenderlo como un modelo, norma o ideal, una teoría o un conjunto de teorías que son un modelo a seguir para la resolución de problemas. Si las anomalías son muchas, el paradigma se desestabiliza y no puede superar las nuevas interrogantes, esto llevar a una “Revolución Científica”, cuando la comunidad duda del paradigma vigente.

Para Kuhn la ciencia va avanzando por revoluciones, que son generadas por un cambio drástico. Las revoluciones artísticas por su parte son desarrolladas de igual manera por cambios drásticos en momentos de crisis, que se diferencian en algo al concepto de Kuhn (Ídem). Es en las revoluciones donde existe mayor productividad. Al intentar cambiar el paradigma, las vanguardias crean grandes pensamientos filosóficos e ideas. En las vanguardias artísticas, principio del siglo XX, existe una relación con las revoluciones políticas presentes. Cuando se rompe con un paradigma anterior, da lugar a nuevas interrogantes y formas de arte, una vanguardia, un nuevo paradigma artístico que se une más a lo social y político, buscando sobrellevar las opresiones y acercando el arte a los trabajadores. Un ejemplo en la historia del arte es cuando el Romanticismo, a fines del siglo XVIII, ayuda a desarrollar y consolidar, la revolución francesa. El Romanticismo como reacción revolucionaria contra el racionalismo de la Ilustración y el Clasicismo, le da énfasis a los sentimientos. También cabe preguntarse si el surgimiento de los movimientos artísticos provocan un cambio total del paradigma en el arte y en la cultura o son

solo herramientas que acompañan las revoluciones, legitimando su discurso. En el caso del Surrealismo y los manifiestos, apelaban por una revolución a favor del pueblo y la liberación. Para Kuhn, una revolución científica no viene de una refutación del viejo paradigma sino por la aparición de uno nuevo. (Ídem). Podría pensarse también que el surrealismo respondía a un nuevo lenguaje, no se puede comparar con uno anterior. Tanto en el arte como en la ciencia, el viejo y nuevo paradigma no pueden ser comparados. Con esto, es posible mencionar que existe un quiebre con un paradigma para instaurar uno nuevo en las vanguardias artísticas, en el cuál existe un cambio de pensamiento que considera todas las disciplinas artísticas. Lo mismo que ocurre con las crisis del paradigma científico, al quedar un sistema obsoleto debe dar paso a uno nuevo.



Imagen 4. (2021). Autorretrato que toma como referencia el Clasicismo. Trabajo realizado por estudiante de séptimo básico.

Pintura sobre hoja de block. Colegio José Agustín Alfonso. Fotografía estudiante.



Imagen 5. (2021). Mi propio paisaje del Romanticismo. Trabajo realizado por estudiante de séptimo básico. Pintura sobre hoja de block. Colegio José Agustín Alfonso. Fotografía estudiante.



Imagen 6. (2021). Revelando mis sueños. Trabajo realizado por estudiante de primero medio. Dibujo sobre hoja de block. Colegio José Agustín Alfonso. Fotografía estudiante.

1.3-Restricciones del aula escolar



Imagen 7. Goujon D. (2023). Fragmento de diagrama proceso investigación. Registro propio.

En cuanto a los resultados esperados en un contexto de educación tradicional formal, el modelo productivista de resultados de aprendizaje medibles es asociado con una fábrica, que se aleja del fenómeno educativo como espacio de formación humana... los trabajadores (docentes) y la fábrica (escuela) deben realizar las tareas asignadas.

Lo que he podido constatar del sistema escolar tradicional que rige actualmente es que este apela a que todo/as los estudiantes adquieran a un mismo tiempo los mismos contenidos, sin posibilidad de optar a profundizar mayormente en algunos, o en algún área de su interés, y que alcancen una meta mínima establecida en cuanto a la incorporación de estos. Pienso en contenidos ya que, si no existe la práctica, los contenidos difícilmente se transforman en aprendizaje.

Al estudiar con o a partir de la experiencia y vivenciar la práctica, se incorporan aspectos que la persona complementa en esa práctica, la interpretación, el error, descubrimiento, etc., en esa instancia se podría hablar de “conocimiento”, cuando existe una integración de lo aprendido después de un proceso que considera la experiencia. Estos son aspectos que he podido constatar en mi práctica pedagógica.

Cuando se cuenta con un currículum de orientación más global se apuesta a la autonomía docente, basándose en saberes más contextualizados. Cuando predomina un enfoque prescriptivo, la formación opera de manera estandarizada definiendo con especificación los saberes concebidos como

mínimos necesarios que pueden lograr todos los estudiantes, lo que da como resultado restricciones a la labor docente y a los aprendizajes situados de los/las estudiantes (Assaél, Albornoz y Caro, 2017).

Como consecuencia, he constatado que se tiende a pensar las artes visuales de forma reduccionista, limitándose solo a contenidos específicos de una actividad, de las técnicas y procedimientos, sin dejar un espacio a aquello inconcluso, difuso, móvil, flexible, propio de un proceso.

Con relación a las problemáticas en el aula, la división por áreas de aprendizaje refuerza un pensamiento individualista, dejando de lado la idea de que cada área hace aportes a las otras, que las cosas ya sean animadas o inanimadas no funcionan de manera aislada sino en constante relación unas con otras. Con relación a lo planteado por Camnitzer (2017): “La vida no está dividida en asignaturas”. Es allí, en ese confinamiento disciplinario, en donde se trata de limitar nuestras perspectivas: una especie de “dividir para reinar” impuesto sobre el desarrollo cognoscitivo de los individuos.

Otra problemática relacionada con los resultados y trabajos realizados es el poder retomar lo realizado en el tiempo, como también dar continuidad a lo que se va haciendo. La idea del proceso. Mi experiencia en el colegio en relación con las planificaciones es que los ejercicios ya realizados quedaban guardados, siendo que podrían ser reutilizados para otros ejercicios. Esto me hace pensar que, en una cultura de lo desechable, sería pertinente volver a lo que ha sido realizado, releerlo, replantarlo en conjunto con los estudiantes, como parte de una memoria que puede ser reactivadora de los procesos de aprendizaje y des aprendizaje, generar otras posibilidades a partir de estos, “interrogar a los objetos”. Detenerse, ya que esta cultura que mira hacia adelante está en constante aceleración, buscando renovar o reemplazar lo realizado por algo nuevo. Instalar la noción de reutilización como una actitud de retomar procesos, en este sentido no solo desde lo tangible (lo desechado) sino también lo intangible (práctica). Cuando se revisita lo ya hecho, aparecen nuevas reflexiones y se entiende que el proceso tiene una continuidad. Revisitarlas no significa atesorarlas para perpetuarlas, sino que es posible desarmarlas, deconstruirlas, trasladarlas, resituirlas, etc., rescatando que todas esas acciones o situaciones forman parte del proceso, como también el desapego de dejar las cosas en su estado original. Estas consideraciones pueden recoger diversas metodologías, entendiendo a la diversidad de estudiantes que coexisten en el aula y sus distintas formas de ser e intereses. En ese sentido, la práctica artística aporta herramientas en la búsqueda de espacios para acoger diversas propuestas. Las metodologías rígidas

dificultan una forma de operar más amplia, pero la práctica artística es un medio por el cual ir en la búsqueda de salidas muchas veces a contracorriente, y donde las problemáticas o dificultades generalmente son un recurso desde el cual operar, haciéndose cargo de las limitaciones para intentar relevar las experiencias personales y colectivas en sintonía con el contexto. Dar a conocer los imaginarios personales, se rescaten los aspectos simbólicos de la vida cotidiana y del ser humano en relación con el mundo. En este sentido, y volviendo a la noción de productividad de una fábrica, sería diferenciarse de un espacio que reproduce formas de operar, pensar y dialogar heterogéneas y sistemáticas, dando lugar a un aula que se imagina, se traslada y se vive de distintas maneras.

2-La participación como experiencia artístico educativa

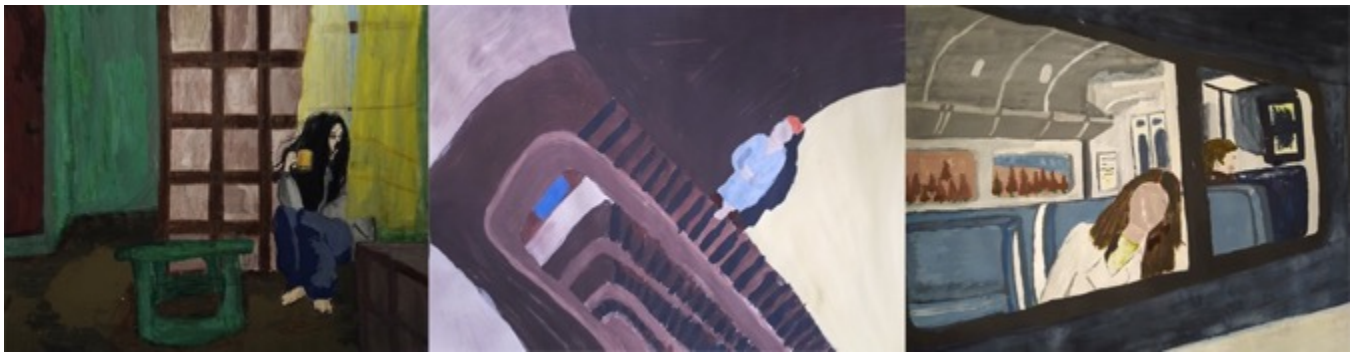


Imagen 8. Goujon D. (2021). Carátula de podcast “Reflexiones en esta cuarentena”. Pinturas sobre la “soledad” referente Edward Hopper, realizado en pandemia por estudiantes de segundo medio del Colegio José Agustín Alfonso. Fotografía de estudiantes.

La imagen presentada arriba muestra tres pinturas de distintos estudiantes que trabajaron individualmente con el concepto de soledad en un contexto de pandemia, tomando como referencia la obra del pintor Edward Hopper. A partir de este ejercicio se realizó un podcast, soporte que facilitó un dialogo colectivo y la participación de los estudiantes para compartir las experiencias personales vividas en pandemia a partir de la reflexión de este concepto. En un momento muy complejo, en el cual la virtualidad y las clases online generaban un distanciamiento y un tipo de comunicación difícil de sostener en el tiempo, este ejercicio permitió un acercamiento desde lo afectivo y reflexivo, desde lo individual y colectivo. Los ejercicios realizados en este capítulo que fueron desarrollados en el colegio son situaciones de pilotaje respecto a las intervenciones posteriores.



Imagen 9. Goujon D. (2023). Fragmento de diagrama proceso investigación. Registro propio.

En este capítulo se trabaja la noción de “participación” en artes visuales, y con relación a este, argumento tres ideas fundamentales: En primer lugar, que estas prácticas se establecen en relación con lo cotidiano, generando diálogos colectivos que van produciendo espacios relacionales. Al mismo tiempo, desarrollan esquemas sociales alternativos y dinámicos, ya que lo colectivo es algo que emerge, como también modelos críticos de la construcción de las relaciones.

En segundo lugar, al ir desarrollando proyectos colectivos, la autoría es considerada más igualitaria y democrática y al ser una producción compartida los resultados son más imprevisibles, lo que genera procesos diversos unos con otros. El artista ya no se relaciona solo como un productor individual de objetos sino como un colaborador y productor de situaciones, y la obra de arte o trabajo artístico ya no es entendido como algo finito o acabado sino como un proceso continuo con un principio y final poco claros. El lugar del espectador ya no es el de una persona externa a lo que está sucediendo, pasa a ser coproductor o partícipe.

En tercer lugar, la acción o el arte de acción forma parte de procesos artísticos de participación, en el cual se transita del objeto al acontecimiento, y el artista moviliza la participación social. La participación está en función de las relaciones humanas y de generar ambientes, espacios, que involucran a las personas y estimulan la percepción dando énfasis a lo experiencial.

En el subcapítulo, el desarrollo de la noción de laboratorio da cuenta de un espacio de acción, colaborativo y adaptable a instancias participativas, por lo que es un formato de trabajo coherente con el arte participativo y, por ende, para el desarrollo de experiencias educativas.

La participación en esta investigación constituye un factor muy relevante al poner énfasis en las relaciones humanas, los afectos, el intercambio de experiencias y el proceso, como también lo social en la generación de vínculos con lugares específicos y espacios que se relacionan con ciertos territorios y contextos. La práctica artística y la participación forman parte de ciertos momentos o etapas de la historia del arte, de los cuales nombraré algunos ejemplos. Esto se evidencia al apropiarse de las formas sociales como una forma de hacer arte más cercano a la vida cotidiana. Surgen de esta manera, experiencias performáticas, como; bailes, compartir una comida, generar experiencias vivas, que ponen en valor los distintos sentidos, y la convivencia colectiva. Es necesario el registro fotográfico para poder

documentar las experiencias performáticas, mediante lo cual es posible acercarse o relacionarse con la performance, pero al mismo tiempo, es posible distanciarse ya que el arte relacional borra la distinción tradicional entre performer y público, entre lo profesional y la afición, entre producción y recepción. El énfasis está centrado en la colaboración y lo colectivo de la experiencia social.

Con relación a los antecedentes históricos, alrededor de 1920, el movimiento artístico Dadá comenzó a involucrar al espacio público en sus manifestaciones artísticas, en excursiones realizadas por la calle. Un ejemplo desarrollado en la Unión Soviética relacionado con la colaboración del espectador fueron espectáculos teatrales masivos que incorporaban a los trabajadores en las manifestaciones de propaganda colectiva.



Imagen 10. (1922). Popoya. L. Representación de El Cornudo Magnífico. Fuente: <https://www.aat.es/elkioscoteatral/las-puertas-del-drama/drama-48/la-revolucion-teatral-sovietica/>

Ambas instancias, las excursiones dadaístas y los espectáculos teatrales masivos de la unión soviética, son considerados como instancias de arte de participación, en la cual la primera comprende una tradición autoral que busca inducir la colaboración, y en la segunda, el autor está más difuso y se complementa con la creatividad colectiva.

En el arte de participación se establece un nuevo paradigma, que se diferencia de la idea platónica en que lo sensible y material está subordinado por el mundo de las ideas, y donde el arte está ligado a la mimesis, la imitación de la naturaleza y la representación, que pone la atención en las maneras de hacer arte. De esta noción platónica derivará un arte que puede compararse con el sector secundario de la industria, en el cual se transforman las materias primas que entrega el sector primario. Un ejemplo de esto es transformar el mármol en esculturas propias de la época del Renacimiento. En el arte actual, la noción platónica y la mimesis no responden al contexto para poder abordar las problemáticas sociales. La producción actual opera con similitud al sector terciario industrial, ya que la materia que se manipula no es materia prima, sino que se trabaja con objetos que ya están hechos y que circulan en el mercado, que ya poseen una información dada. Un ejemplo de esto es la escultura social de los años 60, realizada por Joseph Beuys, quien impulsa que todo ser humano posee una fuerza creativa, presente en el trabajo, y que, por lo tanto, el trabajo no se diferencia en relación con alguien que no es artista. Estaba a favor del arte y el antiarte, este último entregaba nuevas posibilidades al ser humano, recuperando el contacto con la animalidad, las plantas, y la espiritualidad. En estas propuestas hay un desplazamiento en la intención artística, ya que no se buscaba producir objetos, obras, acciones, sino dar cuenta de una condición nómada en un contexto urbano sedentario, en un desplazamiento continuo, donde el movimiento se proyecta hacia el espacio. El artista se denomina así mismo, escultor social y su arte deviene en política o bio política en una continuidad entre arte y vida. Propone acercarse a una teoría más amplia del arte, que incluya al cuerpo social en su totalidad, ya que la cultura tradicional presenta al artista como persona aislada. El artista pasa de la exploración del mundo visible, de la academia francesa del siglo XVIII, a observar la estructura de la sociedad como en la obra de Joseph Beuys. En este sentido, los artistas que trabajan con la estética relacional se apropian de las formas sociales que ya existen para experimentar.

El grupo Fluxus en el cual participó Beuys, desarrolló una propuesta artística basada en la participación lúdica, más ética que estética y relacionada con los happenings, dando importancia al carácter efímero de la obra, a la simultaneidad, el humor, el absurdo como posición política y a la desaparición del autor. Los participantes de fluxus no concebían el arte separado de la vida, sus objetivos no eran estéticos sino sociales como un antiarte que se manifiesta contrario a la práctica profesional del

arte, la separación productor y espectador, a la consideración del objeto artístico como mercancía, entre otras razones. Otros proyectos se relacionaron con el término de arte nómada, desplazándose de un lugar a otro, realizando acciones, trabajos cooperativos o una práctica del arte como bien social, relacionado con las tareas cotidianas a modo de un proyecto utópico en cualquier contexto.

Las obras que tratan problemáticas sociales trabajan considerando a las personas como sujetos activos de participación, tanto simbólica como física, con la intención de que encuentren por sí mismos su propia realidad política y social. La estética de la participación se legitima a partir de una relación entre la obra de arte y la gestión individual y colectiva. Por otra parte, la autoría es considerada de manera más igualitaria y democrática y al ser una producción compartida existe un beneficio estético más imprevisible.

Por lo mismo, las creaciones colectivas son entendidas como algo que emerge y se produce, desarrollando un modelo social más dinámico. Otra característica de estas obras es que involucra la crisis de responsabilidad colectiva y comunitaria. Nicolás Borriaud en su libro: *Estética relacional*, (2008), propone el concepto de micro utopía, el cual dice que antes se insistía en las relaciones internas del mundo del arte, en una cultura moderna que privilegia lo nuevo y que llama a la subversión mediante el lenguaje, hoy la atención está puesta en las relaciones externas, y la obra de arte se resiste a la sociedad del espectáculo. Las utopías sociales y las apuestas revolucionarias dan lugar a micro utopías relacionadas con lo cotidiano. En este sentido, las obras se abren al diálogo, y producen espacios temporales relacionales, experiencias interhumanas, que se desmarcan de los sistemas de comunicación de masas, generando esquemas sociales alternativos, modelos críticos de la construcción de las relaciones de amistad. La utopía de la proximidad enaltece los vínculos intersubjetivos, ya que la utopía está presente en la subjetividad de lo cotidiano (Amato, 2016).

Al centrarse en el proceso y el proyecto como experiencia artística, dejando de lado la separación entre los objetos productores de experiencia estética y el ritual de esa experiencia, es posible encontrar un uso del cuerpo, de los objetos y acciones, y de las manifestaciones del arte de acción. Este intenta producir un consenso, para instalar un lenguaje común de comunicación e inclusión social, donde el artista moviliza la participación social. Estas manifestaciones aparecen a fines de los años 60 hasta hoy en día y se denominan “arte de acción”. En el tránsito del objeto al acontecimiento, el cuerpo aparece

como soporte. Se incorpora la noción de experiencia ampliada que considera la celebración. Lo visual está presente, pero se proponen entornos en que están presentes todos los sentidos inseparablemente. El artista de la acción desaparece detrás de los acontecimientos que ocurren en sí mismos, y son reinterpretados por los espectadores o participantes. En una sociedad transformada no se espera que el arte sorprenda, sino que la experiencia artística que se genera cobra relevancia como un fenómeno estético de integración en la vida cotidiana. Están presentes el impacto de los medios de comunicación, la difusión de la información, la relevancia de los medios de entretenimiento, el espectáculo, en una sociedad que responde con modelos homogenizadores y estereotipados en los medios de difusión masivos. Los signos y objetos poseen la tensión de formas y usos, y el artista intenta provocar actos de conciencia. La participación va desde lo lúdico a la creatividad, en función de las relaciones humanas. En el "arte de acción" se genera un quiebre entre el objeto artístico y la obra compuesta por espacios, ambientes, acontecimientos, acciones que son efímeras y que consideran la participación activa de las personas. El artista aprovecha el potencial de objetos y signos, dejando de lado las instancias basadas en la persona en la creación contemporánea. Por esto, la función social del artista sería enaltecer la vida cotidiana. Cuando se pretende provocar una participación total de las personas, que considera los sentidos y la conciencia, se propone que estas tengan su propio desenlace, en este sentido, los artistas incorporan a su propuesta elementos de la vida cotidiana. Un ejemplo en relación con la participación en el campo de la producción artística, que considera la acción en procesos de investigación y creación artísticas, la improvisación, la flexibilidad y la constante transformación de los ambientes, están relacionadas con algunas piezas de la danza, donde la improvisación es más importante que la organización coreográfica, opera lo individual y colectivo, y no es posible hacer una distinción. Las imágenes son móviles, rápidas, lo opuesto a algo estático. Está presente la conexión entre lo colectivo y la expresión individual, sin reconocer capas sociales sino estableciendo una comprensión de una totalidad. Lo que se denomina 'arte ambiental', que es móvil, transformable. En este sentido, el concepto de exhibición no tiene sentido y es cambiado, ya que son espacios libres para la participación e invenciones creativas de los espectadores, mejor llamados participantes. (Oiticica, 1965-66, p.107-111). Lo señalado anteriormente son experiencias con relación al baile que tuvo el artista en Brasil, las cuales fue compartiendo mediante relatos enviados por cartas a Lygia Clark, en un intercambio entre ambos en

el cual se iban contando las experiencias que cada uno realizaba. Compartieron un extenso diálogo artístico, realizando desde objetos escultóricos interactivos, hasta eventos grupales, mediante experiencias vividas y sensoriales, donde era muy relevante la acción del cuerpo. Para la artista el objeto había perdido su significado y su uso era como mediador de la participación. Las experiencias se caracterizaban por lo que sucedía en el momento, la espontaneidad. Al mismo tiempo planteaba que a través de las propuestas hay pensamiento, un espectador al expresarse y proponer está recogiendo ambos, pensamiento y expresión que están conectados (Clark and Oiticica, 1968-69, p. 112-118). Producto del mercantilismo y fetichización del objeto de arte en su época, propuso un cambio del arte como acto de vida, uniendo aspectos filosóficos, de la psicología, la ciencia, la cultura y la vida en términos generales. Lygia Clark le daba un uso simbólico y estético a objetos y materiales. Intentaba que el sujeto se liberara a través de su obra, adquiriendo una dimensión social y política, buscando soluciones individuales a problemas colectivos. Con los “objetos relacionales”, que fueron sus últimas obras, cualquier persona podía experimentar procesos interiores relacionados a su propia existencia. La relación con los objetos era sensorial, algo que vive el cuerpo a través de la experiencia.

La participación por otra parte se manifiesta en la modificación que es posible hacer con la obra. Foucault, en su ensayo sobre *¿Qué es un autor?*, (1969), y en relación con la reflexión crítica de la investigación sugiere:

“Que en la relación poder/conocimiento y en la producción cultural regulada por aparatos institucionales y disciplinarios, ya no tiene sentido centrarse en el autor como el único generador de significado. Podría surgir las siguientes preguntas con relación a los contextos en que opera una obra, ya no centrándose en quién la hizo y la originalidad, sino en cuales son los modos de existencia de un discurso, donde se ha utilizado, cómo puede circular y cómo es posible apropiárselo. (Barrett y Bolt, 2010).

La participación y colaboración han tenido un gran interés a principios de los años 90 en diferentes partes del mundo. Este es un campo amplio de prácticas denominadas de diversas maneras: arte socialmente comprometido, arte basado en la comunidad, comunidades experimentales, arte dialógico, arte litoral, arte intervencionista, arte participativo, arte colaborativo, arte contextual, práctica social. Claire Bishop en su libro: *Artificial Hells Participatory Art and Politics Spectorship* (2012), hace

referencia al “arte participativo”, que implica la participación de muchas personas, contrarestado al concepto de interactividad que establece una relación uno a uno, además de evitar las ambigüedades del concepto de “compromiso social” ya que podría referirse a una amplia variedad de trabajos. El libro se organiza bajo esta noción en la que las personas constituyen el medio y el material artístico principal, como lo hace el teatro y la performance. Bajo esta noción el artista se concibe en menor medida como un productor individual de objetos, no, así como un colaborador y productor de situaciones, la obra de arte sobrepasa su concepción de algo finito por un proceso continuo con un comienzo y final poco claros, y el espectador u observador se reposiciona como coproductor o partícipe. Así se sugiere una comprensión del arte sin audiencias, en la que todos son productores, pero no es posible eliminarlas ya que no todas las personas van a participar en todos los proyectos.

Desde una perspectiva europea, el giro hacia lo social en el arte contemporáneo puede contextualizarse en dos movimientos históricos: la vanguardia histórica en Europa alrededor de 1971 y la neovanguardia hacia 1968. El resurgimiento en 1990 puede asociarse a la caída del comunismo en 1989. El arte participativo actual enfatiza el proceso sobre la imagen, concepto u objeto. Se valora lo intangible: las dinámicas grupales, una situación social, y los distintos factores que acontecen en una situación. Por lo mismo, la experiencia es fundamental y en preferencia de larga duración.

En esta investigación el proceso es muy relevante, y se podría decir que varios procesos distintos son parte de un gran proceso, de una continuidad de ejercicios, compuestos por situaciones que van sucediendo y relaciones que se van tejiendo al conectar las ideas y acciones. En los procesos de experiencias y resultados mostrados más adelante, está presente la visualidad como recurso plástico expresivo y conceptual. El resultado está dado por distintos elementos: croquis, bitácora, apuntes, borraduras, y objetos. Los distintos estados de los proyectos son importantes, desde lo menos hasta lo más acabado que muestra un mayor desarrollo y detención. Los componentes formales de la visualidad están presentes. Hago la distinción, ya que se considera que varios de los proyectos de arte participativo desarrollados en este contexto, no proporcionan registros o un objeto a modo de resultado que, de cuenta de la experiencia o la magnitud de esta, como también ha sido discutido el poder nombrar estas experiencias como arte, ya que, es propio de este tipo de situaciones que, al ser espontáneas, no se tenga mayor control de los resultados. Lo mismo ocurre con ciertas estrategias o formas de presentar

los procesos realizados de experiencias vividas que consideran la sensibilidad, el afecto, la convivencia. Pienso que el momento de exposición es otro espacio de experiencia y de transformación de los procesos. En este sentido, el arte lo relaciono con una forma de pensar, trasladar, transcribir las cosas en relación con lo que nos rodea de manera constante. Haciendo referencia a lo mencionado en el texto, en esta investigación y en la práctica artístico pedagógica realizada, se pretende que conviva de igual manera el proceso y la imagen u objeto a modo de resultado. El objeto no está aislado y al considerar el espacio, al exponer una investigación, se reconfigura una nueva espacialidad que permita dialogar con el material expuesto y que provoca también un nuevo diálogo en ese momento.





Imagen 11. (2019). Goujon. D. Imágenes de la exposición de artes visuales anual realizada en el gimnasio del colegio. Trabajos de estudiantes de kínder a IV medio- Colegio José Agustín Alfonso, Santiago. Fotografías propias.





Imagen 12. (2021). Goujon. D. Imágenes de la exposición “Intervención en el paisaje de al frente”. Banderas reinstaladas en el pasillo del colegio, registro audiovisual de proceso en televisor instalado en el hall de entrada del colegio - Colegio José Agustín Alfonso, Santiago. Fotografías propias.



Imagen 13. (2019). Goujon. D. Imagen de registro de perfo conferencia, realizada con estudiantes de segundo medio. Semana de la educación artística. Museo de Bellas Artes. Fotografías Museo de Bellas Artes.

Los registros mostrados dan cuenta del proceso de circulación de los trabajos en diversas instancias; en la primera imagen se genera una instancia expositiva para la comunidad educativa, mediante la cual se pueda acceder a los trabajos realizados de distintos niveles. En la segunda se reinstalan trabajos considerando un nuevo recorrido espacial de una intervención (mostrada más adelante en Imagen 27) que vincule dos momentos, una primera etapa fuera del colegio, una segunda, en hall de entradas y pasillos, utilizando distintos soportes (alambre, televisor). En la tercera, se utilizan registros de trabajos a modo de dispositivo, en una experiencia que en sí misma es un soporte de obra, como es el caso de una perfo conferencia.

Las propuestas de circulación y el recorrido espacial forman parte de la metodología de trabajo, que considera la vinculación con el lugar, comunidad, con otro/as personas en las propuestas.

Continuando con el arte de acción, el análisis de este arte tiene relación con conceptos más frecuentemente relacionados con las ciencias sociales y humanidades, como es el caso de: comunidad, sociedad, empoderamiento, agencia. El arte participativo exige que se encuentren nuevas formas de analizar el arte que no son solamente la visualidad. Continuando con el libro mencionado anteriormente, se hace referencia a que los juicios de valor son necesarios, distanciándose de la cultura de élite y los límites del arte y no arte, sino como una forma de comprender valores compartidos en un momento histórico específico. Muchos proyectos rechazan la calidad estética para poner la atención en la complejidad conceptual y afectiva. Este rechazo estético ha sucedido por nombrar algunos movimientos artísticos: en el cabaret dadaísta, el desvío situacionista, el arte conceptual y la performance, al desmaterializarse y tener su propia estética de producción y circulación. No se trata de considerar algunos fenómenos visuales antiestéticos sino de analizar como contribuyen y refuerzan la identidad social y la experiencia artística que se genera.

Roland Barthes en su libro: *La muerte del autor* (1968), se refiere a que las autorías de distinto tipo, son múltiples y endeudadas con otras. Lo que es importante son las ideas, experiencias y posibilidades que surgen de estas interacciones. (Bishop, 2016). Varios autores han hablado sobre el arte participativo y colaborativo. En el caso de Debord la importancia de la participación como proyecto, rehumaniza una sociedad adormecida y fragmentada por la instrumentalidad en un contexto de

producción capitalista. Debido a la existencia de gran cantidad de imágenes en el mercado, la práctica artística ya no puede quedarse en la producción de objetos para un espectador pasivo sino instalar el arte de acción que interactúe con la realidad. La utopía y la revolución, la colectividad y colaboración han sido temas recurrentes en el arte. Si una obra de arte no es directamente participativa, las referencias a lo colectivo, la comunidad, la revolución son importantes para dialogar críticamente. El arte participativo alejándose de la mercancía, lleva lo simbólico del arte hacia un cambio social constructivo. Es importante mencionar las controversias con relación a los modos de participación o de operar para impulsar dicha participación. Algunos movimientos artísticos como el dadaísmo y el surrealismo pueden ser criticados (Kember, s/f, como se cita en Bishop, 2016), por tratar de sorprender a los espectadores para impulsar su receptividad y posicionar al artista como la persona que sabe como son las cosas y el que promueve las ideas, o del posestructuralismo donde basta con que el arte revele condiciones sociales en vez de cambiarlas. Estos argumentos se van dando en la medida que se reflexiona críticamente sobre las distintas maneras en que puede ser entendida la participación en distintos contextos. Pienso que las manifestaciones y/o prácticas artísticas dependen o responden a diversas situaciones o circunstancias, por lo que este concepto se va transformando en el tiempo, retomando y cuestionando desde distintas perspectivas. Hoy la participación también está relacionada con las redes sociales y distintos medios tecnológicos de comunicación con contenidos generados por los usuarios. Cualquier discusión sobre participación en el arte contemporáneo debe considerar connotaciones culturales más amplias y su implementación a partir de las políticas culturales para determinar su significado. Existen contradicciones que pueden ir sucediendo, como considerar que la participación social es adecuada para la inclusión social, lo que ya testifica de antemano una diferenciación con los participantes, además de suponer de que se encuentran en una situación compleja. En el año 2000 hubo un gran aumento de proyectos pedagógicos realizados por artistas y curadores. Desde entonces existe una vinculación con medios relacionados con la educación como método y forma: conferencias, seminarios, bibliotecas, publicaciones, talleres, etc. Por ejemplo: Tania Bruguera en su proyecto de creación de una escuela en Cuba y de la realización de la cátedra Arte de conducta, privilegia lo social sobre lo artístico, pero la formación de esta cátedra depende de una imaginación artística, que considera la forma, la experiencia y el significado. Considera el arte como un “proceso social real”, en vez de

considerarlo como algo por separado o subordinado, siendo parte integral de cada proyecto. De igual manera, la imaginación artística está presente en el método desarrollado para mostrar el proyecto a los espectadores de la Bienal de la Habana. Tanto el arte y la educación pueden tener objetivos a largo plazo, ser desmaterializados, y la estrategia e imaginación son importantes para ambos.

La participación forma parte central de los procesos educativos y artísticos llevados a cabo en esta investigación. La participación entendida con un enfoque social, en el cual participan seres humanos, el entorno que nos rodea en un sentido amplio: social, cultural, político, natural (naturaleza), familiar, de la comunidad, etc. Con relación a esto, se trasciende la noción de autoría, para detenerse en acciones presentes, que requieren de una participación que se va dando a medida que se vive el proceso. Mediante un diálogo común, abierto, y expansivo en contacto con lo que nos rodea, la participación puede ser considerada como una acción, en la medida en que moviliza y propicia situaciones y como soporte experimental de obra y proceso, deteniéndose en los encuentros, el intercambio, los flujos, la observación. En estas acciones se da lo performativo, lo espontáneo, y el accionar como modo de operar dinámico, en movimiento y que se transforma. El accionar podría asociarlo con el resonar, algo que hace ruido, que tiene eco o repercusión, que tiene una intención o que provoca o mueve algo, tanto una cosa como el contexto. En esta participación en términos amplios, el proceso es la obra, y el accionar una forma de hacer que posibilita el mover, remover, las acciones. El accionar es importante pensarlo en relación con otro/a, como un despliegue en conjunto.

Considerando lo colectivo y lo social, como factor determinante en los procesos artísticos, pongo en relación la estética relacional desarrollada por Bourriaud y varios artistas en la década del 90, ya que propone la importancia del encuentro, la proximidad y relaciones humanas en el ámbito artístico, más que centrarse en el objeto. “La obra se presenta como una duración por experimentar, como una apertura posible hacia un intercambio ilimitado” (Bourriaud, 2006, 2008, p. 9). Al mismo tiempo, las prácticas artísticas desarrollan parten de la intersubjetividad y se enfocan en el estar – junto, un encuentro entre observador y obra, y la elaboración colectiva del sentido. También es posible mencionar que el arte siempre ha sido relacional en distintos grados, como elemento de lo social y de diálogo. Por otra parte, las exposiciones son el lugar donde se instalan las colectividades instantáneas en las cuales rige un grado de participación del espectador otorgado por el artista (Ibid.).

Me interesa contrarrestar la relación con varios de los conceptos señalados anteriormente para dar cuenta de que pueden ser entendidos de diversas maneras según el uso y el sentido que se les dé. En este sentido, otro ejemplo de obra, entre arte y pedagogía es el trabajo de Hirschhorn, como es el caso de: *El Festival Bijmer Spinoza* (2009), en el cual realiza acciones que consideran teatro, talleres, actuaciones, conferencias con personas de lugares específicos. Afirma que no está interesado en la “participación”, el “arte comunitario” o la “estética relacional” como etiquetas para su trabajo, prefiriendo hablar de “presencia y producción” para describir su enfoque del espacio público. Pretende encontrar una alternativa a este término que considera “democrático” y demagógico, ya que cada pintura antigua hace más participante a las personas que el arte participativo, ya que ante todo la participación es del pensamiento, y este término sería otra palabra para el consumo. Con relación a esto, me interesa plantear este concepto para poder dar cuenta del origen e intención de los trabajos colectivos, sin plantear el término como para hacer un llamado a realizar arte participativo, es una forma de generar dinámicas y puestas en común. La participación deviene de la acción y la intención metodológica, que une espontáneamente la práctica artística y la educación. Esa unión se centra en no separar el hacer cotidiano e individual de cada persona, con el ámbito artístico y/o educativo. Me interesan las instancias de participación que pueden ser impredecibles, se presentan en cualquier momento o lugar, al igual que algún material gráfico, de registro, cotidiano, que puede entrar a participar como material artístico sin tener una intención predeterminada. En este sentido, los recursos tanto visuales, artísticos y pedagógicos es posible encontrarlos en cualquier lado y en lo más próximo.

Por otra parte, los aspectos metodológicos funcionan con ciertos principios o ejes, planteando la relación ARTE-VIDA, de la misma manera, PRÁCTICA ARTÍSTICA-EDUCACIÓN. LAS ACCIONES son generadoras de sentido, promueven una práctica activa, el reconocimiento de la performatividad de estas, y como soporte artístico.

Es importante señalar también el lugar del artista como un entusiasta en contraste al de experto, y el modelo teórico que es bastante comentado es el de Jacques Rancier, en su obra: *El maestro ignorante* (1987), donde la igualdad es un método o principio de trabajo, más que una meta. (Bishop, 2016). La pedagogía crítica que surgió a fines de los años 60 provocó una ruptura en la historia de la educación, insistiendo en la jeraquía maestro/estudiante y la participación como ruta hacia el

empoderamiento, la ruptura de la especificidad del medio y una mayor presencia del espectador en el arte. Hay proyectos que logran superar la separación entre una primera audiencia de estudiantes participantes y una segunda de espectadores posteriores, esta última es muy importante ya que permite que los proyectos tengan un mayor alcance, dado por distintos medios tales como: videos, exposiciones, conferencias, publicaciones, entre otros. Los proyectos participativos deben transitar en el campo social como también en el arte en sí mismo, transversalmente pueden funcionar para evitar caer en la separación o disolución de uno o de otro, o de recaer uno sobre otro de manera efectivista, ya que ambos tienen sus propias problemáticas individuales y otras compartidas.

Bolt se basa en Heidegger para hablar sobre la participación humana con los objetos del mundo, donde el autor argumenta que no conocemos el mundo en un primer momento a través del conocimiento contemplativo, sino a través de la manipulación. De esta manera, emerge lo nuevo en la participación con materiales, métodos, herramientas e ideas. La investigación en las artes se distinguiría en usar un método más abierto, más centrado en cuestionar el método y sus limitaciones. Por lo mismo, en esta investigación se propone que el método surja en distintas ocasiones en el momento mismo del proceso, en la práctica y en los acontecimientos artísticos y educativos.

2.2-Laboratorio como espacio educativo



Imagen 14. Goujon D. (2023). Fragmento de diagrama proceso investigación. Registro propio.

Haciendo alusión al concepto de Laboratorio, este término apela a no ser exclusivo del área científica o académica, presentándose en una gran variedad de proyectos de distinta índole. En un primer acercamiento se ajusta al uso de TIC en un espacio-taller determinado, con una metodología de trabajo grupal e interdisciplinar, y con actividades que pueden relacionarse con el activismo social y el desarrollo de objetos. Así mismo, está el uso de tecnologías, la colaboración multidisciplinar y el pretender una participación desjerarquizada (Villar, 2013). Haciendo referencia a los Constructivistas rusos están los Constructivistas de Laboratorio, quienes realizan objetos no utilitarios. Un ejemplo de práctica artística productivista es el cine tren de Alexander Medvedkin (1932), con el que recorrió el país, que consistía en un estudio y laboratorio cinematográfico móvil, que registraba las prácticas de los trabajadores.



Imagen 15. (1932). Fotografía de cine-tren. Fuente:

http://www.antropologiavisual.cl/sites/default/files/rav_2021_art_03_estrada.pdf

De igual manera, el Laboratorio Experimental de Construcciones Cinéticas del Proletkult de Moscú (1917), buscaba probar experimentalmente formas de ensamblaje social mediante talleres de formación tales como: la conferencia, el banquete, el tribunal, la asamblea, la reunión, el auditorio, los desfiles, las manifestaciones, etc. (Raunig, 2009, como se citó en Villar, 2013). El constructivismo por su parte respondía a una nueva época industrial que se adhiere a una producción intelectual y material. Estas experiencias de laboratorio pusieron un énfasis radical entre la congruencia material del signo y la práctica significativa.

Esta investigación se detiene en un laboratorio como espacio horizontal y transversal de trabajo, que promueve la experimentación, el uso de materiales diversos y el descubrimiento material como eje de exploración del entorno cercano. En este laboratorio la noción de tecnología no solo se asocia a los medios de comunicación y/o a la informática, sino que a toda técnica o uso material que evoluciona al descubrir nuevas posibilidades de desarrollo.

El laboratorio tiene una historia larga en el teatro y la performance. El filósofo Robert Crease (1993), desarrolló una analogía entre los experimentos científicos y los procesos teatrales, según la cual un laboratorio es “un espacio de acción” (Spatz, 2020). El laboratorio por otra parte es un lugar de investigación sostenida y sistémica. Las prácticas experimentales se mueven entre lo conocido y desconocido. En los laboratorios artísticos colaborativos específicamente, el arista, colectivo o agente cultural ha de considerarse como “facilitador” (Remesar, 2005), en la realización de encuentros,

relaciones y procesos no predeterminados. Estos generan las condiciones para que comunidades participen de la generación de procesos y espacios de colaboración, producción e intercambio de saberes, en el desarrollo de procesos significativos de aprendizaje y experimentación (Collados, 2014). Un ejemplo de esto es The Public School, una experiencia de arte, media y arquitectura que surge el año 2007 en Los Angeles, como una escuela sin currículum, una plataforma que funciona a veces en espacios físicos concretos, aunque está más relacionada con la generación de redes de intercambio inmaterial. Este lugar cambió su programa de exposiciones por un espacio de producción y coeducación.



Imagen 16. Fotografía de The Public School Los Ángeles. Fuente: <http://www.tpsla.org/home/>

Este interés surgió al detectar la necesidad de espacios de intercambio en la comunidad artística local y por el interés de proyectos procesuales, transdisciplinares y de investigación. El funcionamiento de The Public School, es mediante una página web a modo de boletín, en la cual se recopilan ofertas y demandas de actividades formativas. Las actividades se desplazan por una diversidad de ámbitos desde lo conceptual y también social, ya que la red de agentes que están vinculados a esta escuela experimental se expande con relación al carácter e identidad de las colaboraciones que se dan en esta. La economía de intercambios intenta abrir un espacio intersticial en la producción del ámbito artístico. Existe una cercanía a las políticas del trueque, proyectos que instalan una disrupción en las lógicas del mercado. Este espacio de intercambio al tener un soporte medial hace que la dificultad en relación con

el funcionamiento y desarrollo dependa de las operaciones que generen la comunidad de participantes, pero también en esto está su potencialidad. Son espacios con una intensidad variable y con una evolución impredecible. El desafío de estos laboratorios radica en su capacidad de abrir su estructura organizativa, lo que posibilitaría facilitar la participación en la parte productiva del proyecto y de esta manera una rearticulación contextual o ecosistémica de la práctica. Otro ejemplo de proyectos es el Stockyard Institute de Chicago, una plataforma de educación, arte y trabajo comunitario. En los últimos años, hay varios grupos y colectivos artísticos y culturales que dentro de los objetivos de su práctica consideran centros de recursos para artistas y educadores.

25 YEARS OF ART AND RADICAL PEDAGOGY.

Imagen 17. Fotografía de Stockyard Institute de Chicago. Fuente: <https://resources.depaul.edu/art-museum/exhibitions/stockyard-institute/Pages/espanol.aspx>

Este espacio ha desarrollado diversos proyectos tales como: programas de investigación y acción sobre la ciudad, dispositivos de comunicación comunitaria, residencias y eventos artístico educativos, ediciones de fanzines manuales y publicaciones, etc. Entre otros recursos ha desarrollado SITE, una plataforma colaborativa y fórum online con el cual es posible producir y compartir recursos educativos (impresos, audio, video), para poder implementar en experiencias artístico educativas. También ha desarrollado laboratorios artísticos y pedagógicos colaborativos, como es el caso de Pedagogical Factory, un laboratorio temporal y abierto realizado el año 2007 que consiguió articular una red de agentes, colectivos e instituciones que trabajaron la relación entre arte y pedagogía en el espacio público. El objetivo de este laboratorio fue explorar y presentar alternativas al trabajo tradicional entre arte y educación.

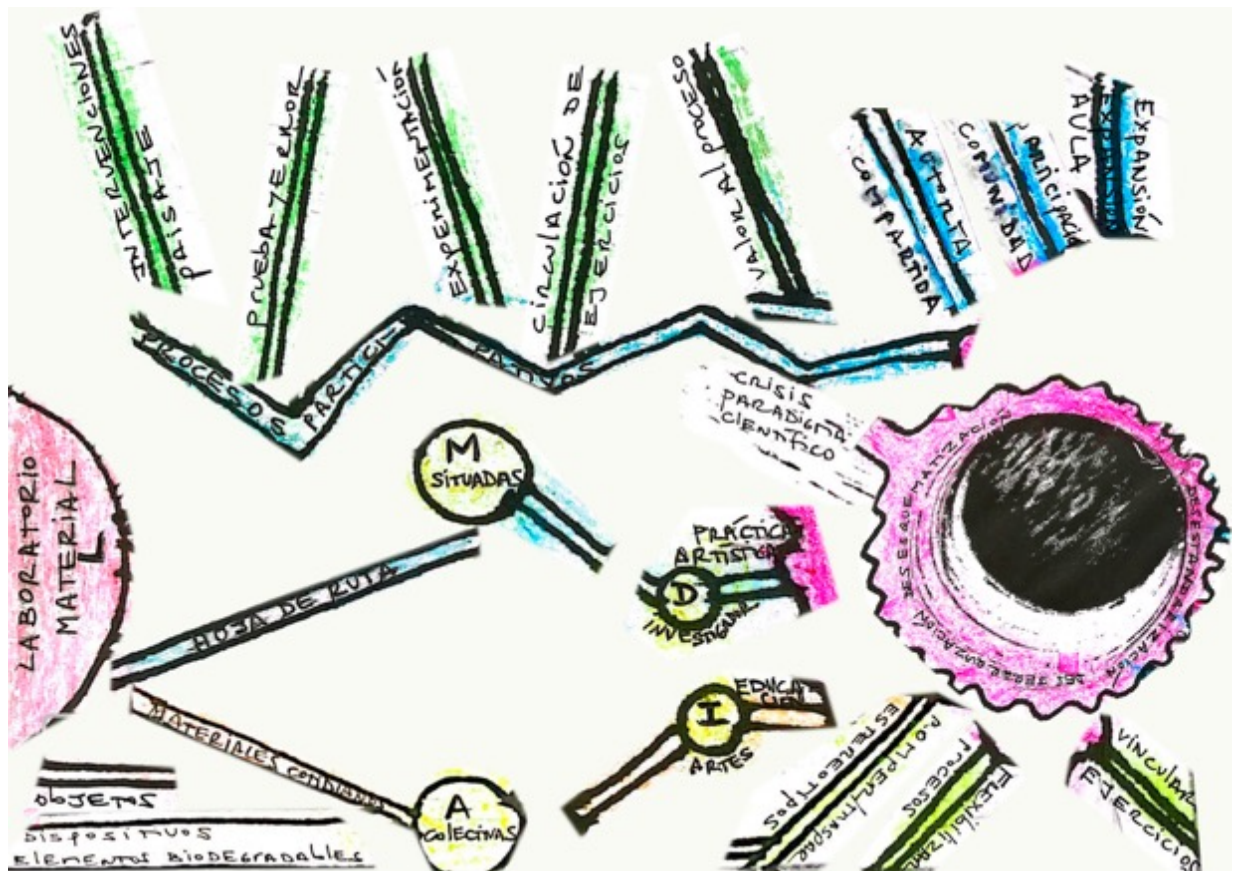


Imagen 18. Goujon D. (2023). Diagrama completo de proceso investigación. Registro propio.

Se pretende que con el tiempo el laboratorio propuesto se vaya ampliando y pueda ser más interdisciplinar, al mismo tiempo agencial, híbrido, público y territorial.

Cabe mencionar que los “afectos”, como se describe en el *Manifiesto Afectivista* de Brian Holmes (2010), en relación con las diversas prácticas artístico-educativas y a las diversas disciplinas, sería lo que mueve los procesos. El activismo artístico es un afectivismo, abre y expande territorios. Lo que buscaría el arte actual es una manera diferente de vivir, una manera de coexistencia. La crítica extra disciplinaria es el proceso en el que las ideas afectivas, las artes conceptuales son fundamentales para el cambio social. Es importante mantener el vínculo, entre lo que está afuera del conceptualismo, entre la idea comunicable y la performatividad. En este sentido, cada proyecto, ejercicio o tarea a realizar está supeditada a los vínculos y los afectos que se van desarrollando a lo largo del tiempo, en un ambiente

de trabajo que propicie y articule la confianza que es el primer acercamiento a la sensibilidad personal y de grupo. Así se ha podido comprobar que la participación se va construyendo o va surgiendo en la medida de que distintas personas se involucran con el mismo proyecto.

3- Acciones con la espacialidad en la expansión del aula

En este capítulo presento diferentes ejercicios experimentales realizados en el aula escolar, entendiendo que la expansión de las posibilidades de esta parte justamente desde el mismo lugar y espacio, sin necesariamente ir al exterior, es posible trasladarse hacia afuera en algunos casos, en otros trabajar con lo que acontece adentro como recurso plástico. Los ejercicios realizados en el colegio son situaciones de pilotaje respecto de los posteriores realizados en Villarrica.





Imagen 19. Goujon D. (2018). Dibujando el sonido. Serie de dibujos realizados por estudiantes de séptimo básico. Técnica mixta sobre hoja de block. Colegio José Agustín Alfonso. Fotografías propias.

Dibujando el sonido, es un trabajo compuesto por un dibujo a color, conformado por un proceso en el cual primero se revisó como referente a Kandinsky, para luego pasar a un proceso de escucha de sonidos de la naturaleza, por ejemplo, animales, viento, lluvia. A medida que se escuchaba el sonido había que ir dibujándolo mediante la abstracción de líneas, formas, manchas. A través este ejercicio es posible trasladarse de la sala de clases hacia otro lugar, en este caso un bosque, a la naturaleza, dando cuenta o traduciendo el sonido mediante la abstracción, lo que permite salirse de la representación y acercarse a la interpretación, las sensaciones, el movimiento, lo que estimula la percepción y una experiencia de “viaje”, que amplía la experiencia en el aula, tanto física como sensorialmente. El sonido generó un ambiente estimulante en los estudiantes y también de concentración, dando como resultado una fluidez y espontaneidad en el uso de los recursos gráficos y del color.

A continuación, se muestra un trabajo que se detiene en expandir las posibilidades de lectura del aula y de los elementos y situaciones presentes en el momento.



Imagen 24. Goujon D. (2018). Serie de registros del ejercicio “dibujar sin levantar el lápiz”, realizado con estudiantes de séptimo básico. Colegio José Agustín Alfonso. Fotografías propias.

La sala de clases en un solo trazo. Este ejercicio parte de la idea de dibujar sin levantar el lápiz, mediante una línea continua que va recorriendo toda la sala, pudiendo situarse en los muros, las personas, objetos, etc. todos los elementos quedan en un solo plano. Al recorrer la sala con un solo trazo, es posible situarse desde lo lúdico mediante el dibujo y poder visualizar una totalidad del espacio o de parte de este. La línea continua va uniendo los elementos, y es una manera de acercarse al cotidiano y trabajar con el aula saliéndose de estereotipos o resultados esperados ya que no se puede tener mucho el control, la línea es de recorrido y movimiento, no responde a alcanzar algo deseado, por el contrario, es un ejercicio rápido que al terminar se puede observar el resultado, es como seguir sin dar pie atrás. Al trabajar utilizando el propio lugar de trabajo como recurso gráfico, la sala de clases se puede transformar en algo lúdico, observable, interpelable. Al mismo tiempo, en el dibujo es posible trabajar con lo que ocurre adentro y afuera de la sala, de esta manera existe un diálogo entre ambos espacios.

Con relación al uso del espacio público y de las posibilidades que se pueden generar en diálogo con la comunidad, pongo como referencia al artista Gordon Matta Clark (1943-1978), el cual recuperaba espacios perdidos, en comunidades re-imaginadas, dando cuenta de una política de la basura y lo que ha sido desechado, de situaciones que pasan inadvertidas, lugares olvidados, como es el caso de la obra: *Graffiti Truck*, 1973. Desarrolló entornos experienciales mediante la realización de diferentes actividades, adelantándose a lo que más adelante se denominaría un trabajo relacional, el cual es interesante de rescatar ya que fue una actividad participativa, colectiva y colaborativa.



Imagen 20. (1973). Matta Clark, G. *Graffiti Truck*. Fuente: <https://375gr.wordpress.com/2010/03/24/gordon-matta-clark-graffiti-truck-1973/>

En esta acción con grafiti, es potente el alcance que puede generar una experiencia colectiva, la variedad de personas que aparecen en el registro, y la calle, como lugar de encuentro que posibilita que acontezca una intervención, que en este caso sería como una apropiación del espacio público. Me parece interesante relevar ciertas acciones en la que la participación es transversal, como es el caso del espacio público, donde confluyen distintas edades, personas, habitantes. Lo mismo ocurre al pensar el laboratorio, como un espacio que se constituye con los integrantes que participan de todo el proceso y con lo/as que se integran y forman parte de situaciones específicas, puede ser cualquier persona en relación con el contexto donde se desarrolla una acción o acontecimiento. Esta característica se relaciona con un aspecto metodológico, al proponer y generar instancias que involcran personas conocidas, desconocidas, sin saber ni controlar la envergadura de la participación. El rescatar la basura, lo inadvertido, y el trabajar en espacios abandonados realizando perforaciones en la arquitectura, decontruyendola, me parece una forma de operar muy relevante para tomar como referencia. El echo de trabajar con el corte, el fragmento, el vacío, incorporando el interior de un espacio en el exterior y viseversa, develando la materialidad y una nueva manera de pensar los espacios y el diálogo con estos.

Los siguientes registros dan cuenta de la expansión del aula, al conectarse con lo que ocurre al frente de la escuela, y así ir generando vínculos con su contexto. Esta experiencia fue desarrollada en un taller de artes visuales en el colegio, con estudiantes de distintas edades.



Imagen 21. Goujon D. (2019). Taller de artes visuales con estdiantes de diversas edades. Preparación para aprender la técnica Shibori, Colegio José Agustín Alfonso. Fotografía propia.



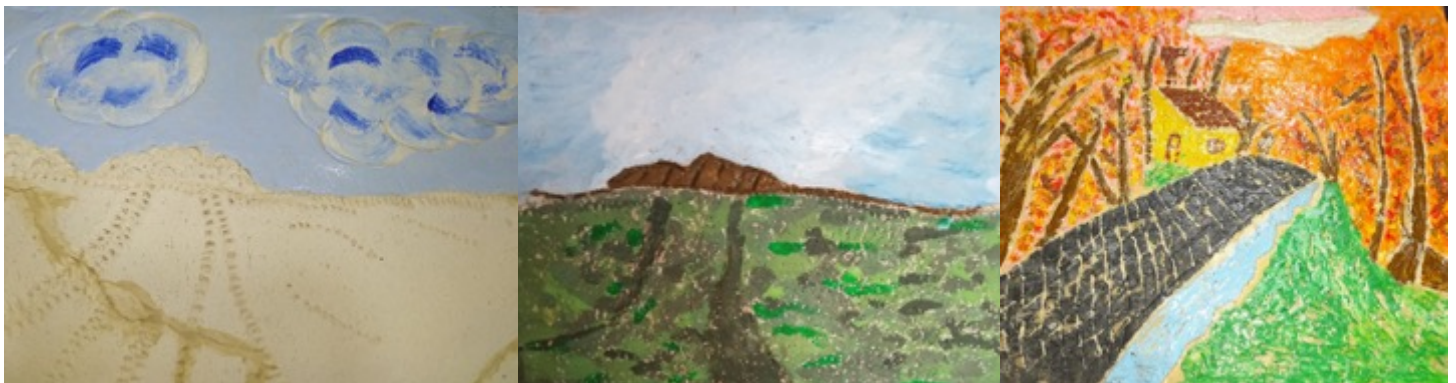
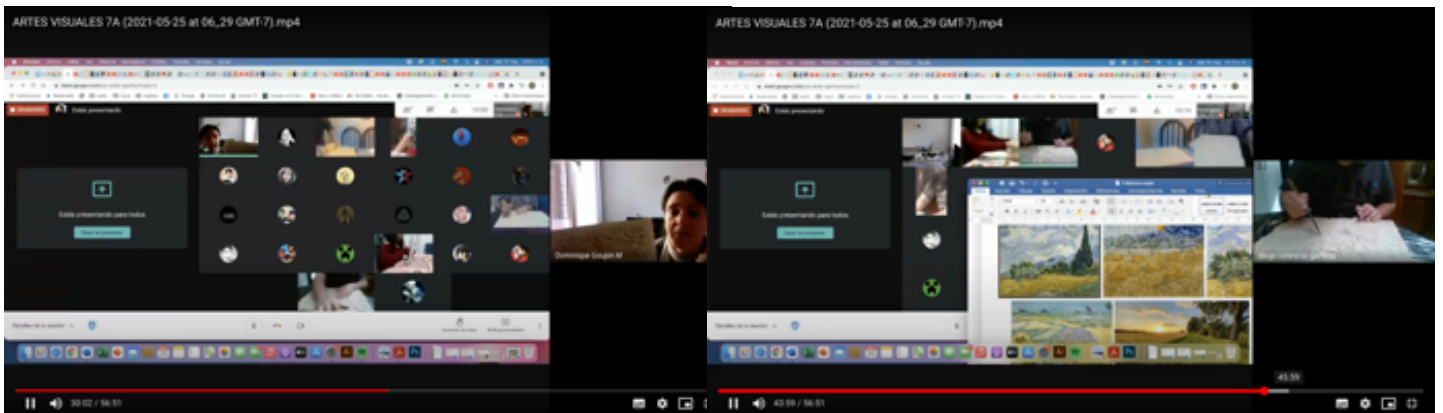


Imagen 22. Goujon D. (2019). Serie de registros de la intervención: “21 metros de hamaca”, realizada en el terreno baldío frente al colegio con estudiantes de educación básica en la comuna de Pedro Aguirre Cerda. Fotografía seleccionada como uno de los trabajos ganadores del concurso Colorearte. Fotografía Tomás Lara.

Instalado/as en el terreno baldío frente a la escuela. Este lugar poco habitado, despojado e inadvertido fue el lugar donde pudimos pensar la consigna del concurso sobre los parques nacionales. Al pensar en estos, había una distancia muy grande en relación con el paisaje frente al colegio. Hay uno que otro árbol, poco verde y bastante tierra. Era bastante pertinente situarse en un lugar que es parte del cotidiano tanto de estudiantes como de la comunidad educativa y poder reflexionar sobre su condición a través de una intervención que funcionaba como una apropiación de un espacio común y de tránsito. “21 metros de hamaca”, está compuesto por 12 paños de tela teñidos con la técnica Shibori con una paleta de color relacionada con la naturaleza, que fueron instalados entre un árbol y una reja, aludiendo a un elemento que es propio de la distensión humana, que se instala bajo las sombras de los

árboles y que en este caso rehabilita un lugar inhóspito. Se realizaron varios recorridos y pruebas, dándole relevancia al uso del cuerpo en el espacio y a la apropiación de este lugar, como también, la participación de estudiantes y las docentes de artes visuales. Se avisó a colegas sobre esta acción, pero difícilmente podían participar debido a la carga laboral. Esta experiencia también generó una apropiación en el espacio público, en un contexto de barrio, donde se recorre e instala la tela tanto dentro como fuera de la escuela, creando conexiones espaciales y de sentido, trasladándose desde la sala de clases hacia el exterior. Tanto la tela y las personas funcionan como un puente en movimiento trazando un recorrido y conectando distintos lugares en un desplazamiento.

El ejercicio que se presenta a continuación es un trabajo desarrollado en pandemia, realizado a través de videolla



Bailar la línea. El planteamiento de este ejercicio surgió como una alternativa de prueba para estimular la participación en clases con relación al encendido de las cámaras en las videollamadas. Se desarrolló en varias etapas: Introducción y relato guiado “bailar la línea” tomando como referencia “La noche estrellada” de Vincent Van Gogh. Mediante el movimiento del cuerpo se hizo una traducción de las diferentes líneas y el movimiento en relación con la obra. Luego se hicieron una serie de preguntas relacionadas con la experiencia para ser conversadas en la clase. Después se preparó una masa casera

para diseñar un paisaje de naturaleza, mediante la incorporación de texturas con diversos elementos domésticos. Luego se trabajó la paleta de color con relación al Impresionismo para pintar el paisaje. Por último, como entrega final de portafolio, se realizó un video con el proceso.

Este ejercicio posibilitó expandir las posibilidades del aula que en ese momento era virtual, mediante la incorporación del cuerpo y movimiento, el acercamiento desde lo lúdico a una obra de arte, y la estimulación del tacto mediante la realización de una masa casera. La acción de cocinar hizo que varios estudiantes prendieran las cámaras para ir mostrando sus avances y generó un desplazamiento de lugar en algunos casos al instalarse a trabajar en la cocina. El hecho de trabajar con lo doméstico logró incorporar algo más íntimo a la clase. Fue un largo proceso que permitió un seguimiento en el tiempo, un acompañamiento, que finalizó con un video o presentación digital, que mostró el interés por lo digital de varios estudiantes, incorporando así sus propios intereses, y el celular o computador como herramienta de trabajo.

4-Acciones con objetos cotidianos en la observación de lo próximo

La experiencia es algo esencial en el aprendizaje. El hombre contemporáneo, así como fue privado de su biografía, se le ha expropiado su experiencia, la posibilidad de tener y transmitir experiencias (Agamben, 2007). Benjamin, en 1993, hablaba de la “pobreza de la experiencia” de la época moderna, contrarrestada con la guerra mundial y los devastadores sucesos que ocurrían. Al mismo tiempo, la gran ciudad también provoca la pérdida de la experiencia. La banalidad de lo cotidiano de la sociedad europea de entreguerras y lo común, no lo extraordinario, constituía la materia prima de la experiencia de una generación a otra. Los acontecimientos comunes e irrelevantes tenían ese valor del cual se generaban experiencias. La experiencia no tiene un correlato en el conocimiento sino, en la palabra y el relato (Agamben, 2007).

En este capítulo, los ejercicios realizados en el colegio son situaciones de pilotaje respecto de los posteriores realizados en Villarrica. A continuación, los registros muestran una intervención con imágenes y elementos cotidianos, la cual se transforma en experiencia no solo para quien la realiza sino también para las personas que habitan ese lugar, en este caso mis vecinos, los cuales observan la intervención, algunos preguntan de que se trata, cómo están hechas las imágenes, quién las hizo, la técnica utilizada, entre otras cosas.





Imagen 25. Goujon D. (2021). Serie de imágenes de “Paisaje pandémico”. Intervención en el ante jardín del edificio.

Providencia, Santiago. Fotografías propias.

Intervención con banderines en el ante jardín del edificio. El conocimiento situado, haciendo referencia nuevamente a Donna Haraway (1991,1992), pienso que también funciona como un pensamiento que es situado, se traslada, y una misma problemática o inquietud es traducida en relación con su entorno. En este breve ejercicio instalo en pandemia unas banderas con imágenes de composiciones más bien abstractas de naturaleza, rescatando un momento de vida al aire libre, ocupándome del ante jardín del edificio, en el cual la vegetación es escasa o de corta duración debido a la humedad y poco sol que le llega. Haciendo una analogía de la intervención con banderas con los estudiantes, (imágenes mostradas a continuación), estos elementos o dispositivos dialogan con la naturaleza, el viento, se adaptan a un lugar, lo señalan mediante el gesto de quién o quienes realizan una acción.

Las siguientes imágenes dan cuenta de un proceso colectivo en un recorrido que se realizó del colegio hacia la calle, interviniendo espacialmente el lugar con objetos y con el propio cuerpo. Está relacionado con la intervención anterior, forman parte de un proceso paralelo.



Imagen 26. Goujon D. (2021). Serie de imágenes del “recorrido hacia el paisaje de al frente”- Colegio José Agustín Alfonso, población Dávila, Pedro Aguirre Cerda, Santiago. Fotografías propias.

Esta secuencia fotográfica da cuenta del recorrido desde la escuela hacia el exterior de esta, para situarnos en un terreno baldío y realizar una intervención artística relacionada sobre una investigación de la comuna, específicamente la población Dávila. Este podría definirse o nombrarse como: “El lugar de muchos lugares” (circo-autocine-basural-cancha de fútbol-feria), ya que en este terreno se han ido instalando de manera esporádica distintos lugares. Esta secuencia muestra la intervención con banderas, impresiones de fotografías históricas de la comuna y textos que aluden a como ha sido habitado este espacio a lo largo de varios años, información recopilada de relatos de vecinos, familiares, la comunidad educativa, entre otros. Se reflexiona sobre la bandera como elemento para ser cuestionado, analizado, diferenciándose de un discurso nacionalista para trabajar desde resignificaciones con relación a lo local. Estas imágenes muestran la acción de “instalarnos” en el lugar, como también se instala el computador para que participen lo/as estudiantes que estaban online, considerando que se estaba trabajando de manera híbrida en pandemia. Al participar y ser parte de la

intervención existe una experiencia que considera al cuerpo como un elemento sensible que se instala en el espacio. La relación entre personas, los objetos realizados, recopilados y la naturaleza, que considera el entorno y un árbol donde se instalan las banderas, forman todos parte de este paisaje común.



Imagen 27. Goujon D. (2021). Serie de imágenes de la “Intervención en el paisaje de al frente”- Colegio José Agustín Alfonso, población Dávila, Pedro Aguirre Cerda, Santiago. Fotografías propias y de estudiantes.

También los estudiantes realizaron entrevistas-conversaciones con la comunidad educativa, vecinos, familiares, sobre la Población Dávila y el terreno baldío. Al instalar las banderas ya habíamos escuchados los relatos e historias, por lo que ese lugar se cargaba de contenido y significado, era una experiencia que se fue complementando mediante el relato hablado. Por otra parte, el echo de detenerse en un terreno despojado, árido, baldío, inacabado, permite explorarlo y poder recabar indicios de un lugar que está de cierta manera deshabitado. Anterior y paralelo a la investigación con los estudiantes, este lugar me llamaba la atención, por lo que fui registrando ciertos hallazgos que iba encontrando en las capas de tierra, al igual que a los alrededores de mi trayecto diario. La práctica artística personal y la educación forman parte de un recorrido paralelo, sin divisiones, lo mismo ocurre con el arte y la vida cotidiana.

Los siguientes registros dan cuenta de una serie de juegos de mesa que fueron diseñados por estudiantes. La idea es que funcionen a modo de dispositivo de intercambio para ir generando experiencias tanto en la escuela como con otros niño/as de otros lugares, pudiendo ser itinerantes.



Imagen 28. Goujon D. (2021). Diseño de juegos de mesa por estudiantes de octavo básico, tomando como referencia el cuadro mágico. Colegio José Agustín Alfonso. Fotografía propia.





Imagen 29. Goujon D. (2021). Serie de imágenes de impresión de varios ejemplares de los juegos de mesa. Fotografía propia.

Del arte concreto al diseño de juegos de mesa. Este es un ejemplo de la investigación sobre un objeto y/o dispositivo y también sobre la investigación con la ayuda de este. Tomando como referente a la artista chilena alemana Cornelia Vargas, sus pinturas concretas y la fórmula del cuadrado mágico, se proponen pinturas de arte concreto para luego hacer un desplazamiento conceptual y proponer el diseño de un juego de mesa. Se investiga sobre un cruce entre disciplinas (matemática, literatura, artes visuales), el despliegue didáctico y luego como este material puede ser intercambiado y ser un medio de democratización de la educación, ya que puede ser jugado por niño/as de distintas edades y los mismos estudiantes pueden mostrar y guiar la experiencia de participación.

Otro referente en relación con los procesos llevados a cabo, es Edgardo Antonio Vigo. En sus obras y sus objetos poéticos, existe una reflexión en torno a la acción del espectador. Estas van de la escultura móvil al arte correo y de la poesía visual a la performance, considerando la importancia del espectador en la experiencia artística, la descentración del autor y la interpelación de la comunidad. Además, existe una desinstitucionalización del gesto creativo que transgrede los límites tradicionales para acercarse a la colectividad ciudadana y a la esfera pública (Tennenini, 2022). En el caso de sus poemas matemáticos es interesante que invitan al lector-espectador a entrar en un juego interpretativo dejando de lado ideas fijas y tradicionales de lo que es el arte y la poesía. El espectador es interpelado a traducir cierta terminología, imágenes, signos, se desafía lo mimético, lo que provoca la activación de las personas en relaciones inagotables. Obras que interpelan desde lo poético, que consideran al espectador como coautor, como en el caso del Poema matemático barroco, 1968, el cual se podía manipular. Lo prongo como referente ya que su obra apela al desciframiento, la interpretación y a la no linealidad, utilizando recursos gráficos, números, signos lingüísticos, para ser codificados. Transgrede las formas tradicionales, proponiendo poemas visuales y objetos, con una carga conceptual disruptiva. Con relación a un contexto académico, estas referencias propician el poder salirse de parámetros fijos de composición y lectura de una obra, promoviendo la interpretación y creación de signos y símbolos, la experimentación y el uso de estrategias conceptuales y en las cuales es posible jugar, manipular, reinterpretar desjerarquizando los roles que poseen ciertos elementos gráficos. Haciendo mención a este tipo de obras, más adelante se plantea un ejercicio realizado en el laboratorio artístico en Villarrica,

el cual es nombrado "Paisaje in/comestible", (Imágen 60) que juega a subvertir lo que podría ser el consumo de un paisaje corroído, ya que alude a las problemáticas medio ambientales y está hecho con materiales biodegradables (masa cruda), reiterando de esta manera, su corta duración, al mismo tiempo, que se hace cargo de los desechos que también producen los trabajos artísticos. Los juegos de mesa presentados más arriba, (Imagen 29) poseen un acercamiento conceptual y metodológico en relación con estas obras, al pasar y traducir figuras geométricas concretas y una composición, a un juego. Para este ejercicio hubo que descomponer y desarmar para generar una dinámica que conectara lo visual y matemático (cuadrado mágico), con algo lúdico. Otros elementos que considerar son el uso de diversos formatos y la objetualidad de la escritura, de un libro, un diagrama, etc. En mi trabajo artístico he realizado propuestas de escritura ilegible, desdibujandola y trabajando con objetos y acciones que dialogan con la palabra y su performatividad.

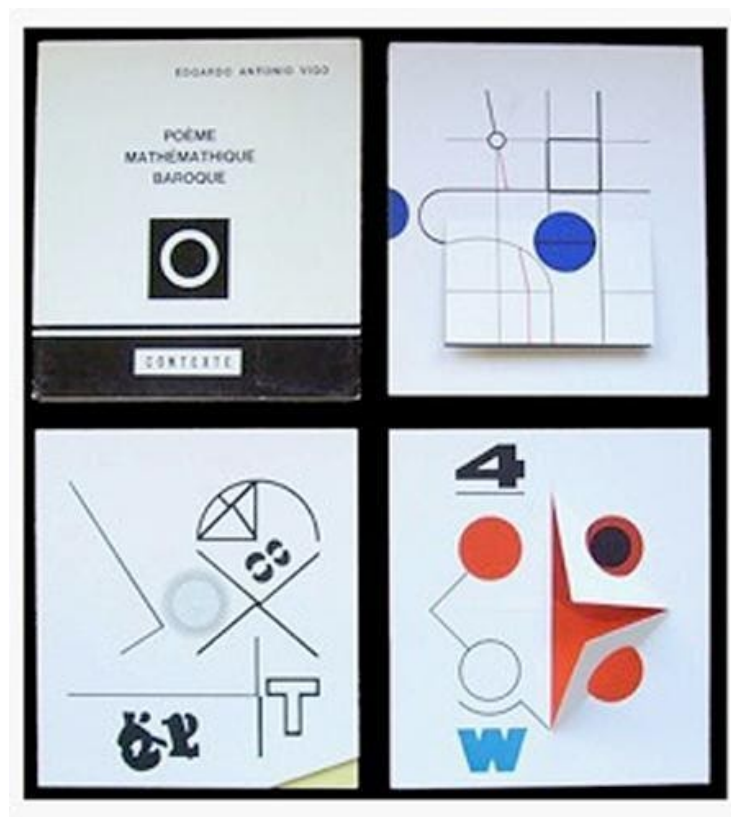


Imagen 30. Vigo, E. (1968). *Poema matemático barroco*. Fuente: <https://journals.openedition.org/america/5193>



Imagen 31. Vigo, E. (1968). Poemas matemáticos (in) comestibles | Mathematical (in)edible poems. Fuente: <https://www.artsy.net/artwork/edgardo-antonio-vigo-poemas-matematicos-in-comestibles-mathematical-in-edible-poems>



Imagen 32. Vigo, E. (1997). Análisis poético matemático de un "pebete" (in) comestible | Mathematical and poetical analysis of an (in)edible "pebete". Fuente: <https://www.artsy.net/artwork/edgardo-antonio-vigo-poemas-matematicos-in-comestibles-mathematical-in-edible-poems>



Imagen 33. Vigo, E. (1969). Obras (in)completas. Fuente: RevisaLaboratorio.



Imagen 34. Vigo, E. (1975). Latin American Cult - European versión. Fuente: <https://www.artsy.net/artwork/edgardo-antonio-vigo-poemas-matematicos-in-comestibles-mathematical-in-edible-poems>



Imagen 35. Goujon, D. (2019). Breviarios de la ciudad: Latitudes. Co autoría de "Notas" en Laboratorio. Acordeón impreso sobre papel. Fotografía propia.



Imagen 36. Goujon, D. (2019). Patio b.s.a.s. Impresión a color sobre papel y sobre de acrílico. Fotomontaje impreso que da cuenta de un espacio específico de manera simbólica a partir de un juego con la poesía visual. Fotografía propia.



Imagen 37. Goujon, D. (2017). Desdibujando la escritura. Tinta china y costura sobre papel texturado. Exploración de los límites de la escritura evidenciando la noción de borde, desborde y márgenes. Fotografía propia.



Imagen 38. Goujon, D. (2017). Firma de artista. Acrílico sobre papel texturado. Analogía lúdica de un elemento común; la bombilla y el gesto escritural, mediante una mosca (firma) que se utiliza como registro único y fiel de un individuo. Fotografía propia.

Cuando no existe experimentación, exploración y el poder involucrarse en lo que se está haciendo, que considera sensaciones, emociones, afectos, difícilmente hay experiencia. Esto trasladado al contexto educativo funciona de igual modo. Habría que preguntarse si el ritmo de clases, la segmentación de la información, asignaturas, edades, etc. y la transmisión de contenidos tiene un sentido para los estudiantes, si son significativos realmente, si contribuyen a generar experiencias. Complementando la noción de experiencia y considerando que posee o se potencia de aquello que surge en el momento, es posible evidenciar el desaprendizaje como una actitud en la cual poder moverse en un sistema estructurado de manera rígida. Para poder desaprender habría que dejar de lado aquellas formas, juicios, procedimientos arraigados a un sistema en específico, y comenzar desde otro lugar, en otra dirección, o sin un sentido previamente establecido, desde la experimentación. Es posible identificar que el arte tiene la capacidad de ponernos en duda sobre lo aprendido y el desaprendizaje tiene relación con la actitud del arte de sensibilizar. El arte otorga nuevas formas de reinventarse para las personas. Este fenómeno lo reivindica como instrumento necesario de incertidumbre para el desaprendizaje en tiempos de incertidumbre, este puede resignificar la existencia y trascendencia del significado de la persona en el mundo contemporáneo de maneras creativas y diversas (Valderrama, 2017).

El dispositivo que hay a continuación, me permitió materializar una conceptualización de ideas y recorridos en un objeto simbólico y que, a partir de este, se diera cuenta de la experiencia. Este es el primero de varios más, realizados a pequeña escala y que hablan de oscilación, movimiento, rotación, multidireccionalidad, conceptos que forman parte de un proceso. Es un objeto en el que se encuentran las imágenes y el juego, la acción. La relación de ambos figura y diagrama se complementan y abren las posibilidades de sentido entre forma y contenido.

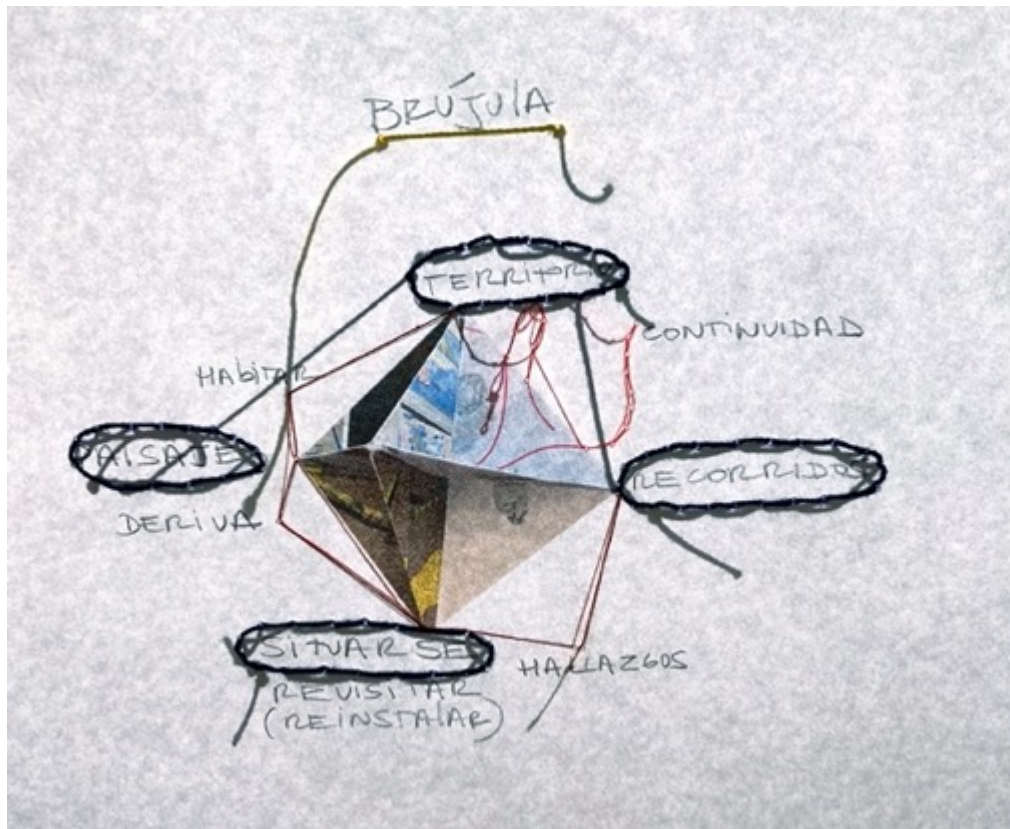


Imagen 39. Goujon D. (2021). Boceto de la brújula. Proceso de análisis en el magíster. Fotografía propia.

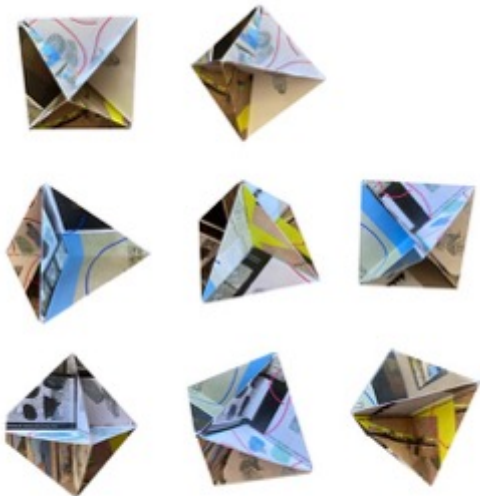


Imagen 40. Goujon D. (2021). Figura de distintas vistas de la brújula en volumen. Fotografía propia.

La brújula. Registro de boceto (primera imagen) y de dispositivo de proceso en volumen (segunda imagen). Esta figura plegada está construida con una imagen de un diagrama compuesto por un proceso de varios proyectos. Su diseño tiene varios ejes que apuntan a distintas direcciones, una multidireccionalidad de vías, tránsitos, recorridos, que interactúan entre sí y que no llevan a ningún lugar en específico. Todos los lugares parten de un mismo dispositivo y se complementan mediante las imágenes.

En el siguiente ejercicio un material es utilizado como mediador y posibilitador de experiencias con el paisaje exterior.



Imagen 41. Goujon D. (2022). Serie de imágenes del "Ejercicio número 3"- Taller de exploración material y vínculos en el paisaje, realizado en Putue, Villarrica. Fotografías propias.

Apuntes de líneas de un recorrido a pulso. En estas imágenes del taller realizado con niño/as de distintas edades, es posible evidenciar que el aula puede estar en cualquier lugar, al salir hacia el exterior y trabajar in situ, en movimiento, no se separa lo corporal del intelecto y lo afectivo. Se experimenta desde un lugar, y al trabajar caminando, a pulso, se comprende que lo que se obtiene como resultado no es una forma rígida, predeterminada, que se ajusta a un banco de clases y a una sola

posición, sino que se dibuja con el cuerpo, en el espacio. En este caso se pudo experimentar que la transparencia no funciona como calco de la realidad, sino que como un descalce o desdoblamiento donde se articulan líneas, movimientos, ritmos y el propio pulso. En un ejercicio de dibujo, está presente la matemática si hablamos de escala, proporción, tamaño, en un relato está presente la oralidad relacionada con el lenguaje, etc. Más allá de las asignaturas se podría trabajar con temáticas generales en común, en las cuales están presentes todas las asignaturas. Las asignaturas también podrían hacer un cruce conceptual entre ellas, y dar cuenta de cómo se complementan, evitando de esta manera que unas sean más importantes que otras.

5-Acciones con materiales perecibles y desechos en la reutilización

En cada ejercicio hay espacio para la experimentación, el intercambio de experiencias y el espacio, para aprovechar el entorno del paisaje como recurso para vincularse con el medio ambiente y contexto en el cual se habita. Los recursos son elementos que están presentes en la naturaleza y que son utilizados como herramientas para dialogar con el entorno, por ejemplo, palos, piedras, plásticos, entre otros. Son materiales al igual que el papel, lápices, micas, etc. que son un medio con el cual independiente del ejercicio específico que se esté realizando, se comportan de una manera u otra, por lo tanto, hay que adaptarse y ceder en fusión de sus particularidades, atributos y comportamiento, en interacción con estos, y la performatividad que se puede desarrollar. En las acciones existe un diálogo transversal con el material, más allá de las expectativas o superándolas, lo que acontece cobra relevancia. Sería como pensar con materiales, en relación con las cosas que conforman el cotidiano dando un giro a lo que sería un plan sobre la organización de los materiales y aprender sus funciones, estando sobre ellos (Schulte, 2017). Renunciar a nuestro sentido de la materia como algo que está centrado en el ser humano. Tanto personas y materiales se pueden moldear mutuamente. Este sentido interactivo de relacionalidad de los materiales es importante, como también, el compromiso que se pueda tener con la sociedad y el mundo (Ídem, 2017). El ser afectado por los materiales considera nuevas preguntas y el poder indagar. Además, como parte del proceso de laboratorio es importante rescatar las experiencias inesperadas y las decisiones que van surgiendo en el momento, considerando el dinamismo que tiene el desplazarse en distintos lugares de un territorio específicamente.

Los siguientes ejercicios se describen y contextualizan con más detalle ya que forman parte de un trabajo en el cual hay una detención específica tanto en el residuo del café como material, como en las problemáticas medio ambientales entorno a la basura, ya que están presentes actualmente en mi cotidiano desde que me vine de Santiago a Villarrica.



Imagen 42. Goujon D. (2022). Mesa de trabajo provisoria. Investigación sobre los residuos del café como soporte experimental para la realización de experiencias táctiles y olfativas. Fotografía propia.

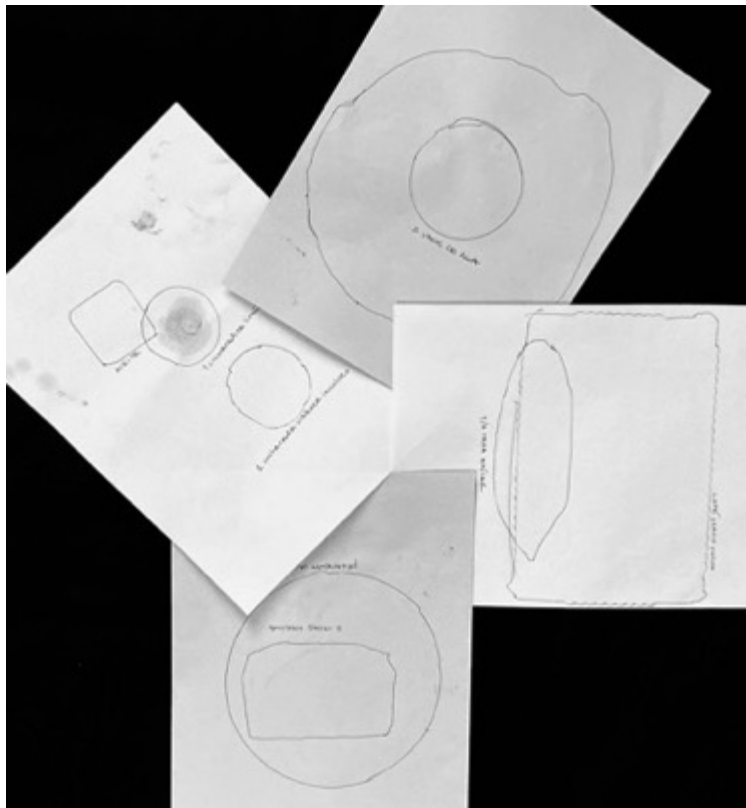


Imagen 18. Goujon D. (2022). Bitácora de proceso. Dibujo del contorno de los ingredientes a modo de una receta situada ya que da cuenta de la posición de estos y de un espacio reducido de trabajo. Investigación sobre los residuos del café como soporte experimental para la realización de experiencias táctiles y olfativas. Fotografía propia.



Imagen 43. Goujon D. (2022). El residuo del café como exploración material. Diagrama digital con registros de distintas etapas del proceso de investigación sobre los residuos del café como soporte experimental para la realización de experiencias táctiles y olfativas. Fotografías propias.

El residuo del café como exploración material y de participación. Estas imágenes dan cuenta de un proceso en el cual se evidencia el recorrido de búsqueda material, para trabajar con los residuos del café en distintas dimensiones, estado sólido (arcilla de café), luego líquido (caramelo) y como pulpa (papel reciclado). En ese momento se instala el laboratorio en mi casa en construcción, en un lugar de

paso y se trabaja paralelo a los maestros. Existe una metodología situada, la cual se evidencia en la bitácora, mediante el dibujo del contorno de los elementos sobre la mesa, para ubicar su posición en un espacio reducido de trabajo, y para poder ordenarse y recordar los ingredientes de la masa de arcilla. (segunda imagen).

Estos ejercicios se desarrollan en un contexto de viaje y mudanza. En un constante tránsito y asentamiento de corta duración. Esta etapa corresponde a varios momentos nómades, sin un lugar fijo de residencia. En ese estado de nomadismo, el proyecto comienza en un lugar y se va trasladando a otros, por lo mismo, va adquiriendo distintas posibilidades incorporando lo distintos recursos que se encuentran y se adaptan a cada contexto. Los primeros avances y construcción de la bitácora hablan de un espacio reducido de trabajo, se acumula material y se adaptan a un lugar en el que se recogen piezas o elementos pequeños a utilizar. Cuando llego al cuarto lugar, lugar de desempaque, voy descubriendo y recogiendo distintos hallazgos: recursos naturales, elementos reciclables y desechos de construcción que utilizo como complemento material en los distintos procedimientos. También voy recogiendo las acciones que se van dando con los trabajadores de la construcción que están en ese lugar y los objetos que utilizan. Armo una mesa para instalar un pequeño laboratorio, en un espacio no muy habitable. Lo instalo a la entrada de mi casa, al lado de un pasillo de tránsito permanente, uno de los pocos espacios disponibles y que además permite hacerme visible con el laboratorio, los materiales, utensilios y las distintas acciones que se van realizando diariamente, haciendo que cada día aparezca algo distinto sobre la mesa.

Esta situación de nomadismo me llevó a probar con lo que tenía al alcance, en el momento presente, y es en esa condición donde aparecen materiales, hallazgos y diversas posibilidades. En este sentido, es posible establecer un paralelo entre materiales tradicionales de pintura, modelado y un nuevo material como posibilitador de nuevas experiencias. A partir de esto, surge un problema, cómo un residuo puede ser utilizado como material, de qué manera este material amplía las posibilidades pedagógicas al tener que ser explorado, lo que significa no saber de antemano los resultados, procedimientos o manejo técnico, sino que dejándose llevar por el material. Además de qué manera se posibilita el entendimiento de que el arte no solo se asocia a ciertos materiales tradicionales: óleo, acrílico, témpera, greda, etc. sino que los materiales se pueden encontrar en distintos lugares; en la naturaleza, la casa, entre otros.

En este acercamiento material se probó la interacción con otros elementos tales como: cáscara de naranja, limón, y pan tostado, elementos cotidianos, con olores intensos activadores de los sentidos.

Paralelo a esta búsqueda material de un residuo, investigué las variadas propiedades del café, corroborando algunas ya conocidas y conociendo otras. Por ejemplo, el uso de los residuos con fines industriales, tales como: la producción de energía, la absorción de compuesto tóxicos y como un agente para el cuidado de la piel humana. En el caso de la pulpa de café, que es la cáscara, se recicla para realizar compostaje, para la producción de alimento para animales, la producción de fertilizantes orgánicos, entre otros. Como material para ser utilizado en un contexto educativo no he encontrado información, aspecto importante a considerar debido a la diversidad de propiedades que tiene y el crecimiento de su consumo y desecho. La práctica artística buscó evidenciar la interacción de elementos, la durabilidad de sus características en el tiempo, tales como, olor, consistencia, forma y la implementación de este material para hacer distintos tipos de mezcla, como recurso con posibilidades inagotables. Esto se va descubriendo en relación con la experimentación mediante una búsqueda situada y a las posibilidades que se van encontrando acorde al contexto.

Se dio espacio a lo que fuera sucediendo en el proceso para ir tomando decisiones, dejando que el material se manifieste. Considerando la exploración que conlleva el estudio del comportamiento de los materiales, existe un énfasis en detenerse en la prueba y error constante, la experimentación y el proceso. En esta época de cambios, el desafío radica en pensar sobre procesos, más que sobre conceptos (Braidotti, 2002). Los conceptos pueden cambiar al igual que los procedimientos. Como trazar un mapa que traza la trayectoria de cambios, transformaciones, devenires, como es el caso de la estructura de los capítulos del libro *Metamorfosis*, hacia una teoría materialista del devenir (ibid.). Los capítulos nacen unos de otros, pero también tienen su independencia, tomando una dirección no siempre lineal. Un viaje sin destinos preestablecidos.

El proceso considera una constante prueba y error, que se evidenció con las pruebas de resistencia del material. Al echarle agua hirviendo a los recipientes, estos se desarmaron ya que están hechos con café, aserrín, harina, vinagre y cola fría casera. Con relación al proceso colectivo de participación, que consideró: una entrevista sensorial, compartir un caramelo de café, y la realización de recipientes con el residuo del café, con los maestros de la construcción, estos espacios se plantean

como una acción sin jerarquías, en la cual se comparte entorno al café. Hago un paralelo al modelo de rizoma de Deleuze y Guattari, que es horizontal contrapuesto al modelo arborescente jerárquico, en el cual las ramas están subordinadas al tronco y raíz. En este modelo tradicional de organización del conocimiento, lo que viene de la base o troco es lo verdadero, en cambio, en el modelo rizomático no hay centro, el conocimiento puede surgir de distintas partes y entre estas se afectan de igual manera. En este sentido, los materiales, las personas, acciones van cruzándose, interactuando, sin ser uno más importante que el otro.

Fórmulas

CAFÉ GRANO MOLIDO + PEGAMENTO CASERO + ASERRIN + HARINA + ACEITE

Pieza 1/ aroma medio intenso
Pieza dos/ aroma medio intenso
Pieza 3/ aroma medio intenso
Pieza 4/ aroma medio intenso

CAFÉ GRANO MOLIDO + PEGAMENTO CASERO + ASERRÍN
NARANJA - LIMÓN - PAN TOSTADO - NARANJA Y LIMÓN

Pieza 5-naranja/predominio naranja, olor equilibrado entre ambos. Dulzor.
Pieza 6-limón/predominio de olor cítrico del limón
Pieza 7-pan tostado/olor más profundo
Pieza 8-naranja y limón/olores se juntan no son tan identificables quedan mezclados

CAFÉ GRANO MOLIDO + PEGAMENTO CASERO + ASERRÍN + HARINA + VINAGRE

Pieza 9/olor muy suave
Pieza 10/olor muy suave, aparece levemente olor a harina
Pieza 11/ olor muy suave, aparece levemente olor a harina

Experiencia olfativa y táctil (preguntas a otra persona)

Que olor sientes? Como lo definirías? A que lo asocias?

Pieza 2/ olor a tierra, humedad/tierra de hoja
Pieza 5/ tierra, cítrico suave, la tierra se neutraliza, mezcla dulce.
Pieza 6/ más cítrico, más ácido, tipo limón, tierra el que más predomina, el limón
Intensifica la tierra, se compensan
Pieza 3/ textura suave, blanda, pasta densa, olor a masa (harina), harto olor a humedad.
Pieza 8/ masa, tierra, humedad, vinagre.
Pieza 9/ masa, tierra de hija, goma de borrar.
Pieza 11/ mismo olores, más suave.
Pieza 10/mismo olor, más concentración, la forma concentra el olor.
Pieza 1/ mismo olor. Bloqueo olfativo. No se distinguen alguna diferencia.
Pieza 4/ lo mismo, más intenso.
Pieza 7 (después de 5 minutos)/lo mismo.

Al secarse la más los objetos son más livianos y el olor persiste

Imagen 44. Goujon D. (2022). Entrevista sensorial relacionada con la construcción de recipientes con residuos de café y la incorporación de otros elementos orgánicos. Registros forman parte del experimento 8.

Después de realizar la experiencia olfativa y táctil de los recipientes con una persona, a través de una entrevista sensorial, se llegó a las siguientes conclusiones: este material dura en el tiempo, es concentrado, neutraliza los olores del vinagre y cítricos, disminuye lo fuerte del olor, el vinagre lo eliminó por completo, los cítricos se compensan con el olor a café. Después de varias pruebas no existe mayor descripción, hay un agotamiento olfativo. Por último, las formas de los recipientes ayudan a contener el olor. El complementar la investigación del residuo del café con una entrevista sensorial, esta se transforma de un formato tradicional, y pasa a ser un diálogo a través de una experiencia o una experiencia dialogada, se des jerarquiza la razón, dando lugar a los distintos sentidos.





Imagen 45. (2022). Serie de fotografías que registran acciones participativas con caramelo de café (primera imagen) y recipiente con residuos de café y mate (segunda imagen) en las cuales participaron maestros de la construcción. Imágenes que forman parte del experimento 8. Fotografía: Francisco Martínez. Brallan.



Imagen 46. Goujon D. (2022). Serie de fotografías. Acción número 1 basura. Fotograma de video. Imágenes que forman parte del experimento 9, desarrollado más adelante. Registro: Francisco Martínez.

Otro ejercicio, comienza después de una discusión por WhatsApp de los vecinos con relación a los perros que botan los basureros y dejan la basura esparcida afuera de la comunidad, en Putue, Villarrica. Luego de esta situación realizo una acción, que consiste en ir a dejar la basura a pie, para dar cuenta de una acción asociada a la basura, y el trabajo que conlleva arrastrar el basurero por un camino que no está en buen estado por 600 metros aprox. La voy a dejar un sábado antes de las 11 am. que pasa el camión recolector. Camino desde mi casa hasta el portón de afuera, trayecto que se registra mediante un video. La posición del cuerpo evidencia que el basurero no está hecho para ser arrastrado en ese camino, se desequilibra, se gira, dando cuenta de la dificultad que conlleva realizar esta acción.

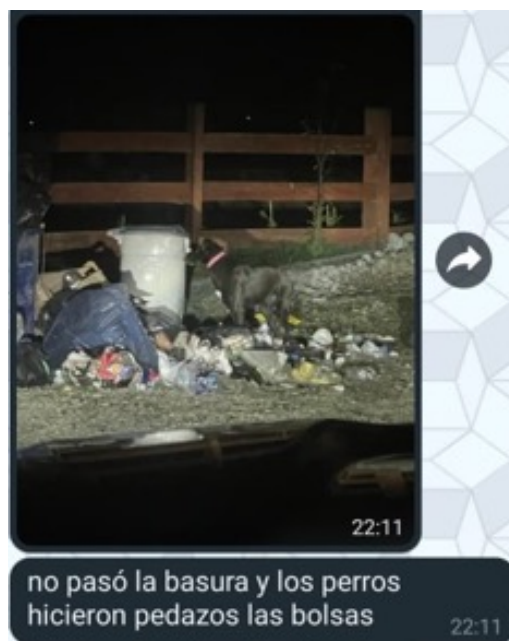


Imagen 47. Goujon D. (2022). Pantallazo de conversación en WhatsApp de la comunidad de vecinos donde vivo.

Ese mismo día la basura no fue retirada, quedando acumulada durante una semana aproximadamente. Pasaron los días y en las calles había cerros de basura. Fui a registrar lo ocurrido hasta parar en el lugar que en un inicio pensé era el vertedero, pero después supe que era el pozo de escombros Becker.





Imagen 49. (2022). Vista aérea del pozo de escombros Becker, Putue, Villarrica. Fuente: Google maps.



Imagen 50. (2022). Vista aérea del relleno sanitario, Putue, Villarrica. Fuente: Google maps.



Imagen 51. (2022). Vista aérea de la comunidad donde vivo, Putue, Villarrica. Fuente: Google maps.

Las imágenes de Putue, que está cercano al centro de Villarrica, dan cuenta de un estudio de campo que surge a partir de problemáticas medioambientales en relación con la basura. Este es un proceso de investigación que surge en el lugar que habito hace un tiempo. En las imágenes es posible distinguir y hacer un paralelo entre los paisajes erosionados y el lugar de residencia con la presencia de bosques.







Imagen 52. Goujon D. (2022). Serie de fotografías aéreas del pozo de escombros Becker. Registro audiovisual Tomás Lara.

Estudio de campo: pozo Becker y relleno sanitario. Los registros y vistas muestran un paisaje erosionado y excavado, como una tajada en el paisaje en el cual el corte deslinda con la carretera en su horizontalidad, por los lados hay cabañas, casas y casi al frente un colegio. Rodeado de aromos y árboles hay un paisaje con caminos, sin un centro, hay cerros de basura, algunas son posibles de distinguir que están clasificadas, como las ruedas de neumáticos. Entremedio aparece un líquido, una pequeña laguna en un paisaje aéreo, que me imagino podrían ser líquidos percolados. El paisaje muestra un contraste de naturaleza que ya está muerta y otra que sobrevive, entonces habría que preguntarse si se debe a distintos niveles de elementos tóxicos. Gracias al dron es posible distinguir esos detalles. Comienzo por investigar sobre el vertedero que lleva bastantes años operativo y que ha sido un problema hace mucho tiempo. Ha habido varios llamados para que sea clausurado. Buscando información averigüé que se ha incendiado de manera espontánea debido a los gases que se generan por los residuos. Al indagar más en la historia me contaron cual era cada lugar y pude ir teniendo información más certera de distintas personas. El primero que pensé que era el vertedero, era el pozo

de escombros Becker y el otro lugar es un relleno sanitario, la diferencia está en que tiene un tratamiento en la acumulación de la basura. Con esto me doy cuenta de que existe un error conceptual, una problemática que considera una desinformación al respecto.

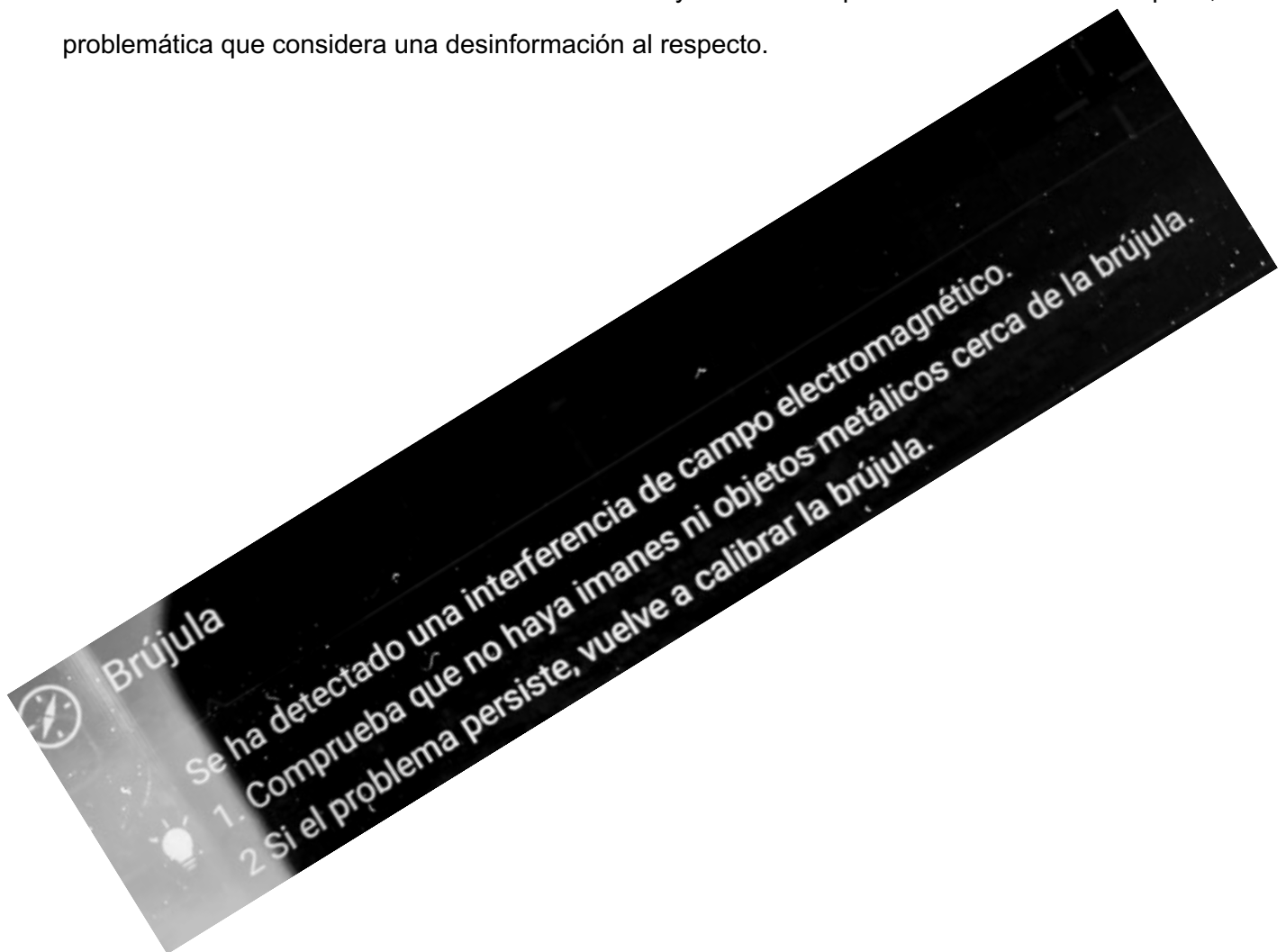


Imagen 53. Goujon D. (2022). Registros de pantalla de dron al realizar la grabación sobre relleno sanitario de Villarrica. Registro audiovisual Tomás Lara.



Imagen 54. Goujon D. (2022). Registros aéreos de relleno sanitario de Villarrica. Registro audiovisual Tomás Lara.

Con relación a estos paisajes me gustaría plantear los conceptos de “laberinto” y “rizoma” de Deleuze y Guattari (1977), que simboliza este tiempo presente nómada, ambiguo, transfronterizo, el laberinto rizomático, un laberinto en el cual las vías de entrada y salida son abiertas, por lo tanto, no existe ni centro ni periferia, como tampoco héroes ni minotauros. (Deleuze y Guattari, 1977, como se citó en, Hermosilla, 2012). Estos conceptos nómada, ambiguo, transfronterizo se van relacionando con mi práctica al viajar a otro lugar. Los experimentos van adoptando estas características y en esta investigación se pone de manifiesto que los procesos realizados en Santiago y Villarrica trascienden fronteras, se van conjugando como la estructura de este texto, en el cual las imágenes tienen distinto orden, no hay divisiones por etapas sino un solo relato. Las herramientas teóricas de estos autores no simbolizan ni representan una realidad, más bien construyen realidad, son conceptos performativos. Esto es posible de pensar con relación a lo metodológico, y como conceptos desafiantes para ser planteados en proyectos artístico-educativos. Relacionar el laberinto con los lugares nombrados anteriormente, como lugar infinito en su acumulación, como espacio sin centro, donde se pierde la orientación, se deambula, no hay entrada ni salida, una problemática que hasta ahora tampoco la tiene. Una metáfora para trabajar con el paisaje, su imposibilidad de circulación, la encrucijada y las relaciones entorno a los desechos. El pozo Becker y el relleno sanitario están en una zona de paso, forman parte del paisaje y contienen su propio paisaje interior.



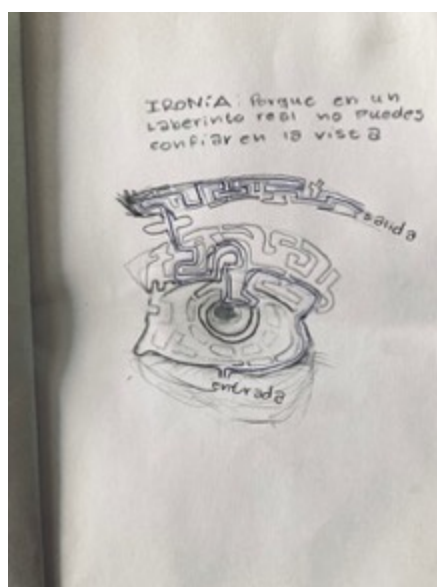


Imagen 55. Goujon D. (2022). "Laberinto". Boceto de un laberinto diseñado con relación a las experiencias y conceptos trabajados en el taller de exploración material y vínculos en el paisaje, realizado en Putue, Villarrica. Fotografías propias.

La idea es poder acercarse de a poco al pozo Becker para que este sea el laboratorio, para que dialogue y se manifieste, dejar que tenga agencia. Desde ese lugar, me parece interesante poder dialogar con conceptos asociados a la basura, realizando de esta manera un listado de palabras a modo de diccionario, para luego desarrollarlas en el taller y buscar el significado que más se adapte con relación a las experiencias personales y colectivas. Cada concepto tiene distintos significados tanto de la docente como de los participantes. Al mismo tiempo, también es posible plantear que las imágenes de la bitácora puedan ser leídas como un diccionario de acciones, materiales y materialidades.

Desecho: Algo utilizable / algo que arrojó al entorno sin conciencia de la acción o efecto que puede tener.

Escombros: Las historias del pasado/Un cerro de basura/El silencio del ruido que causó.

Lo residual: Lo que sobra de los objetos/La memoria que tiene la basura.

Lo renovable: Lo que se puede volver a hacer/Que envejece y vuelve a rejuvenecer/Renovar. Cuando ocultas algo que ya no te gusta con tus gustos del presente. (máscara)

Retornable: Algo infinito/Lo que vuelve sin retroceder/Cuando descubres que algo puede ser infinito si quieres.

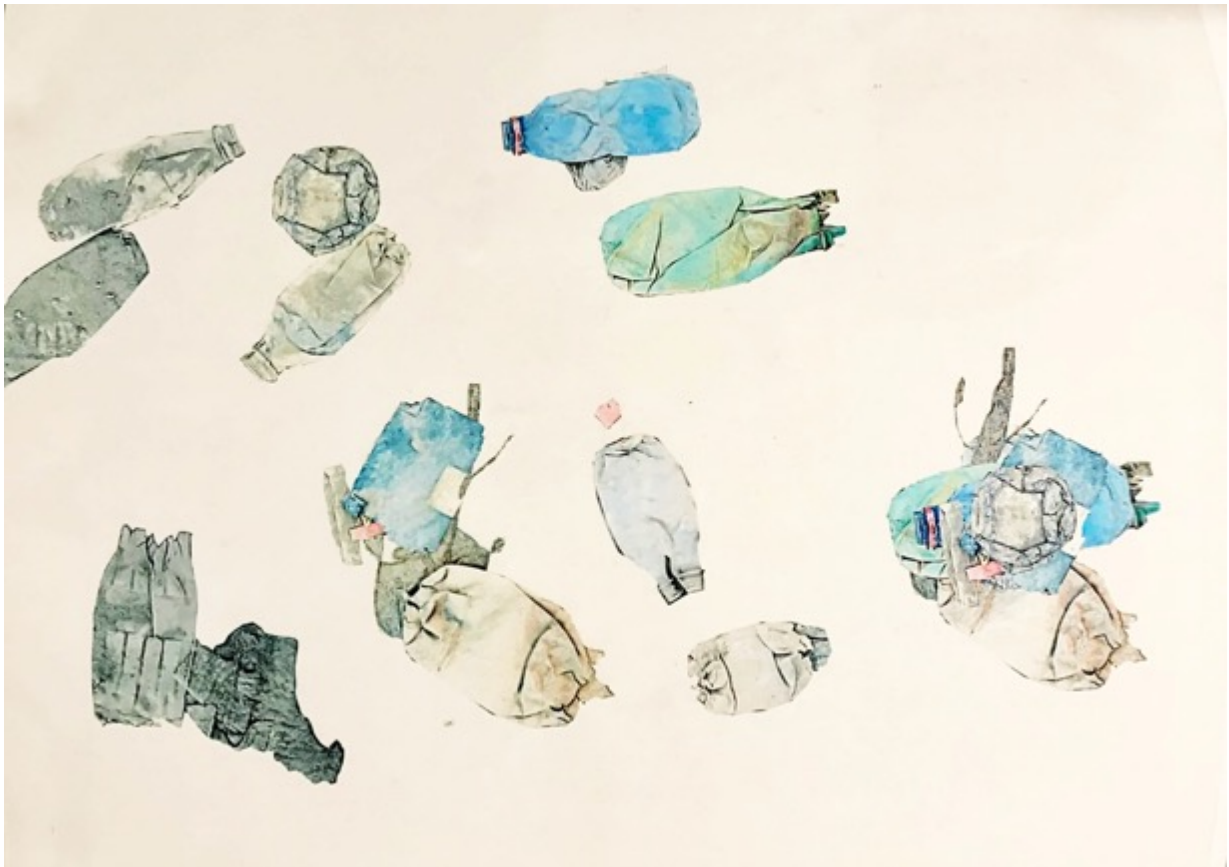


Imagen 56. Goujon D. (2019). "A terreno abierto"- Impresión a color. Recopilación de objetos botados en terreno baldío en población Dávila. Fotografía propia.



Recopilación de objetos botados en terreno baldío en población Dávila. Impresión sobre transparencia.

Fotografía propia.

Recolección de basuras trituradas y a terreno abierto, forman parte de una investigación personal en el terreno baldío frente al colegio. Registros fotográficos a modo de radiografía de objetos aplastados, disecados, fragmentados, forman parte de este collage compuesto por estas vistas de estudios de observación del suelo.

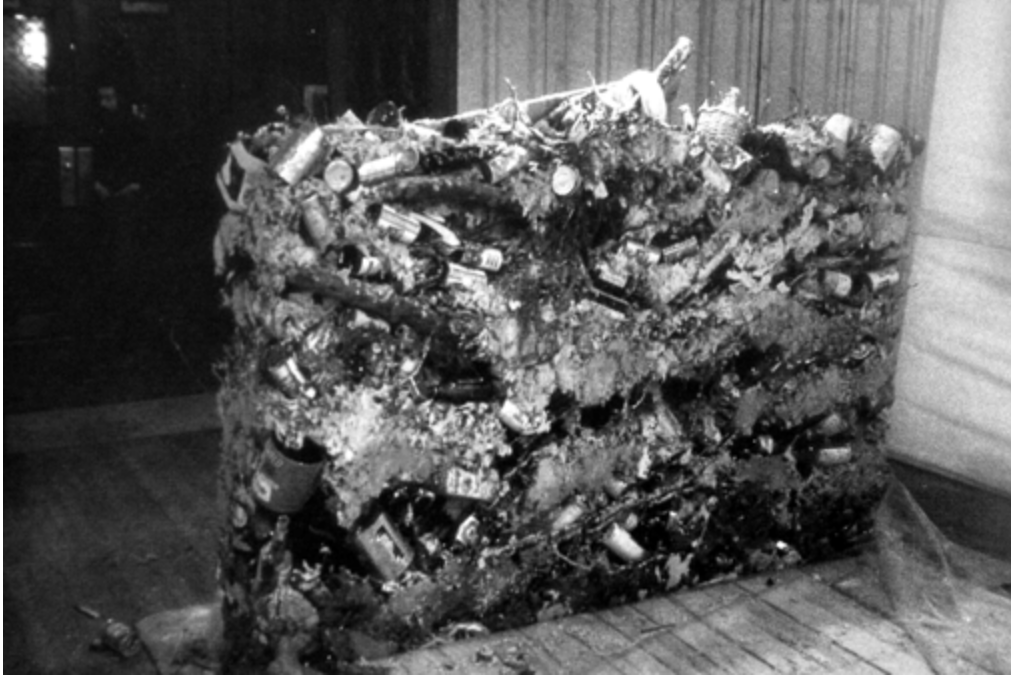


Imagen 58. (1970). Matta Clark, *G Garbage wall*. Fuente: https://www.researchgate.net/figure/Garbage-wall-pared-de-escombros-Gordon-Matta-Clark-1970_fig3_320518808

En esta obra de Matta Clark, es posible percibir la potencia de la materia, la materialidad y lo que esta significa. Una obra realizada con basura que estaba en las calles en Nueva York, en un contexto de pobreza donde había mucha gente sin vivienda y este muro de basura da cuenta de la calle y de los problemas sociales.





Paisaje in/comestible

Este paisaje está hecho con materiales domésticos, masa (plastilina casera) y colorantes comestibles, aludiendo a lo que preparamos, comemos, desechamos. Son nuestros desperdicios lo que van creando un paisaje despojado. En poco tiempo este se descompondrá y solo quedará el recuerdo de su corta existencia. A diferencia de los desechos artificiales estos son orgánicos por lo que su huella en el ecosistema puede ser manejada más fácilmente. El envío de este paisaje colectivo presenta una preocupación constante que atraviesa generaciones presentes y de las que vendrán, en un mundo que debe hacerse cargo con apuro de los rastros que deja la presencia humana y la producción sobre todo sin retorno de envases y envoltorios que difícilmente se reciclan. A través del arte y la investigación recogemos una mirada aérea así como la de un pájaro que sobrevuela el paisaje que nos acoge.

Un paisaje que es una réplica in/ofensiva del pozo de escombros Becker.



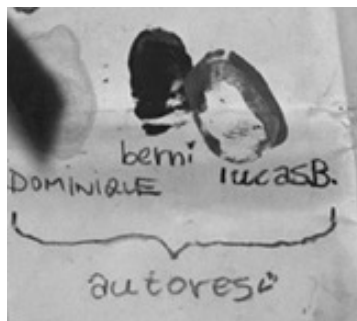


Imagen 59. Goujon D. (2022). Paisaje in/comestible. Paisaje hecho con masa casera, tomando como referencia una vista aérea del pozo de escombros Becker de Putue, Villarrica, envase de torta y breve publicación, realizado en el taller de exploración material y vínculos con el paisaje. Despliegue de materiales para ser entregados al alcalde. Fotografías propias.



Imagen 60. Goujon D. (2022). Paisaje in/comestible. Registro de proceso construcción de paisaje. Fotografía propia.

Paisaje in/comestible. Paisaje que forma parte del taller de arte en el paisaje, hecho grupalmente con plasticina casera, elementos de la naturaleza, colorantes comestibles y algo de témpera. Se propone hacer una analogía con lo comestible, la masa casera, y la imposibilidad de poder comerlo, debido a que es una masa cruda y un paisaje corroido, contaminado, devastado. Estos materiales al ser biodegradables tiene corta duración, con esto se propone evitar los desechos que perduran en el tiempo. Este trabajo se envolvió en una caja de torta aludiendo a la comida y se lo entregamos personalmente al alcalde de Villarrica para poder conversar con él, sobre la preocupación de la situación medio ambiental. Como complemento, se construyó un fuele que contiene una imagen de una vista aérea del pozo Becker realizada con dron, la imagen del trabajo realizado con masa, una simbología y texto que explica la intención del proyecto y parte del proceso. Se pretende interpelar al espectador y desafiarlo a dialogar con esta acción y objeto. Algunas publicaciones fueron dejadas en la calle cercana a la municipalidad.



Reflexiones finales

La investigación considera una crítica a la estandarización, sin embargo, los programas en política educativa se estandarizan para poder tener una base de contenidos generales para todo/as los estudiantes. Con relación a las políticas públicas, estas apelan por garantizar el derecho a la educación artística a todas las personas en la educación formal y no formal. Para esto, se elaboran una política o plan nacional. El programa o plan nacional pone énfasis en combatir la desigualdad en el acceso a la educación artística. Al no estandarizar podrían existir muchas diferencias en relación con la información que manejan distintos grupos, dificultad de comunicación entre colegas, instituciones culturales, espacios de mediación, etc. Es una situación compleja, no obstante, se podría entender esa base de contenidos como tal, dando espacio a dinámicas de intercambio entre colegios, liceos, escuelas, e instituciones culturales, como también plantear diversas metodologías.

Como parte del programa, propongo que pudiese incorporarse una “hoja de ruta” para que los y las docentes vayan trabajando a medida que se van dando las clases, transformando y adaptando ejercicios en relación con las experiencias con cada curso y al contexto. Podría ser una bitácora como soporte de experimentación e investigación, que permite dar cuenta de las decisiones que se van tomando en el momento, permitiendo así la adaptación a los contextos cambiantes para romper con el paradigma de las estructuras fijas o inmóviles, al igual que las metodologías. Este espacio transversal al programa debiera desmarcarse del anterior, proponiéndose como un espacio a la deriva, el desvío, el croquis cotidiano, lo que no está planificado, pero que va dando señales más sutiles de un lugar, de las personas, del cotidiano. Un espacio común entre docente y estudiantes, colaborativo y participativo. Ese espacio obviamente va a seguir normado, pero encuentra otros caminos, otras alternativas desde donde trabajar, considerando proyectos, planteando ideas, y no solo esperando productos terminados.

Por otro lado, pienso que la estandarización de ciertas temáticas o contenidos facilita el poder trabajar con muchos estudiantes en sala, pero lo que se debiera evitar de estandarizar son las metodologías, si bien existe una metodología general o funcionamiento tanto institucional como cultural, la metodología a una escala menor de una clase específicamente podría ir variando constantemente.

En relación con estas propuestas y los objetivos de la investigación rescato lo siguiente:

-El poder realizar una hoja de ruta con estudiantes permite involucrarlos más en su aprendizaje, y poder generar instancias participativas y más democráticas al poder tomar decisiones colectivas, que pueden ayudar a generar una relación más transversal entre docentes y estudiantes, y a desjerarquizar los roles. Por otra parte, la bitácora permite ir generando registros de procesos los cuales se pueden transformar en un dispositivo de investigación.

-El generar proyectos que consideren los intereses de los estudiantes, involucrándose en su propio proceso de enseñanza aprendizaje, al tomar decisiones y poder cambiar el rumbo de las cosas, impulsa una participación más amplia que no solo considera una opinión en base a contenidos sino una actitud de apropiación y autonomía.

-A modo de propuesta material, es posible desestandarizar la lista de materiales, considerando los materiales que se vayan produciendo o descubriendo en las mismas clases y en relación con la cultura y/o contexto.

En conclusión, es posible que la hoja de ruta conviva como parte del programa establecido, como un espacio de planificación, debate e intercambio, que se construya con estudiantes y posiblemente también con la comunidad educativa.

Con relación a la experiencia realizada mediante el laboratorio, pienso que este se adapta a una forma de trabajo autónoma, flexible y dinámica, que permite estar cambiando y poder responder a las problemáticas señaladas en esta investigación. Además, la práctica artística y la educación coexisten de manera simultánea sin estar una primera que la otra, o una por encima de la otra. En este sentido, el laboratorio permitió un trabajo en el cual los roles se pudieron ir moviendo al igual que las metodologías, los procedimientos, y decisiones. Por otra parte, como se releva la importancia de la prueba y error, y del proceso, se da un espacio más autónomo de trabajo. La experimentación y experiencia van guiando los pasos a seguir, en una participación horizontal entre estudiante y docente lo que contribuye a desjerarquizar roles. Lo mismo ocurre al hacer grupos heterogéneos de estudiantes de distintas edades y lugares. Estos adoptan un rol más protagónico, enseñándose entre pares y transformando al mismo tiempo el rol del profesor/a como única persona con atributos para poder enseñar. Al reinterpretar los trabajos, reutilizarlos, intercambiarlos, como también, utilizar elementos desechables, orgánicos e inorgánicos, se fue promoviendo una cultura más consciente de lo desechable y de los efectos cotidianos

de la crisis medio ambiental. Al trabajar en espacios abiertos al exterior me pude percatar que existe un diálogo donde se involucra de manera espontánea el cuerpo, el movimiento, para traducir un ejercicio y para desplazarse al explorar. La expansión del aula permite dar espacio al cuerpo, lo que se traduce en juego, exploración, búsqueda, etc. existiendo un equilibrio al no centrarse solo en la razón. En este sentido, mediante la educación artística es posible complementar la razón y la sensibilidad. El laboratorio artístico se construye mediante lo racional y lo sensible, lo personal y colectivo. Conjunciones que emergen al margen de todo proyecto y finalidad previamente trazada, es decir de toda investigación lineal y utilitaria. (Falcón, 2018). Al mismo tiempo, el desafío es poder tomar el concepto de expansión y poder aplicarlo sin salir del aula y considerando espacios reducidos de movilidad. Esto se pudo dilucidar mediante la estimulación de los sentidos, el juego, lo espontáneo, el acercarse a una obra desde distintos lugares, etc., desafiando el medio o soporte a utilizar y en respuesta a cada grupo y contexto.

Al trabajar en espacios que pasan inadvertidos, abandonados o en los cuales no se quiere estar como el caso de un relleno sanitario, sitio baldío, espacios abandonados, lo que se está haciendo es relevar o activar espacios para revitalizar y dar sentido desde ese lugar.

Volviendo al concepto nómada, es pertinente ir más allá de una situación particular para vincularlo con experiencias colectivas, haciendo referencia a contextos educativos, y la importancia de la relación con el territorio, en el cual el nómada no necesita ser propietario de un territorio sino ejercer el derecho a transitarlo. Llevado a un aprendizaje nómada, este conlleva no solo una experiencia pedagógica, sino que implica una transformación colectiva, en la que se desdibujan las fronteras entre escuela y comunidad, dando espacio a ecosistemas sociales. Se pretende construir una cultura cooperativa, entre distintas personas del territorio, con metodologías y dinámicas de interacción entre estas (González, 2022). En este sentido, me parece muy relevante que desde las artes visuales y en el laboratorio se materializó y se propuso otro tipo de vínculo con las problemáticas medio ambientales y sociales, en un espacio que impulsó una educación que nos involucra a todo/as al ser parte de una comunidad, que considera a vecinos, familia, apoderados, comunidad educativa. Con cada acción se estimularon los afectos entre los participantes, la cooperación, el trabajo en equipo, mediante la interacción, generando un tejido social en correlación con la naturaleza, lo que potenció el aprendizaje y respeto por la misma.

Los aportes que percibo en la investigación desde que se inició hasta ahora son el poder tomar conciencia y reflexionar sobre la propia investigación, la práctica y los alcances que esta puede tener, tomando en consideración que no es propia, no tiene una única identidad, sino que se supera el concepto de identidad-autor para formar parte de muchos factores, de un sistema. La investigación en el contexto de la educación me entregó una perspectiva amplia de referencias, prácticas, opiniones, dando sentido a una interconexión de saberes, bajo una mirada amplia que no divide, sino que teje una trama. El poder ir hilvanando los distintos hallazgos en una investigación me permitió entender el propósito y sentido que estaba implícito en las acciones y que forma parte de todo un proceso, teniendo siempre presente el ir encontrando relaciones y aportes que sigan ampliando las posibilidades en el espacio-tiempo.

Al revisar aspectos históricos sobre el concepto de participación, lo relacional y los procedimientos sociales en los cuales aparecen contradicciones y muchas veces paradojas, me dí cuenta que es relevante hacer una distinción para entenderlos no como categorías o etiquetas sino como aspectos que se van generando mediante o a través de acciones específicas que van surgiendo. Estos aspectos no son predeterminados como tal anticipadamente, sino que se piensa en una serie de acciones, experimentaciones de las cuales se va generando un dialogo. Es importante pensar que no existe un letrero que diga arte participativo, ni que tenga pretenciones de ser algo controlado, por el contrario, la participación entendida como un flujo de relaciones y/o encuentros fortuitos que se generan en un momento determinado. Este concepto es utilizado para explicar la manera en que se van generando los procesos, pero no se quiere pretender que funcione como mecanismo, ni metodología, menos un slogan, ya que esta se experimenta constantemente, en distintas dimensiones: el pensamiento, el habla, las acciones, etc. La participación entendida como una acción más o una característica de ciertas acciones, donde lo individual y colectivo está presente desmarcándose de la sociedad de consumo.

Por último, al desarrollar y estructurar este texto, que funciona al igual que un proceso de una actividad, fue un desafío el conjugar texto e imagen, y la importancia de dar cuenta que en este orden tampoco hay jerarquías, ya que existe un cruce de contenidos presente en todas las imágenes, las cuales se van ordenando al vincularlas con un concepto que predomine pero las relaciones de sentido funcionan como un sistema presente en todas alternadamente, que bajo la figura de un diagrama se

presenta como algo orgánico, dinámico, con flujos de intercambio y movimiento. Lo mismo ocurre al hacer una analogía con el rizoma, y el diagrama propuesto, que no posee un centro, sino varios elementos que se pueden ir interconectando, que, a su vez, poseen piezas que no están totalmente unidas ya que se pueden ir moviendo como un collage. Las imágenes de diversos procesos tanto de la práctica artística como educativa, muestran distintos tiempos, y el desarrollo de temáticas que son recurrentes. Forma parte de este relato, la dificultad que se presentó al intentar dar cierto orden ya que muchas veces la experiencia al ser amplia y conectarse con muchas cosas alternadamente es inclasificable, categorizar se puede volver algo limitante, como es el caso del paradigma científico donde ciertas experiencias o estado de la experiencia no caben en este. Pero sin encontrar una fórmula este texto se construyó como un relato donde cada tema tratado va encontrando en la práctica y las imágenes una acción que de manera implícita va dando cuenta de los procesos en la educación artística, que por lo demás, no lo dice todo, ya que la idea es que quede un espacio para la curiosidad y la pregunta.

Referencias bibliográficas

- Abad J. (2011). *Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración*.
<https://www.ersilias.com/wp-content/uploads/JavierAbadMolina-Experienciaesteticyartedeparticipacion.pdf>
- Acaso M. y Megías C. (2017). *Art Thinking. Como el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Agamben G. (2007). *Infancia e historia*. Adriana Hidalgo editora.
- Assaél J. Albornoz y N. Caro M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Revista Educação Unisinos*. Vol. (2). 1-83.
<https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09>
- Barad K. (2007). *Meeting the Universe Halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barret E. y Bolt B. (2010). *Practice as research. Approaches to creative arts enquiry*. I.B. Tauris & Co Ltd.
- Bishop C. (2012). *Artificial Hells Participatory Art and Politics Spectatorship*. Verso.
- Braidotti R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Ediciones Akal, S. A.
- Bishop C. (2006). *Participation Documents of Contemporary Art. Whitechapel Art Gallery MIT Press, Whitechapel*. London: The MIT Press.
- Bourriaud N. (2008). *Estética Relacional*. Adriana Hidalgo Editora.
- D´Amato E. (2017). *La participación como estrategia en el arte actual*. Recuperada de
<https://vadb.org/articles/la-participacion-como-estrategia-en-el-arte-actual>
- Denzin N. y Giardina M. (2016). *Ethical Futures in Qualitative Research. Decolonizing the Politics of Knowledge*. Routledge.
- Falcón, R. (2018). La investigación artística como experiencia anómica. *Revista Communiars*. 1-10.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/100661/03_REVISTA_COMMUNIARS_FALCON-TORREGROSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Ferreri P. (2021). Las Vanguardias Artísticas y la Revolución Científica “Una mirada de las Artes en consideración con el concepto de Paradigma de Kuhn”. *Revista Perspectivas Metodológicas*. Vol. (21). 1-11. <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/3549/1741>
- Frances R. (2019). *Espacismo: Gordon Matta – Clark y las políticas del espacio compartido*. Arquine. Recuperada de <https://www.arquine.com/espacismo-gordon-matta-clark-y-las-politicas-del-espacio-compartido/>
- Guattari F y Deleuze. G. (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- González H. (2022). *Aprendizaje Nómada. Con/vivir. Arte y ecología en la educación*. Fundación Mar adentro. <https://fundacionmaradentro.cl/wp-content/uploads/2022/08/con-vivir-arte-ecologia-educ-final.pdf>
- Haraway D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- Hermosilla A. (2012). *El laberinto rizomático de Sergio Pitil: confluencia y abismo de signos en un mundo sin fronteras*. Repositorio Universidad de Coruña. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/13453>
- Holmes B. (2010). *Manifiesto Afectivista*. https://www.academia.edu/42724268/Manifiesto_afectivista_Brian_Holmes
- López. R. (2020). Rubén López Cano entrevista a Paulo de Assis. *Resonancias: Revista de investigación musical. Universidad Católica de Chile*. Vol. 24, (n46). 173-181. <https://resonancias.uc.cl/n-46/ruben-lopez-cano-interviews-paulo-de-assis/>
- Orbeta A. (2015). *Educación artística. Investigación, propuestas y experiencias recientes*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Pacini-Ketchabaw V., Kind S. y Kocher. (2017). *Encuentros con materiales en educación infantil*. Nueva York, NY: Routledge.
- Stark W. (2016). *Intra-action*. New Materialism. <https://newmaterialism.eu/almanac/i/intra-action.html>
- Stengers I. (2022). *Recuerda que soy Medea. Y otros escritos sobre magia, ciencia y política*. Saposcat.
- Tennenini R. (2022). *Poesía para armar: El arte de participación de Edgardo Antonio Vigo*. Open Edition Journals. Recuperado de <https://journals.openedition.org/america/5193>

Valderrama J. (2017). *Arte, sensibilidad y desaprendizaje. Bases epistémico axiológicas en torno a lo invisible*. Universidad Iberoamericana Puebla.

Villar R. (2013). *Procesos artísticos en laboratorios. Génesis y perspectivas*.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762015000100016

Wesseling J. (2011). *See it again. Say it again. The artist as researcher*. Valiz/Antennae Series.