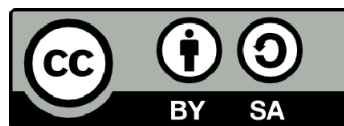




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**Tránsitos del aprender con Investigación Basada
en las Artes: Experiencias significativas en la
Universidad Nacional de Educación del Ecuador
entre el 2019 y 2020**

Johnny Alex Guerra Flores



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- Compartitqual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - Compartitqual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

**Tránsitos del aprender con Investigación Basada en las Artes:
Experiencias significativas en la Universidad Nacional de
Educación del Ecuador entre el 2019 y 2020**

Johnny Alex Guerra Flores

2023

TESIS DOCTORAL

Tránsitos del aprender con Investigación Basada en las Artes: Experiencias significativas en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador entre el 2019 y 2020

Johnny Alex Guerra Flores



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

2023

Tránsitos del aprender con Investigación Basada en las Artes: Experiencias significativas en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador entre el 2019 y 2020

Programa de Doctorado en Arts i Educació

Facultad de Belles Arts

Johnny Alex Guerra Flores

Director: Dr. Fernando Herraiz García

Tutor: Dr. Fernando Herraiz García

Agradecimientos

Doy gracias al doctor Fernando Herraiz García por guiarme durante este tránsito investigativo, y por sus enseñanzas como maestro en el cuidado de lo humano y en la transformación cognitiva.

Gracias al amor incondicional de mi familia en este tiempo de estudios de doctorado, y en mi vida en general.

Gracias a Marcela por compartirlo todo y ser mi ejemplo de compromiso con la excelencia, con la justicia, la libertad y el amor.

Gracias a los residentes y los artistas colaboradores de este proyecto por su generoso apoyo.



Tránsitos del aprender con Investigación Basada en las Artes: Experiencias significativas en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador entre el 2019 y 2020 © 2023 por Johnny Alex Guerra Flores con licencia [CC BY-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

ÍNDICE GENERAL

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mis tres sobrinas: Emilce, Camila y Madison. Y de manera trascendental, esto va dedicado a Marcela, y a su místico mantra 108, e *ipso facto* tocar madera.

Resumen	11
Abstract	12
1. Introducción	13
1.1 Contexto de la investigación: ¿Qué hay alrededor?	18
1.2 Contexto espacial-temporal: Fases de la investigación	20
1.3 Contexto referencial: Metodología de Investigación Basada en las Artes	25
2. Marco conceptual desde tres miradas	35
2.1 Investigador: Metodologías postcualitativas (Bloque I)	35
2.1.1 Perspectiva post y aspectos auto-etnográficos en la metodología	40
2.1.2 Onto-epistemología de los métodos y técnicas	44
2.1.3 Investigación Basada en las Artes y Artografía	47
2.2 Docente: Tránsito discursivo del aprendizaje autónomo (Bloque II)	51
2.2.1 Pedagogías críticas y su carácter emancipador	51
2.2.2 Aprendizaje autónomo: Del Constructivismo al Construccinismo	55
2.2.3 Atkinson: Desobediencia y evento pedagógico	60
2.2.4 <i>Performance</i> para las estructuras dominantes	63
2.3 Artista: Tendencias de la IBA: Texto, imagen, cuerpo (Bloque III)	66
2.3.1 <i>Performance</i> y perfil subjetivo	75
3. Narrativas y tránsitos del devenir metodológico	78
3.1 Artista (a3)	79
3.1.3 Una práctica naciente en Cuenca	79
3.1.1 Apuntes teóricos desde Cornellá de Llobregat	82

3.1.10 Exploraciones <i>performativas</i> para un esguince en la UNAE	91
3.2 Investigador (r3)	95
3.2.2 Estancia en Cuenca: pistas iniciales	95
3.2.4 Los tres casos de arte-activismo	97
3.2.6 Primer congreso internacional	99
3.3 Docente (t4)	103
3.3.5 Bandera LGBTQ en UNAE	103
3.3.7 El ego demagogo y sus amigos	107
3.3.9 Consternación política y dudas metodológicas	110
3.2.8 Tránsito procedimental y epistémico: más dudas, más preguntas	113
4. Proyecto Residencia de Investigación Artística: RIA UNAE-2020	117
4.1 RIA: Planteamiento teórico	117
4.2 RIA: Diseño uno y el virus SARS-CoV-2	122
4.3 RIA: Datos iniciales	125
4.4 RIA: Participantes, talleres y conferencias virtuales, talleres presenciales	126
4.5 RIA: Exposición MEMORIA 2020 y <i>performance</i>	165
4.6 RIA: Grupo focal, arte de correspondencia, y subjetividades	185
5. Análisis de la información: Tendencias de la IBA para el devenir entre tres subjetividades	204
5.1 Investigador: ¿Qué encontré aplicando esta metodología?	205
5.1.1. Perfiles subjetivos y ética relacional	206
5.1.2. Métodos y artilugios del indagar postcualitativo	208
5.1.2.1 Arte postal, o arte de correspondencia en el <i>focus group</i>	211
5.1.2.2 <i>Performance Art</i> durante la pandemia 2020	214
5.1.2.3 Arte sonoro, luz y tecnologías practicadas en la RIA	217
5.1.3 Lenguaje postcualitativo en la metodología de la investigación	220

5.2 Docente: ¿De qué se trató este tiempo de aprendizaje?	224
5.2.1 Efectos inmanentes y resiliencia como aprendizaje	225
5.2.2 Tecnología relacional uno: La pregunta como pedagogía crítica	227
5.2.3 Tecnología relacional dos: La residencia paralela a la estructura	229
5.2.4 Tecnología relacional tres: Tránsitos del ego en la industria	231
5.2.5 Matices subjetivos para el aprendizaje: Desobediencia y Evento	233
5.2.6 Tácticas y estrategias relacionales de los talleristas y participantes de la RIA	237
5.3 Artista: ¿En que devino la práctica del <i>Performance</i> ?	242
5.3.1 Plasticidad matérica subjetiva	242
5.3.2 La práctica del <i>performance</i> en la nueva materialidad	249
5.3.3 Manifestación poética: de <i>artworker</i> a <i>artografer</i>	252
6. Conclusiones	259
7. Bibliografía	264

Índice de tablas

Tabla 1: Obra de Esther Ferrer (síntesis)	92
Tabla 2: Ficha técnica RIA	125
Tabla 3: Los residentes seleccionados para RIA 2020	127
Tabla 4: RIA: Grupo focal/ <i>Focus group</i>	186

Índice de imágenes

Imagen 1. El Vado, Cuenca. Registro propio. 2019.	81
Imagen 2. Conversatorio 1 en la Virreina. Registro propio. 2018.	88
Imagen 3. Oscar Massota. Registro propio. 2018.	89
Imagen 4. Conversatorio 2 en la Virreina (silueta de Jacques Rancière). Registro propio. 2018.	90
Imagen 5. Silueta en Cuenca. Registro propio. 2018.	97

Imagen 6. Foto de intervención Calle Siluetas. Registro propio. 2019.	99
Imagen 7. Manifestaciones sociales en Centro Histórico de Cuenca. Registro propio. Octubre de 2019.	102
Imagen 8. Fotos veladas de la intervención Bandera LGBTQ en la UNAE. Registro propio. 2019.	106
Imagen 9. Composición visual: Extractos pixeleados de juego performático. 2019.	109
Imagen 10. Estudiantes marchando por la institucionalidad de la UNAE en diciembre de 2019.	110
Imagen 11. Actividades de resistencia estudiantil en diciembre de 2019. Registro propio.	113
Imagen 12. Foto de intervención Abrazo UNAE 2019. Registro propio.	116
Imagen 13. Tríptico visual: Planificación de RIA. Registro propio. 2020.	121
Imagen 14. Tríptico visual: Cuenca-rentena. Registro propio. 2020.	124
Imagen 15. Taller Arte Sonoro. Registro RIA. 2020.	129
Imagen 16. Taller Arte Sonoro. Registro RIA. 2020.	130
Imagen 17. Taller Arte Sonoro. Registro RIA. 2020.	130
Imagen 18. Taller <i>Performance</i> . Registro RIA. 2020.	132
Imagen 19. Taller <i>Performance</i> . Registro RIA. 2020.	132
Imagen 20. Taller <i>Performance</i> . Registro RIA. 2020.	133
Imagen 21. Taller Dispositivos de exploración. Registro RIA. 2020.	137
Imagen 22. Taller Dispositivos de exploración. Registro RIA. 2020.	139
Imagen 23. Taller Arte y dispositivos, herramientas para la investigación. Registro RIA. 2020.	141
Imagen 24. Taller de fotografía. Registro RIA. 2020.	142
Imagen 25. Taller de fotografía. Registro RIA. 2020.	147
Imagen 26. Taller de fotografía. Registro RIA. 2020.	144
Imagen 27. Taller de fotografía. Registro RIA. 2020.	145
Imagen 28. Taller de fotografía. Registro RIA. 2020.	146
Imagen 29. Taller de fotografía. Registro RIA. 2020.	147

Imagen 30. Taller del dibujo al relato. Registro RIA. 2020.	153
Imagen 31. Taller del dibujo al relato. Registro RIA. 2020.	155
Imagen 32. Taller del dibujo al relato. Registro RIA. 2020.	156
Imagen 33. Ejercicio de residente MPV. Registro RIA. 2020.	166
Imagen 34. Ejercicio de residente VL. Registro RIA. 2020.	168
Imagen 35. Ejercicio de residente VL. Registro RIA. 2020.	169
Imagen 36. Ejercicio de residente PF. Registro RIA. 2020.	170
Imagen 37. Ejercicio de residente PF. Registro RIA. 2020.	171
Imagen 38. Ejercicio de residente MB. Registro RIA. 2020.	172
Imagen 39. Ejercicio de residente MB. Registro RIA. 2020.	173
Imagen 40. Ejercicio de residente FCh. Registro RIA. 2020.	174
Imagen 41. Ejercicio de residente FCh. Registro RIA. 2020.	175
Imagen 42. Ejercicio de residente JD. Registro RIA. 2020.	176
Imagen 43. Ejercicio de residente MBM. Registro RIA. 2020.	177
Imagen 44. Ejercicio de residente EN. Registro RIA. 2020.	179
Imagen 45. Ejercicio de residente EN. Registro RIA. 2020.	179
Imagen 46. Ejercicio de residente EN. Registro RIA. 2020.	180
Imagen 47. Ejercicio de residente KO. Registro RIA. 2020.	181
Imagen 48. Ejercicio de residente XS. Registro RIA. 2020.	182
Imagen 49. Ejercicio de residente jo. Registro RIA. 2020.	184
Imagen 50. Ejercicio de residente jo. Registro RIA. 2020.	185
Imagen 51. Correspondencia residente MB. Registro RIA. 2020.	189
Imagen 52. Correspondencia residente KO. Registro RIA. 2020.	191
Imagen 53. Correspondencia residente jo. Registro RIA. 2020.	192
Imagen 54. Correspondencia residente VL. Registro RIA. 2020.	196
Imagen 55. Correspondencia residente MB. Registro RIA. 2020.	197
Imagen 56. Correspondencia residente MB. Registro RIA. 2020.	198
Imagen 57. Correspondencia residente MB. Registro RIA. 2020.	198
Imagen 58. Correspondencia residente MBM. Registro RIA. 2020.	200
Imagen 59. Correspondencia residente MBM. Registro RIA. 2020.	200

Imagen 60. Correspondencia residente MBM. Registro RIA. 2020. _____	201
Imagen 61. Correspondencia residente MPV. Registro RIA. 2020. _____	202
Imagen 62. <i>Performance</i> Cable a Tierra. UNAE, enero de 2020. Registro propio. _____	224
Imagen 63. Mediciones de la UNAE. 2020. _____	241
Imagen 64. Cita en blanco 1 (menos de 40 palabras). 2022. _____	244
Imagen 65. Cita en blanco 2 (más de 40 palabras). 2022. _____	244
Imagen 66. Lavando mi sombra. Imagen de catálogo. 2019. _____	245
Imagen 67. Jacques Rancière de frente. Registro propio. 2018. _____	247
Imagen 68. Jacques Rancière de perfil. Registro propio. 2018. _____	248
Imagen 69. Despliegue de Bandera LGBTQ en UNAE. Registro propio. 2019. _____	250
Imagen 70. Original de exposición del <i>performer</i> Carlos Valdéz en UNAE en junio de 2019. _____	251
Imagen 71. Identidad de <i>artworker</i> a <i>artografer</i> . 2022. _____	254
Imagen 72. Captura de una parte del cuerpo del <i>performance</i> Bautizo de investigador . Registro propio 2020. _____	258

Índice de Anexos

Anexo A: Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual de los colaboradores: Asistentes y talleristas. _____	275
Anexo B: Talleres presenciales, talleres, conferencias, y conversatorio virtuales _____	291
Anexo C: Exposición MEMORIA 2020 _____	291
Anexo D: RIA: Grupo focal, arte de correspondencia, y subjetividades _____	292

Resumen

Esta investigación conjuga el proceder metodológico propio del docente-investigador académico, con sustentos teóricos que superan las narrativas positivistas y paradigmáticas con que opera el imaginario de la *Metodología de la Investigación*, para generar, validar y legitimar conocimientos sobre formas de aprender como fenómeno cognitivo en el ámbito de la educación. Estas discursivas intentan dar soporte a la dimensión *postcualitativa* con que se esgrime el accionar metodológico del proyecto al estudiar la Investigación Basada en las Artes (IBA) como propuesta teórica. Llevada a cabo desde el tránsito subjetivo del investigador, los relatos colaborativos, y con métodos y técnicas desarrollados a lo largo de la indagación con la premisa del arte como eje *performático*, y de las formas en que puede practicarse para mediar el aprendizaje autónomo o grupal.

Plantea críticamente el desafío a la institucionalidad política de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE) durante los años 2019 y el 2020, como la estructura en donde se confrontaron teorías y prácticas de una educación para la libertad del pensamiento, y para reflexionar sobre la educación pública de calidad en la zona austral del país. Además, con la posibilidad de construir una metodología más allá de lo establecido, se integran prácticas artísticas dentro de las actividades educativas, y como parte del devenir de la indagación por momentos y contextos, tanto en Barcelona (España), en la UNAE de Ecuador, y un apéndice por la pandemia del 2020 que elevó el accionar metodológico de esta investigación al espectro híbrido procedimental y autoetnográfico del relato.

Este tránsito narrativo registra, describe, e interrelaciona un espacio educativo de tercer nivel, con la subjetividad del investigador quien implementa la IBA para ahondar en las perspectivas, sentidos y finalidades de los participantes en el proceso, y en los alcances críticos de la lectura de esta tesis. Se plantean experiencias significativas que buscan cambiar las formas y líneas de la investigación estandarizada en formatos, paradigmas, referentes, y maneras de sistematizar y compartir experiencias de aprendizaje en las aulas del tercer nivel. Para una concordancia entre lo teórico y lo práctico, junto a las reflexiones sobre el paradigma postcualitativo y sobre la IBA, se propone la *Residencia de Investigación Artística (RIA)* donde se apuesta por la *performatividad* y la *artografía* como instancias metodológicas.

Palabras clave: Artografía, Investigación postcualitativa, Investigación Basada en las Artes, *performance* y aprendizaje

Abstract

This research combines the methodological procedure of the academic teacher-researcher with theoretical foundations that go beyond positivist and paradigmatic narratives, with which the imaginary of *Research Methodology* operates, in order to generate, validate, and legitimize knowledge about learning as a cognitive phenomenon in the field of education. These discourses attempt to support the *postqualitative* dimension with which the methodological action of the project is wielded when studying Arts Based Research (ABR) as a theoretical proposal. Carried out from the subjective transit of the researcher, the collaborative narratives, and with methods and techniques developed throughout the inquiry with the premise of art as a *performatic* axis, and the ways in which it can be practiced to mediate autonomous or group learning.

It critically poses the challenge to the political institutionality of the National University of Education of Ecuador (UNAE) during the years 2019 and 2020, as the structure where theories and practices of an education for freedom of thought were confronted, and to reflect on quality public education in the austral part of the country. In addition, with the possibility of building a methodology beyond the established, artistic practices are integrated within the educational activities, and as part of the development of the inquiry by moments and contexts, both in Barcelona (Spain), in the UNAE of Ecuador, and an appendix by the pandemic of 2020 that raised the methodological action of this research to the hybrid procedural and autoethnographic spectrum of the narrative.

This narrative transit records, describes, and interrelates a third level educational space, with the subjectivity of the researcher who implements the IBA to delve into the perspectives, meanings and purposes of the participants in the process, and in the critical scopes of the reading of this thesis. Significant experiences are proposed that seek to change the forms and lines of standardized research in formats, paradigms, references, and ways of systematizing and sharing learning experiences in third level classrooms. For a concordance between the theoretical and the practical, together with reflections on the postqualitative paradigm and on the IBA, the *Artistic Research Residency (RIA)* is proposed, where *performativity* and *artography* are proposed as methodological instances.

Key words: Artography, postqualitative Research, Arts Based Research, performance and learning.

1. Introducción

El tránsito que implica llevar adelante una investigación doctoral puede tener semejanza al camino que la vida adquiere al asumir que son muchas más las cosas que se desconocen, que las que se llegan a conocer; entendiéndose consciente de explorar, como ejercicio ontológico, la confianza en lo que se tiene y de lo que se debe hacer para que algo como una actividad, experiencia, reflexión o forma de vida, sea un aporte válido para la generación de conocimiento. De ese modo, metacognitivamente, se podrían visualizar maneras de relacionar sentido común, lenguaje, formas de aprender, pensamiento post-positivista, práctica profesional y estilos de vida, con el contexto y contenido de lo que como individuo se crea con el entorno.

El sentido común heurístico para este trabajo se muestra desde secuencias cuasi lógicas de construcción, por ejemplo, las respuestas aparecen antes que las preguntas, las conclusiones antes de las experiencias y el cómo antes del para qué. En este caso, la supeditación del tema a investigar es consecuencia de informes y tutorías acerca de la elaboración de un plan lógico en el que se explique qué se quiere hacer para generar una experiencia de investigación enfocada a representar la mediación de prácticas artísticas como instrumentos, métodos y metodologías en los procesos formativos de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE) en el periodo 2019-2020.

Tanto el lenguaje desplegado en clases, lecturas, conversaciones, tutorías virtuales, y/o escritura de textos, han permitido visualizar qué se quiere y qué se propone vivir como experiencia generadora. Ese expresar forma lo que se percibe como la realidad constitutiva de la investigación, la cual se basa en la narrativa de lo que ya se cuenta, y de lo que se llega a contar. Es decir, se considera que la lingüística insufla la vida a esta tesis. Una base lingüística extraída de las ideas de-constructoras de Derrida, y que Krieger (2004) radicaliza en el popular axioma “nada existe fuera del texto porque todo es texto” (p. 184). Y que, por más materialidad que podamos aceptar como seres finitos, pienso que la infinitud de lo que conocemos como mundo se juega en el propio lenguaje y de la relación con lo otro (entiéndase lo otro en personas, en el medio ambiente, o en uno mismo).

Es un considerar el lenguaje como la forma misma de existir metafóricamente en una realidad cambiante e incluso inexistente, cual discurso que da razón del ser y que en sentido narrativo: “no se produce como historia sino por el logos y que no es nada fuera de él” (Derrida, 1978, p. 31). Es decir, se trata de distinguir tal omnipresencia (logos) en la comprensión del ser, en el método científico y también en las estructuras de diferentes campos del producir conocimiento, en la cual, la academia, o la investigación social y humanística, eficientemente exigen que se cumpla, bajo parámetros y sentidos asociados.

De aquí las preguntas: ¿Cuántos artículos abordan el logos de lo que se habla aquí? ¿Cuál es la proporción entre lo que se ha escrito siguiendo todos los formatos, con lo que se ha leído, aplicado o funcionado en sí? Para esto, el estado de la cuestión (apartado 1.3 *Contexto Referencial* en este

trabajo) es importante para aludir sobre qué se hace o qué se ha hecho alrededor de un tema en un espacio-tiempo determinado y que según Guevara (2016), en los “niveles de maestría y doctorado, apoya a la concreción de los objetos de estudio y a la organización de estrategias para una sistematización que permite explicar el rumbo entre la cantidad de información que provee la literatura en cada tema” (p. 166).

Los escritos, tesis o estudios que conforman esas estructuras del conocimiento son expresiones del lenguaje sistematizadas que devienen de pensamientos, acuerdos y tensiones propias de las dubitaciones que atraviesan a la búsqueda de un sentido en la existencia y que se presentan como discursos de los procesos educativos. Esto resulta de vital importancia para acercar el debate sobre la educación como discurso. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, s.f.) en su portal en línea “considera que la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad” (párr. 2). Entre los objetivos de su reporte anual denominado, *UNESCO Institute for Lifelong Learning: annual report* (2017) para la Agenda 2030 está: “*Promoting lifelong learning as the leading educational paradigm for achieving inclusive and sustainable learning societies*” (UNESCO, 2018, p. 8).

Lifelong learning o aprendizaje para toda la vida se entiende como continuo en la vida de las personas, está relacionado con lo cognitivo del cómo o de qué formas se aprende. En ese sentido, y siguiendo la semejanza entre vivir la vida y vivir un programa de heurística doctoral sobre arte y educación, se sugiere el pensamiento reflexivo, desde la ventana de la citada metacognición, como el momento en que se valida lo vivido. Es decir, aportar en este estudio con reflexiones teóricas que, junto al trabajo de campo del indagar artístico y educativo, permitan diálogos dentro de un espacio de formación profesional de docentes en Ecuador.

Investigar sobre arte y educación conlleva consideraciones de contexto y contenido desde lo privado hasta lo social, es decir, implica que como individuo en dónde me encuentro, me sitúo o me reconozco como investigador y, cómo ese imaginario se relaciona con los otros y el entorno. Durante el primer año del doctorado en Barcelona, tuve un acercamiento a la investigación postcualitativa como aprendizaje en sí, con las teorías y con formas de investigar que involucran arte y educación dentro de las actividades académicas. Además, la aplicación de talleres que, desde la praxis me fueron dando referentes y lo que considero como lo más importante, el cambio de paradigma que produjo en mí. Estos se estudiaron como Investigación Basada en las Artes (IBA).

En el campo de la investigación educativa, mi experiencia en Ecuador se vio atravesada por el método científico y el estructuralismo académico del Positivismo como formas reconocidas para generar conocimiento válido y ser respaldo de trabajos científicos. Encontrar una concepción diferente (y en lo personal nueva) me hace pensar en los paradigmas que debo afrontar internamente para llevar adelante un trabajo desde esta perspectiva en un contexto totalmente diferente a lo vivido aquel primer año en Barcelona.

Esta investigación explora y cuestiona cómo aprender desde la IBA, también a conocer el contexto que implica, desde una posición de investigador académico. Esta indagación es un aprendizaje sobre una forma de investigación usando su misma forma. Una forma que implica la exégesis de la *performance* en la práctica artística, desde lo visual y lo narrativo, que involucra las emociones y la creatividad de los sujetos y en mi caso, de los perfiles subjetivos por los que transitan mis reflexiones y que se lanzan a descubrir cómo relacionarse con sus ideas y objetos de estudio a través de experiencias de Investigación Basada en las Artes.

Una manera de problematizar este estudio sobre la IBA, sería pensar sus posibilidades de desarrollo en un campo de acción estructurado, por ejemplo, entender las prácticas y políticas alrededor del uso en la educación media ecuatoriana del llamado currículo de Educación Cultural y Artística (ECA), desde las carreras de Educación Básica (EB) o desde la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades (PAH) de la UNAE. En este espacio, sus docentes en formación (estudiantes), encuentran limitantes al trabajar con el ECA ya que, según un diagnóstico de Choin y Méndez (2017), explican que una restricción para el logro de los objetivos en esta área es:

(...) la carencia de personal docente formado tanto a nivel técnico-artístico como didáctico; en condiciones de promover una mentalidad artística no orientada hacia lo utilitario, funcional o meramente artesanal, y de llevar el proceso formativo a los espacios comunitarios donde el arte se verifica en la vida real. Más, si se hizo evidente que la inexistencia de profesores competentes para el área de la educación artística impide aprovechar la libertad de acción académica dada, que incluso ampara prácticas heterogéneas de índole recreativa, sin fundamentación ni sistematización curricular o didáctica, incluidas actividades escasamente educativas. (p. 10)

Es decir, se viene analizando la preparación artística de los maestros asignados a ECA en los centros escolares, y que, desde el campo de los estudios universitarios ese proceso de aprender a ser docentes de ECA conlleva metodologías que se sugiere exploren el uso de expresiones y dinámicas artísticas para la investigación.

Trabajar como docente de investigación y de prácticas artísticas en la UNAE, la cual se dedica a formar docentes para el sistema educativo inicial, básico y de bachillerato en Ecuador en distintas áreas y carreras, entre ellas la de Pedagogía de las Artes y Humanidades, me ha permitido conocer este tipo de ejemplos como el descrito arriba. En primera instancia, a través de los trabajos investigativos que los estudiantes realizan y sustentan al final de cada ciclo y, en segunda instancia, a través del *Proyecto Integrador de Saberes* (PIENSA) donde ellos recaudan información de la práctica docente en las escuelas estatales de la zona durante el tiempo en que realizan prácticas pre-profesionales como parte de su formación y, en algunos casos, desde el primer ciclo.

Estas distinciones procuran estudiar el papel del arte dentro de la educación cultural y artística en el contexto social que significa mi nexo de trabajo con la UNAE, y a la vez, procuran indagar sobre

arte y educación en la práctica académica. Además, constituye una oportunidad para que dentro de un contexto que maneja líneas de investigación educativa formales, se experimente con técnicas y métodos que conllevan consideraciones más allá de lo cualitativo y que propongan nuevas formas de hacer y entender la metodología en el quehacer universitario.

Este estudio consiste en registrar el uso de la IBA dentro de un espacio institucional de educación desde una mirada crítica, en la que se exploren ideas diferentes sobre los sentidos y fines de la experiencia de investigar de sus estudiantes incluso, por fuera del PIENSA que es la forma escolarizada en que se hace la investigación en la UNAE y, como consecuencia, permite reflexionar a partir de prácticas artísticas *performáticas*, el mediar subjetivo y el construir pensamiento que considere al arte como proceso de descubrimiento y emancipación pedagógica y como didáctica propia en los trabajos de pesquisa educativa.

Para esto, se recurre a las prácticas artísticas como metalenguaje que relatan y median las historias que resulten desde propuestas metodológicas en la perspectiva de esta experiencia doctoral al inscribirse con casos aplicados que permitan nombrar y reflexionar sobre nuevas formas de aprender y de investigar. Se propone cambiar las líneas de investigación o los formatos de lo expositivo y validantes de los saberes, no por ineficacia o efectividad, sino por su estandarización, estereotipos y rutina de la práctica académica: ¿De qué forma se desestructura un patrón educativo que se basa en repetir formatos, paradigmas, y referentes, en las maneras de investigar en la universidad pública ecuatoriana?

Se podría decir que la investigación escolarizada a lo largo de la carrera universitaria (docente y estudiantil) conlleva problemáticas de carácter productivista, como el cumplimiento de parámetros evaluativos estatales, frente a las posibilidades de significar la experiencia de investigar *per se* o, como el afán y requerimiento de publicaciones que han homogeneizado las prácticas y discursos sobre el producir investigación académica o, como lo planteado respecto a la perspectiva y competencias artísticas con que los profesores encaran la educación en Ecuador, o también el segmento de ellos dedicados a bregar con arte y cultura en sus labores. Por esta razón, la puesta en escena de una metodología como la IBA, para explorar y participar, busca una nueva forma de relacionarse con la praxis educativa local.

Esta investigación es un entrenamiento en una metodología construida a partir de explorar mi subjetividad y su devenir en tres perfiles, el de la creatividad, la transformación y desde las preguntas propias de un proceso heurístico con consideraciones sobre arte. Fernando Hernández (2008), quien me presentó la epistemología sobre metodologías de Investigación Basada en las Artes, y las perspectivas postcualitativas, y que me recordó el poder de la pregunta, señala que:

El desafío de la IBA es poder ver las experiencias y los fenómenos a los que dirige su atención desde otros puntos de vista y plantearnos cuestiones que otras maneras de hacer investigación no nos plantean. En cierta forma, lo que pretende la IBA es sugerir más preguntas que ofrecer respuestas. (p. 94)

Estas son las preguntas que resuenan en esta propuesta. Preguntas que plantean preguntas, que contraponen al investigador con su propio ser, con sus paradigmas y juicios. Preguntas que cuestionan el relacionar estructuras discursivas de un sistema educativo determinado con procesos formativos que distinguen, como metodología de investigación, el hacer, usar y pensar en la IBA para aprender.

Esta introducción permite imaginar los contextos espacio-temporales invertidos en este proceso de tesis, apoyados con el mencionado marco referencial del objeto de estudio (la aproximación metodológica a la IBA) en los siguientes apartados de este primer capítulo.

En el capítulo dos se presentan, en un primer bloque, reflexiones teóricas sobre la metodología empleada, su relación con los aludidos perfiles con que manejo las decisiones subjetivas como investigador en proceso y con el alcance experimental y reflexivo de esta pesquisa. Se abordan referentes sobre la perspectiva postcualitativa en las formas de entender la investigación en un campo deductivo de lo social, humanista, educativo, académico y artístico. En un segundo bloque, se pondera un transitar reflexivo entre el compendio teórico de lo crítico que pueden resultar las pedagogías y de leerlas, mientras descubro lo conductual de mi comportamiento y de una mirada al Constructivismo como el paradigma del bien para aprender a aprender y de encomiar al Construccinismo Social como el devenir epistémico en el que se proponen los conceptos y las subjetividades de lo teórico como piezas para ensamble. En el tercer bloque de este segundo capítulo, se sustentan las propuestas filosóficas respecto a desarrollar una *performatividad* de la experiencia desde una mirada artística, tanto desde unas *Tendencias de la IBA* sobre el tránsito que se expone del texto y de las imágenes como documento, a la ocupación del cuerpo para simbolizar un recorrido de aprendizaje y de transformar el pensamiento sobre las posibilidades que se encuentran en la práctica como indagación, desde un corpus de autores.

En el capítulo tres, se pone en práctica esa *performatividad* a través de una bitácora retrospectiva de viñetas textuales que dan, junto a una secuencia de imágenes, un conductor hermenéutico de narrativa personal, con el que se ensartan los pilares epistemológicos declarados en el bloque dos del capítulo dos, y sobre el trayecto por la IBA, en tres perfiles subjetivos. Con ello, se da cuenta de un proceso de aprendizaje personal del recorrido entre lo relacional con lo otro y con lo establecido en los procesos de investigación, apostando a la *performatividad* en la lectura como predisposiciones del objeto de estudio.

En el cuarto capítulo, se extrapola el sentido biográfico y reflexivo a una praxis colaborativa de voces que departen acontecimientos de índole artístico, educativo y de indagación metodológica, en un espacio de responsabilidad académica. Se presenta el proyecto *Residencia de Investigación Artística RIA* como el campo de práctica donde se despliega un compartir autoetnográfico con los ejercicios de otros investigadores y se experimenta la artografía como método y técnica de indagación postcualitativa.

En el capítulo cinco se analizan los derroteros generados como información y materialidad resultante de los capítulos tres y cuatro. Se los examina desde planos que relacionan los estamentos postcualitativos del encuadre teórico y el proceder metodológico compuesto de tres voces que narran y conversan con otras voces en la práctica. Además, desde las interpretaciones de que quienes leen este trabajo se activan las tendencias de la IBA con las que se proponen diálogos que comparan miradas, evocan subjetividades y conjugan técnicas, métodos y poéticas.

En el capítulo final, se propone una tesis sobre la *Metodología de la Investigación* como un espacio de aprendizaje y de riesgo para la labor docente. Se condensan los sentidos encontrados en la experiencia sobre las teorías, las prácticas y las relaciones entre sujetos que conllevó explorar a la IBA como el objeto de estudio en la UNAE durante dos años. Además, se plantean como instancias, los aspectos sensibles de la persona que investiga en el campo educativo y artístico-educativo del contexto ecuatoriano, ante las perspectivas de lo procedimental e instrumentalización de las técnicas con que se ejecuta el método.

1.1 Contexto de la investigación: ¿Qué hay alrededor?

Los intereses de esta propuesta miran hacia las oportunidades de reunir espacios de educación normalizada, vínculos con la comunidad y pedagogías críticas, así como, llevar a cabo una investigación educativa artística, basada en las artes y la perspectiva postcualitativa formal para generar referencias, actantes y discursos en un contexto determinado de espacio y tiempo actual. Puntualmente, los objetivos se enlistan así:

- Conocer maneras de trabajar la Investigación Basada en las Artes como marco metodológico y epistémico de este estudio.
- Experimentar el uso de prácticas artísticas dentro del espacio universitario y en nombre de la docencia, desde perspectivas postcualitativas al aplicar metodologías en clave IBA.
- Aproximar el uso de la IBA al proceso de aprendizaje con los estudiante de la UNAE.
- Establecer dimensiones cognitivas acerca de desarrollar prácticas artísticas como metodología del investigador-docente en formación.

Por su lado, la pregunta de investigación parte de un momento inicial al revisar teorías y participar de ejemplos durante mi estancia en Barcelona: ¿Qué implica la idea de desarrollar prácticas artísticas para investigar? ¿Para qué relacionar prácticas artísticas y procesos de investigación? ¿Cómo distinguir las prácticas artísticas en lo heurístico? Luego comienza a ampliarse a: ¿A qué llamamos prácticas artísticas? o ¿a qué perspectiva de investigación nos referimos como proceso? Trabajar en una universidad ubicada en Los Andes ecuatorianos transforma o coloca en campo de acción a estas preguntas al relacionarlas con un currículo de educación estatal, con un modelo pedagógico propio y líneas de investigación institucionales.

Para el segundo año de estudio, trabajar en la UNAE me ha permitido revisar sus líneas de investigación, las cuales van encaminadas a la formación de sus estudiantes como docentes e investigadores. Las mismas son:

- Educación-Cultura-Sociedad-Ciencia y Tecnología.
- Procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Diseño, Desarrollo y Evaluación del currículo.
- Didácticas de las materias curriculares y la práctica pedagógica.
- Desarrollo profesional de los docentes.
- Políticas y sistemas educativos de América Latina y el Caribe, en el marco de la educación comparada e internacional.
- Organización escolar y contextos educativos.
- Educación para la inclusión y la sustentabilidad humana.
- Educación bilingüe e intercultural.

Dentro del enlace *web* de la UNAE donde se encuentran escritas estas líneas de investigación, no se encontró la palabra arte en la explicación sobre el objetivo, ni en el tema de ninguna de ellas. En cambio, en los nombres de los grupos de investigación formales de esta universidad existe uno que sí lo hace, el de Educación, Arte y Sociedad, los demás grupos son:

- Diversidad en la Unidad: Transdisciplinariedad, Educación y Sociedad.
- Interculturalización, diversidad cultural y lingüística y formación de nuevas ciudadanías.
- TIERRA: Educación, ambiente e interculturalidad.
- Grupo Interinstitucional de Estudios sobre la Oralidad.
- Educación Decolonial y Epistemologías del Sur.
- *English Language Teaching and Learning research Group*: Eureka 4i.
- Grupo de Estudio sobre Sistemas Educativos.

El grupo de investigación Educación *Arte y Sociedad* (EAS, s.f.) es de la carrera de PAH y su misión estipula:

El grupo de investigación “Educación, Arte y Sociedad” de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, tiene como misión promover y mejorar modelos, estrategias y procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes, que permitan el avance del conocimiento y la excelencia académica mediante la investigación y didáctica aplicada a las necesidades de la educación artística. (párr. 2)

Este grupo de investigación considera “investigar desde y para las artes a partir de la comprensión de los diversos lenguajes artísticos” (EAS, s.f., párr. 1). Esto parece esgrimir una metodología o perspectiva de investigación artística y no registra experiencias en ese tipo. Es decir, la investiga-

ción en la UNAE responde a los principios científicos y académicos formales en educación desde todas sus carreras y grupos de investigación.

La principal interrogante del estudio, con estas consideraciones, avanza hacia la posibilidad de tener un espacio experimental en la universidad, y proponer metodologías innovadoras en el trabajo de los estudiantes desde el grupo de investigación y la carrera de PAH a través de ejercicios de expresiones que incluyen la noción de la IBA, es decir: ¿Qué experiencias significativas en aprendizaje se pueden obtener al adoptar la metodología de la IBA en un espacio de formación de docentes como la UNAE?

Otras preguntas que se disparan, al proponer la IBA para trabajar temas de educación y arte son:

- ¿Qué implicaciones tienen las prácticas artísticas en la formación de docentes?
- ¿De qué manera media el arte en los procesos de aprendizaje social?
- ¿Qué sentidos pedagógicos adquiere el hacer arte para entender arte como estrategia de investigación?
- ¿Cómo las prácticas artísticas dentro de la planificación docente abordan conceptos o ideas?

El tercer año ha constituido un apuntalamiento en las metas, objetivos, comprensión de los paradigmas y expectativas contextuales de contenido epistemológico y en las propuestas para una experimentación final.

Es así que, el sentido de mi tesis es narrar una Investigación Basada en las Artes y en términos discursivos como vía para el trabajo metodológico y de rigor académico que surge en un contexto ecuatoriano de formación de docentes en educación media, esto desde una mirada en las artes para que ese discurso sea propio, un discurso experimentado por personas que habitamos la zona austral de Ecuador. Personas que, en la búsqueda de narrar nuestras propias experiencias significativas, apelando a teorías locales o externas, escribimos como nodos de transformación, o como bodegas de insumos de conocimientos y de metodologías que vienen y van, que devengan, actualizan y se devalúan en la maquinaria productiva de la academia para construir una realidad nuestra. Es decir, validar la IBA como una línea de investigación educativa desde experiencias locales con estudiantes de la UNAE que permita dar cuenta de su metodología como género de investigación en un sistema educativo específico.

1.2 Contexto espacial-temporal: Fases de la investigación

Este trabajo de investigación ha conllevado momentos vitales, uno de ellos fue el primer año de estudio en la *Universitat* de Barcelona, dado que me permitió conocer los conceptos alrededor de la IBA y las formas para aplicarla. Entre los seminarios o talleres en los que participé, en el de Judit Vidiella llamado *Cuerpo y performance, opciones desde las pedagogías culturales* (2018),

se debatió sobre la influencia de la *performatividad* de los cuerpos para dar cuenta del género, de la normatividad de las estructuras de convivencia social o individual que aborda el concepto de poder, y de las relaciones con lo otro. La relación política y filosófica con ese *Otro* se discutió también en la mesa de los seminarios de *Auto etnografía crítica, y en el de Epistemologías del Sur y algunas miradas sobre la poscolonialidad* (2018).

Este tipo de discursos, como por ejemplo el del Poder, también lo escuché por fuera de los seminarios, me lo contó Michel Foucault en el Raval, mientras leía las palabras y las cosas de los *skaters*, o al salir de la exposición del abrumador trabajo de Oscar Masotta expuesto en el MACBA con mis dudas sobre si todo ese mundo era una ficción, o si realmente había existido (abril, 2018).

Esto me hizo pensar en que el arte es un telar de discursos, y preguntarme: ¿Qué punto soy en ese tejido? ¿Cómo reconocer las formas de relaciones de poder que me circundan? Los discursos me llevaron a los dispositivos de Agamben, los conceptos de Deleuze, la Contravisión de Fontcuberta, la *performatividad* de las imágenes de Soto, y a la política del lenguaje e igualdad de las inteligencias de Rancière.

La idea de los discursos de poder también me llevó a cuestionarme mi panacea sobre las teorías de la conspiración y a descubrir autores postmodernos para ampliar la visión epistemológica académica que se maneja en Europa, debido a que antes solo había estudiado autores metafísicos, dialécticos, constructivistas, positivistas, literatos y románticos.

Mi visión sobre el lenguaje y el poder se incrementó hacia la materialidad de la imagen como generadora de discursos y verdades. Me lo cuestionaba todo y fue en los seminarios de esta etapa donde el lenguaje como generador de realidad me permitió debatir temas sobre la *performatividad*, como, por ejemplo, el uso del género gramatical o símbolos en la construcción social para referirnos como humanos a visualizar los discursos de género (Butler & Dávila, 2019).

El arte y la educación llevan un recorrido que se diversifica según sus prácticas, teorías y concepciones. El arte es el hilo filosófico del telar para esta propuesta, un telar de discursos, de *performance*, de aprendizaje, de pensamiento artístico, de metodologías de la investigación. Crear mis propios discursos de lo funcional sobre aprendizaje autónomo con arte como eje de pensamiento para construir mi realidad con otros y generar experiencias colectivas de aprendizaje e investigación social.

Considero también destacar de este momento las sesiones de revisión de textos en los encuentros de seguimiento puesto que materializaron las emociones, dudas, e influencias generadas por las preguntas de corte ontológico de nuestros trabajos. Tuve la oportunidad de reconocirme en el *Otro* y de visualizar un contexto epistemológico en los marcos indagatorios y en las perspectivas metodológicas de mis compañeras de seminarios.

Otros encuentros importantes se dieron con Fernando Herraiz, mi director de tesis, durante las reuniones de revisión del plan de investigación donde me dio luces del por qué alucinamos con la Investigación Basada en las Artes. Además, luego de esa primera reunión, durante el seminario: *De un tema de interés a un proyecto de investigación* (febrero, 2018), me apoyó a entender sobre los llamados nuevos materialismos de las subjetividades y otras lógicas en el devenir filosófico, académico y de aprendizaje. Esto lo comprendí con sus diálogos en presencia de la clase, durante el manejo de propuestas de dialéctica y políticas de la exposición del yo. En seguida me expresó su retroalimentación respecto al preponderante enfoque metodológico sobre la episteme a la que me lanzaba en aquel primer texto, hablamos sobre mi tránsito por los autores y las teorías a desarrollar para sostener mis hipótesis y métodos, sobre el devenir en mis enfoques caleidoscópicos de las ideas y las posibilidades de llevar a cabo un estudio *performativo* y de investigación.

Consecuentemente, los encuentros de seguimiento de ese primer año sucedieron mientras acompañaba una investigación a través de las artes en vivo, mi pareja llevaba un arduo trabajo investigativo por su masterado sobre heterotopías durante nuestro tiempo en Barcelona. Esto también me acercó a los discursos de lo académico, cultural y político del ambiente catalán mientras colaboraba en un trabajo de investigación artística y auto etnográfico crítico. Esta experiencia me permitió pensar sobre las relaciones sociales e individuales en los procesos de aprendizaje y en el diseño de métodos y praxis investigativas. Pienso que aquellos meses en Barcelona me prepararon como doctorando al hacer un máster en artes visuales y educación, con un enfoque constructor desde los seminarios detallados gracias a este programa y un máster en investigación en arte y diseño desde la práctica gracias a Marcela.

Luego de ello, un segundo momento es el retorno a Ecuador, donde me involucro en uno de los proyectos que considero de los más importantes en educación a nivel público, la Universidad Nacional de Educación, que es una de las cuatro universidades emblemáticas que creó la administración de Rafael Correa, expresidente del Ecuador y que actualmente se debate entre recortes de presupuesto estatal, y se encuentra en miras de una intervención neoliberal de sus sobrevalorados contratos a docentes titulares, y al manejo de sus activos como empresa pública.

Al momento, la UNAE tiene siete años de vida institucional, y se dedica a formar docentes de nivel inicial, básico y secundario de educación, en distintas carreras como Educación Básica, Educación en Ciencias Experimentales, Educación Especial, Educación Inicial, Educación Intercultural Bilingüe, Pedagogía de los Idiomas, Pedagogía de las Artes y Humanidades.

Desde octubre de 2018 me he desempeñado como docente-investigador para las carreras de Educación Básica y de Pedagogía de las Artes y Humanidades, siendo esta última un campo ideal para emprender el trabajo de relacionar arte como metodología, con educación, y con procesos de aprendizaje. Del semestre octubre 2018 a marzo 2019 estudié la estructura organizativa, el ambiente laboral, la identidad, el pensamiento institucional y los espacios para ejercer los temas que me interpelan como investigador en artes y educación: La IBA y las prácticas artísticas.

En UNAE el docente tiene un doble perfil de formación: docente-investigador, esta identidad o título laboral me permite participar en varios proyectos dentro del organigrama y departamentos de la institución, como los de Coordinación Pedagógica, Coordinación de Investigación, Innovación Educativa, Vinculación con la Sociedad, entre otros. Debido a los diferentes proyectos en los que me he involucrado con estos departamentos y carreras, puedo visualizar una serie de propuestas para entrelazar el qué y el cómo de mi investigación. Por ejemplo, una arista interesante de analizar, en un primer momento fue, lo que implica para los estudiantes la movilización o traslado desde la UNAE en Azogues, hacia la Universidad de las Artes (UA) en Guayaquil, como hecho inédito dentro del convenio entre ambas instituciones, y de cómo este cambio influye en la formación que reciben como docentes en Pedagogía de las Artes y Humanidades.

La UA es otra de las universidades emblemáticas y su misión consiste en:

Formar profesionales de las artes con pleno dominio de su campo, espíritu abierto a los principios y prácticas interdisciplinarias, pensamiento crítico y conciencia social transformadora para generar una producción artística que contribuya a la ampliación del conocimiento, al fomento de la cultura y al desarrollo de la sociedad ecuatoriana y de las economías creativas. (UA, s.f., párr. 5)

Esta universidad cuenta con carreras de tercer nivel como: Cine, Literatura, Artes Escénicas, Artes Sonoras y Artes Visuales. Debido a esto, se celebró un convenio para crear y ofertar la carrera de PAH entre estas dos universidades públicas, siendo la UNAE la encargada de la titulación, es decir, es la que representa el funcionamiento de la misma.

Esta situación conlleva una serie de aspectos interesantes acerca del objetivo del intercambio y traslado estudiantil, el cual busca que los docentes en formación tengan experiencias vivenciales sobre arte y del ambiente que se desarrolla en ese sentido en la UA y en la ciudad. Se pretende que las experiencias vividas durante su estancia en Guayaquil les permitan entender y apropiarse el lenguaje del arte en el diseño de sus estrategias didácticas a través de lo que se conoce como prácticas artísticas. Para puntualizar, el concepto de prácticas artísticas responde a ámbitos de uso, por ejemplo, para dar cuenta de su *practices-based research*. Silva (2015) manifiesta que:

La práctica artística como investigación implica que a la vez que investigo a la manera clásica, voy desarrollando mi propia obra como medio de traspaso de ideas, como un transmisor de conocimientos que es la obra y las imágenes con que estudio y trabajo. (p. 2)

Para este efecto, y dentro de experiencias de aprendizaje, las prácticas artísticas son las que combinan la planificación docente con el hacer arte como eje de construcción de conocimientos, saberes, conceptos y formas de pensar de los participantes en el proceso. También buscan implicar los contextos y contenidos educativos y sociales dentro de los procesos de aprendizajes. Considero puntualizar a las prácticas artísticas como herramientas, estrategias o dispositivos de aprendizaje

en Investigación Basada en las Artes, y que se pretenden usar en la formación docente de los participantes de la UNAE. Resumiendo, los semestres que se estudian en la UNAE (primero, segundo, tercero, octavo y noveno) corresponden al estudio de la educación y ejercicio docente, y los semestres en UA (cuarto, quinto, sexto y séptimo) corresponden a la práctica y reflexión del arte.

Trabajar también para la carrera de Educación Básica me ha permitido llevar a cabo diferentes propuestas para investigar, tales como portafolios de artista o actividades de *performance* para combinar teoría y práctica de conceptos de las asignaturas. A esto se suma que, durante cada ciclo, los estudiantes de todas las carreras deben llevar a cabo un ejercicio de investigación a través de las prácticas pre-profesionales que realizan en instituciones educativas públicas (escuelas, colegios) y que se refleja en el ya mencionado Proyecto Integrador de Saberes o PIENSA, en donde ellos dan cuenta de lo observado, estudiado y trabajado como pasantes.

Durante los dos años de trabajo transcurrido en la UNAE, me sitúo como docente de metodología artística y comunicación académica, por lo que, reconozco mi entorno, mi estilo de vida y mis oportunidades laborales como el campo de acción de mi segundo y tercer año de investigación donde lo vivenciado y el estar activo en el contexto, me permite trabajar el contenido de mis estudios e interrogantes. Es aquí donde se vislumbra como *time of my life*, o un tiempo significativo de un tercer momento como doctorando de la *Universitat* de Barcelona (UB).

Un tiempo significativo puesto que visualizo el contexto de mis estudios con una mirada reflexiva sobre cómo ha influido en mi vida esta investigación, sobre mi transformación como investigador a través de la búsqueda de un despertar de mí mismo, algo así como romper el celofán de la caja que circunscribe el conocimiento y la investigación formal. Este despertar debe entenderse no como una culminación de mi preparación como investigador doctoral, sino en aceptarme como un novel que llega a su bautizo en investigación educativa.

Una mirada preocupante sobre la sistematización, la pregunta, la importancia e injerencia de este estudio respecto a la metodología propia que ha generado desde su inicio con teorías y nuevos paradigmas, hasta la forma de desarrollar su trabajo de campo con experiencias empíricas con el objetivo de encontrar algo en las propuestas llevadas a cabo con los estudiantes a través de arte, activismo y eventos o ejercicios de investigación postcualitativa por fuera de los espacios y normativas institucionales.

Del trabajo continuo con mi director en la revisión, edición y en la planificación de estrategias y proyectos a ejecutar en miras a llevar adelante un trabajo que evidencie el uso de la IBA dentro de experiencias significativas en formación docentes y aprendizaje psicosocial, se ideó realizar una propuesta de residencia de investigación artística para estudiantes de la UNAE, que permita producir el material necesario para esta investigación y el registro de estas prácticas *performativas* a través del video, la narración y su exposición en un sitio *web* propio. Una residencia de investigación artística para docentes en formación que buscamos experimentar prácticas artísticas como

medio de aprendizaje, y de desarrollo de habilidades como investigadores y que a la vez vincule a la universidad con la comunidad de Chuquipata donde se encuentra asentada.

Finalmente, y luego de transitar entre continentes y teorías, empirismo metodológico, dudas existenciales y reflexiones sobre la práctica, cabe destacar que la entrada de campo principal se ejecutó como Residencia de Investigación Artística (RIA), la cual propone una dinámica sui géneris dentro del imaginario de tecnologías didácticas del sistema universitario (público y privado) de Ecuador, a la fecha y post pandémico.

1.3 Contexto referencial: Metodología de Investigación Basada en las Artes

Reconociendo la metodología como parte fundamental de los proyectos de investigación en los diferentes ámbitos científicas y empíricos por ya más de cuatrocientos años, desde que Descartes (1596-1650), con la duda metódica del *pienso-existo*, da paso al paradigma del conocimiento basado en la razón, se establece el llamado Método Científico como arquetipo lógico en la proliferación y ensanchamiento de sus discursos en diferentes campos académicos y sociales. En el presente trabajo, se considera a la investigación educativa-artística como parte de esa proliferación de discursos alrededor de la metodología de la investigación social, humanista, científica.

Para este caso, si revisamos la literatura que anuncia la investigación artística como parte de los trabajos desarrollados por investigadores en diferentes universidades de Estados Unidos y Europa, es decir, cuando la perspectiva cualitativa de la investigación es tomada en el ámbito educativo y de pedagogías desde el arte, ese tiempo comprende 40 años entre el siglo XX y el actual. En la concepción misma de la idea de metodología de la investigación se puede encontrar una vinculación con la experiencia del arte, una de tipo ontológico como lo es la de la racionalidad y la lógica, que convalidan sus resultados y justifican sus acciones como principios cartesianos y académicos. Elliot Eisner (1992), en su trabajo *la incomprensible función de las artes en el desarrollo humano*, distingue en el ámbito educativo que:

(...) la lógica es una de las formas en la que la racionalidad se expresa, pero no la única. Quienes actúan eficazmente en el mundo de las relaciones humanas, los que dibujan o pintan bien, los que bailan con belleza, quienes cantan bien, realizan su pensamiento dentro del tipo específico de su trabajo. Cuando trabajan, funcionan racionalmente. Es decir, estas personas confieren o crean un orden con sentido sobre los elementos con los que trabajan, aunque los criterios según los cuales ellos y nosotros valoramos sus esfuerzos, apenas dependen de la lógica. (p. 22)

Es así que, se comienzan a ampliar los sentidos de la experiencia con una puntualización a lo racional de la inteligencia y que podría extrapolarse a los preceptos de la metodología en consideración a la subjetividad del arte y de los investigadores. En ese sentido, Elliot Eisner (1992) afirma que:

Una de las características más importantes que comparten arte y ciencia es el esfuerzo común en la creación de poderosos métodos a través de los cuales contemplamos el mundo. De hecho, las diversas formas artísticas y las variadas teorías de la ciencia nos abren al mundo desde diferentes perspectivas y cada una de las cuales construye la realidad en sus propios términos. (p. 26)

Se evidencia que el autor continúa relacionando el método científico como la manera de generalizar el conocimiento y, también, las formas en que el arte se juega en el desarrollo de la mente humana.

O como expresa en sus propias lógicas, tomando en cuenta que “no todos los problemas tienen una única respuesta correcta” (Eisner, 1992, p. 27). O que: “(...) a la hora de resolver problemas complejos, se requiere la atención a la totalidad, al todo, no solamente a las partes” (Eisner, 1992, p. 30).

Este tipo de lógicas en la investigación se pueden poner en contraste con el método cartesiano:

(...) que consiste en descomponer los problemas complejos en partes progresivamente más sencillas hasta hallar sus elementos básicos, las ideas simples, que se presentan a la razón de un modo evidente, y proceder a partir de ellas, por síntesis, a reconstruir todo el complejo, exigiendo a cada nueva relación establecida entre ideas simples la misma evidencia de éstas. (Carvalán, 2018, p. 67)

Este tipo de investigación que se apoya en el método de la razón y, en lo que se puede llegar a establecer como un tipo de investigación que recurre a lo subjetivo para la búsqueda y comunicación de sus hallazgos, desde el inicio se ocupan, con distinciones objetivas, de configurar esos espacios de conciliación para las artes dentro de los campos de la investigación y de la evaluación escolar.

Desde esta perspectiva, conceptos básicos y aspectos filosóficos que soportan el desarrollo de la IBA también fueron destacados *antes, ahora y después* por sucesores de Eisner, como Barone (2006), quien manifiesta que para la década de los 80 estaban: “*Deeply convinced of the potential of arts-based inquiry as a form of non scientific qualitative research for reducing the distance between school based activity and genuine education*” (p. 6). Estas distinciones resultan actuales en un campo de investigación académica como el universitario, debido a que, como explica Barone (2006): “*Desiring viable academic careers, some of us hankered for acceptance of our work within the prevailing educational research establishment*” (p. 6). Actualmente, en la universidad se cuenta con carreras que consideran el arte como el eje articulador de la formación docente como la de PAH en la UNAE.

Sin embargo, esta carrera, como línea de investigación no declara una noción heurística que use arte, es así que, la legitimidad que este autor buscaba para la investigación basada en las artes tendrá que hacerse desde los trabajos y propuestas que los nuevos investigadores evidencien en la

universidad pública ecuatoriana.

Al respecto, una fuente mundialmente conocida que proporciona publicaciones válidas en torno a una metodología con consideraciones desde la IBA, la cual propiamente se desarrolla por su génesis anglo epistémica en el campo de metodologías de investigación cualitativa como *Arts Based Research* (ABR) o *Art Practices Based Research*, es la editorial académica de libros, revistas, y servicios bibliotecarios conocida como SAGE, la que se considera como la más importante en difusión de investigación cualitativa, y que ofrece el trabajo de autores como Tom Barone (2012), Elliot W. Eisner (2012), Andrea Gilroy (2006), Graeme Sullivan (2008), y en especial los *Handbook of the Arts in Qualitative Research. Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (2007), de J. Gary Knowles, Ardra L. Cole, y el *The Sage handbook of qualitative research* (2011) de Norman K. Denzin e Yvonna Lincoln.

Ante estos nombres, una interrogante inicial durante la búsqueda del estado de este tema de estudio ha sido: para quién se investiga, a quién se lee, o quién ha escrito sobre el tema. De allí, considero que el encuentro con el artículo *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación* (2008) de Fernando Hernández Hernández, ofrece un camino en las atenciones a la IBA; una de ellas, es presentar las iniciativas del citado Eisner sobre relacionar: “conocimientos y experiencias derivadas de las artes visuales con concepciones y prácticas relacionadas con la educación escolar” (Hernández, 2008, p. 86).

Otra de las atenciones que ofrece en su investigación da cuenta del giro narrativo que, como Connelly y Clandinin (1995) manifiestan, tuvo la Investigación en Ciencias Sociales en la década del ochenta respecto a:

(...) una instancia epistemológica-metodológica, desde la que se cuestionan las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de procedimientos que ‘hacen hablar’ a la realidad; y por otra, mediante la utilización de procedimientos artísticos (literarios, visuales, preformativos, musicales) para dar cuenta de los fenómenos y experiencias a las que se dirige el estudio en cuestión. (Hernández, 2008, p. 87)

Este giro narrativo se define como origen onto-metodológico del Arts based Research (ABR), o la IBA en inglés, y su introducción como metodología de la investigación educativa que delibera con la lógica y estructuración del método científico desde la influencia de la postura constructorista del pensamiento posmoderno que:

(...) introduce un nuevo modo de conocimiento crítico que se aparta de los lineamientos que sustentan el conocimiento en la modernidad, connotado como positivista, demostrable, verificable, generador de verdades universales, mediante métodos estandarizados en los que se define la separación de sujeto y objeto. (Agudelo y Estrada, 2012, p. 355)

Es decir, se traduce ABR como una manera contemporánea de hacer investigación social que, tomado desde el equilibrio de las modalidades pragmáticas y narrativas con que Bruner, según Hernández (2008), concibe el conocimiento; se pueda identificar, representar y subjetivizar a un investigador/a también contemporáneo/a que narra su praxis.

Otro autor entrelazado con investigación educativa artística es Tom Barone (2006), el cual también resalta, al igual que Hernández a Eisner como influenciador de *Art Based Educational Research* (2008) en estudios realizados en la década de los ochenta, además de presentar otros nombres y formas asociadas con el trabajo de construcción narrativa al decir que:

These include (among others) poetry (Sullivan, 2000), the novel (Coulter, 2003; Dunlop, 1999, Sellito, 1991), the novella and short story (Kilbourne, 1998; Poetter, 2003), the life story (Barone, 2000, 1b), the ethnodrama (Saldana & Wolcott, 2001), autobiography and "self-narrative" (Bittignol, 1999) readers theater (Donmoyer & Yennie-Donmoyer, 1995), and even the "sonata form case study" (Sconiers & Rosiek, 2000). (Barone & Eisner, 2006, p. 99)

Estos nombres y estas formas de construcción narrativa acompañan el andamiaje epistemológico alrededor de la Investigación Basada en las Artes participante en procesos de educación y que, para contextualizar el entramado de su origen y conceptualidad, refiero dos importantes definiciones sobre esta metodología que Hernández (2008) comparte:

Tenemos así una primera definición, que deviene de la reflexión de Barone y Eisner (2006), que configura a la IBA como un tipo de investigación de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales y preformativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación. (p. 93)

Esta mezcla de lo cualitativo con los mencionados procedimientos artísticos es lo que se podría decir sitúa esta metodología como contemporánea en el espectro de la investigación educativa. O al menos es lo que se busca explorar desde una realidad ecuatoriana, puesto que, se apuesta por las interpretaciones de las experiencias de los participantes por sobre la demostración de evidencias y funcionalidades numéricas. La otra definición de Hernández (2008) explica que:

Busca otras maneras de mirar y representar la experiencia. A diferencia de otras perspectivas de investigación la IBA no persigue la certeza sino el realce de perspectivas, la señalización de matices y lugares no explorados. Por eso no persigue ofrecer explicaciones sólidas ni realizar predicciones 'confiables', sino que pretende otras maneras de ver los fenómenos a los que se dirige el interés del estudio. (p. 94)

Es decir, esta metodología se puede referir como una onto-metodología para desencallar las convenciones del método institucional o las teorías y epistemes establecidas en la forma de sistematizar la realidad en procesos educativos al enfocarse en dar otras perspectivas a las estrategias y a las líneas de investigación. Es algo así como inventar otras dimensiones para los sentidos con el objetivo de que la experiencia no solo se base en lo que se experimenta con los cinco básicos, aceptados y establecidos, es también procurar que para captar el objeto de estudio se coloquen los métodos en otras magnitudes subjetivas.

Otra parte importante del entramado sobre la IBA que presenta Hernández son las tendencias de Investigación Basada en las Artes que han servido de guía en las acciones llevadas a cabo durante esta experiencia. La perspectiva literaria, artística y *performativa* dan cuenta de narrativas de los sujetos durante la praxis heurística que se combinan con expresiones como la fotografía, el dibujo, la cultura visual, etc. y *performativamente* con el desarrollo de la tendencia llamada *Artografía o A/r/tography*.

Insistiendo en la idea de la interconexión entre imágenes y textos, Springgay, Irwin y Kind (2005: 899) describen la *a/r/tography* "como una perspectiva de interpretación del sí mismo (*self*) a través de una indagación viva entre arte y texto. Es una investigación que da más que un simple significado a nuestra experiencia; sus fundamentos están en las pérdidas, los cambios y las rupturas que permiten que emerjan nuevos significados". Este doble significado incluye la creación de arte y palabras. (Hernández, 2008, p. 104)

Estas autoras y, en especial Rita Irwin (*University of British Columbia*), han desarrollado experiencias de investigación artística donde el investigador narra, desde los perfiles subjetivos de artista (Artist), investigador (Researcher) y profesor (Teacher), lo que lo conmueve dentro de la Artografía, y en el devenir de una realidad construida. En su artículo *Becoming a/r/tography. Studies in Art Education*, Irwin (2013) explica: "*A/r/tography is a form of practice-based research within the arts and education*" (p.23). Y también que esta forma es: "(...) *a research methodology, a creative practice, and a performative pedagogy that lives in the rhizomatic practices of the liminal in-between*" (Irwin, 2013, p. 23).

Esta forma de investigar a partir de la práctica artística deviniendo en tres perfiles le ha permitido a esta autora llevar estos tipos de experiencias a diferentes lugares del mundo, por ejemplo, en *Becoming through a/r/tography, autobiography and stories in motion* (2015), junto a otros *artografers* de Canadá (Natalie leBlanc, Sara Florence Davidson, Jee Yeon Ryu), comentan que:

Sara, Jee Yeon and Natalie experience this becoming-intensity as they engage with their art: Sara with photographic, images and video, Jee Yeon with musical improvisation, and Natalie with the creation of dress. Each individual used these artistic expressions to both interact with themselves and with others to gain a better understanding of themselves. (Irwin, 2013, p. 370)

Por otro lado, en su *A/r/tography Around the World: An Ever Evolving Methodology and Practice* (2017) las experiencias son de Abbey MacDonald (Australia), Dan Barney (EE. UU.), Shaya Golparian (Irán / Canadá), Belidson Dias (Brasil), Jo Chen (Taiwán), Ma. Jesús Agra Pardiñas (España); y en *A/r/tographic Peripatetic Inquiry and the Flâneur* (2018) explica que las investigadoras estaban en:

Rita was in Canada and Turkey; Lexi was in Australia and Hungary; later, we came together in Australia. As we travelled and worked and thought and journeyed, displaced and in new places, we photographed, wrote and reflected upon our experiences in movement.
(p. 4)

Es decir, experiencias con este tipo de consideraciones metodológicas se están llevando a cabo en la academia a nivel mundial hace tiempo, y están siendo articuladas en teorías por autores como Marín-Viadel (2011), Alecia Jackson (2011), Lisa Mazzei (2011), Aaron Kuntz (2016), o Maggie MacLure (2013) y en tesis doctorales de universidades en Europa que revelan la IBA entre sus recorridos y decisiones metodológicas, y que, al ser pioneras, procedo a comentar.

En *Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico. Una investigación biográfica narrativa con mujeres artistas-docentes* (2016) de Rosario García-Huidobro Munita, de este mismo programa de doctorado de la Facultad de Bellas Artes de la UB, narra su sentir como investigadora e indica que la escritura de su tesis la ha practicado como un proceso de descubrimiento y de aprendizaje (Huidobro, 2016, p. 12). Además, incluyó un diagrama en el que se puede observar el recorrido de su proceso de investigación: inició revisando su experiencia como profesora y artista, luego, pasó por el cuestionamiento sobre cómo reconstruir las historias del saber y culminó con la escritura de narraciones biográficas subjetivas de las maestras colaboradoras.

La tesis *B-learning y arte contemporáneo en educación artística: Construyendo identidades personales y profesionales* (2015) de Alice Bajardi de la Universidad de Granada, se inicia explicando qué significa su metodología de investigación. La investigadora expande la IBA a *Investigación Educativa Basada en las Artes* (IEBA), para señalar que esta: “puede resultar eficaz para mejorar la percepción y la comprensión, desarrollar el área cognitiva y afectiva, expresando de manera directa y subjetiva los resultados de las investigaciones de estudiantes, profesores, artistas e investigadores” (Bajardi, 2015, p. 19). Luego, refiere a la *Cultura audio-visual* como marcos de sistematización de la experiencia.

También indica que los procesos y productos de las artes pueden contribuir a la IEBA ya que reúnen características de investigaciones basadas en las imágenes visuales, las investigaciones educativas y las investigaciones basadas en las artes. Explica *Artografía*, y luego la mencionada cultura audiovisual como metodología relacional cualitativa, estableciendo que dicha cultura surgió de la exigencia de incluir lo cotidiano al arte, es decir, no excepcionar lo auditivo y lo visual, que forman como conjunto parte de lo cotidiano (Bajardi, 2015).

Su principal foco metodológico fue la perspectiva narrativa, pero también revisó métodos etnográficos y herramientas de la Teoría Fundamentada. Hace un recorrido por la metodología biográfica narrativa (que es referente de la investigación cualitativa) y aborda la subjetividad, el vínculo investigadora-investigada, la reflexividad y el potencial transformador.

Continúa contando el aporte de los estudios narrativos en investigaciones feministas y educativas, pues su investigación se centra en una perspectiva feminista. Describe las experiencias compartidas en el espacio virtual, entrevistas en profundidad, acompañamiento etnográfico a sus prácticas pedagógicas, *Focus Group*, etc. Luego explica que adoptó algunos métodos y estrategias que ayudaron a posicionar, tanto el trabajo virtual como los acompañamientos a las prácticas pedagógicas de las profesoras (Bajardi, 2015).

De esta misma universidad cabe mencionar la tesis de Molinet Medina titulada *El retrato fotográfico como estrategia para la construcción de identidades visuales: Una investigación educativa basada en las artes visuales* (2016), donde realiza un recorrido por la investigación basada en imágenes, y destaca a Melisa Cahnmann-Taylor y Richard Siegesmund como los autores del manual *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice* (2008), donde señala que lo más interesante de la recopilación y edición del manual es “reclamar un espacio propio para la investigación basada en las artes y postularse como un método de investigación, un modo de hacer libre de complejos, que marca distancia respecto a otras metodologías” (Medina, 2016, p. 61). También presenta la Artografía, y la investigación educativa basada en la fotografía dentro de la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales, y que en su caso:

(...) las imágenes visuales que se producen son principalmente fotografías aisladas y estructuras narrativas propias del lenguaje fotográfico (fotoensayos, series fotográficas, fotocollage, etc.)...” y que “...es la que apuesta por la disciplina de la fotografía artística como medio para investigar problemas educativos. (Roldán, 2006; Roldán y Marín-Viadel, 2012, como se citó en Medina, 2016, p. 64)

En este programa de doctorado en Arte y Educación, una de las primeras tesis que se estudiaron en los seminarios fue la de Paola Villanueva González titulada *De qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico. Derivas desde los artistas, la institución y el arte contemporáneo* (2017), donde la autora explica que su metodología está desplegada en cinco derivas a modo de conversaciones con los artistas participantes del proyecto usando una metodología híbrida entre etnografía, investigación narrativa y la Investigación Basada en las Artes, esta última, según Villanueva (2017) “intensificó la reconexión y el impacto de la perspectiva literaria” (p. 61). Y que además:

(...) engloba y representa las transformaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas de esta investigación híbrida, que está en una situación inestable, transitoria y pretendidamente a la deriva. A través de la IBA, expectante por saber dónde acabaría pero sin demasiado miedo a perderme... De ser así, este texto debe funcionar como un collage de

voces, experiencias y cuerpos de conocimiento; como “*a topographical analysis that uses bits and pieces of theory to listen to the dynamics attuned to ‘figural densities’ of texts set alongside one another*” (Lather, 2013: 639). Entender la escritura como un ensamblaje me ha permitido experimentar con una forma de hacer investigación a partir de conexiones inesperadas, con las que he querido construir un objeto literario “*‘pulled out of shape by its framings’ and, equally important, ‘framings pulled out of shape by the object’*” (Lather, 2013: 639). Haberlo conseguido o no, es ya otra historia. (Villanueva, 2017, p. 62)

Es decir, las consideraciones teóricas de la propuesta metodológica de la IBA cambian y se van ejemplificando en las técnicas e instrumentos que cada uno de estos ejemplos ponen en práctica, desde la imagen de una fotografía, hasta la idea de derivas en el flujo del trabajo de la investigación.

Regionalmente, la doctora Tatiana Fernández de la Universidad de Brasilia cuenta con publicaciones y conferencias donde aborda consideraciones sobre la educación e investigación basada en artes, entre las cuales destacan *Os artistas como pesquisadores na virada pedagógica da arte (2019)*; *Marco Conceitual para Objetos de Aprendizagem Baseados em Arte na capacitação laboral a distância (2019)*, y *O eros pedagógico e a educação em artes visuais: apontamentos em filosofia da educação (2019)*; Rossana Piccini ha publicado un texto titulado Investigación Basada en las Artes en el 2012 para la Universidad de la República Oriental del Uruguay.

En Ecuador, existe el Instituto Latinoamericano de Investigación en Artes, ILIA (s.f.), que “es un dispositivo creado por la Universidad de las Artes, para establecer capacidades de producción de conocimiento en cultura y artes, con una fuerte vocación de trabajo en red internacional” (párr. 1). Y que cuenta con varios proyectos de investigación educativa en artes. La Universidad de las Artes en Guayaquil cuenta con un Vicerrectorado de Posgrados e Investigación en Artes cuyo *Reglamento de Investigación (2021)*, conlleva los siguientes artículos que considero manejan perspectivas de investigación en artes, los comparto y subrayo palabras claves:

Art. 2.- Los objetivos del presente reglamento son valorar las formas de conocimiento sensible, validar el trabajo artístico como proceso intelectual-creativo, ponderar la singularidad de la investigación artística; incluir y fomentar otras formas de conocer, validar el conocimiento considerando distintas facultades cognitivas; desarrollar programas de posgrado; legitimación de los procesos de producción y circulación de las prácticas artísticas, e impulsar la creación de pedagogías artísticas en el proceso de formación de profesionales socialmente comprometidos con su entorno. (p. 3)

Art. 8.- La Universidad de las Artes, valora la promoción, e implementación de políticas y lineamientos estratégicos de investigación en artes, a través de las artes, para las artes y sobre las artes, con el fin de legitimar los procesos y las prácticas artísticas. Reconocer la relevancia de la investigación en este campo implica considerar su especificidad, su singu-

laridad, y sus contribuciones al contenido académico e investigativo en general. El diálogo entre las prácticas artísticas y otros tipos de investigación aportan nuevas lecturas sobre las artes, y estas, a su vez, contribuyen con nuevas metodologías, estrategias conceptuales y prácticas empíricas en la creación de nuevas miradas y en la expresión de saberes y campos disciplinares.

Art. 9.- La Universidad de las Artes, mediante el Vicerrectorado de Posgrados e Investigación en Artes, orienta su actividad de investigación a la producción en, a través de, y para las artes, así como la reflexión crítica sobre las artes. De acuerdo con las Políticas de Investigación y Posgrados de la Universidad, se reconocen los siguientes tipos de investigación:

1. La investigación en las artes orienta modos diferentes de generar conocimientos, mediante métodos propios de búsqueda y experimentación con el fin de arribar a resultados que apuntan a la práctica y la creación artística.
2. La investigación a través de las artes retoma metodologías y procesos artísticos con el propósito de concretar objetivos teórico-prácticos transdisciplinarios.
3. La investigación para las artes encuentra en el arte no un objeto de investigación sino una finalidad, a fin de crear nuevas formas de pensamiento cuya aplicación influirá en los procesos y prácticas de producción, reproducción, circulación y transformación artísticas.
4. La investigación sobre las artes incluye fundamentalmente a la reflexión crítica y analítica en torno del hecho artístico desde diferentes perspectivas y abordajes teórico-conceptuales (La filosofía, la estética, la etnología, la sociología y la antropología del arte, la psicología, la semiótica, la historia del arte, la musicología, entre otros), con el objeto de generar conocimientos sobre su historización e interpretación.

Art. 10. El perfil docente-artista-investigador/ a titular y no titular con dedicación a tiempo completo y con una producción regular artística y académica que participe en proyectos nacionales e internacionales de investigación, podrá dedicar hasta 31 horas semanales para actividades de investigación. (p. 4)

Estas palabras claves subrayadas dan a entender que en esta universidad se cuenta con la idea del arte dentro de sus procesos de investigación académica en sus políticas institucionales. Por otro lado, generalmente, las investigaciones en el campo socio-educativo de la universidad ecuatoriana se producen de acuerdo a epistemologías internacionales, a los generalizados paradigmas de lo cuantitativo y cualitativo y a líneas de investigación socio-humanistas que se dividen en temáticas y propuestas afines; esto permite distinguir la particularidad de que para este trabajo, el imaginario del objeto de estudio se encuentra con dos universidades con perspectivas pedagógico-artístico-didácticas con las cuales trabajar directamente (UNAE y UA); el contexto académico ecuatoriano; y

siendo una tesis sobre metodologías postcualitativas, este apartado pretende mostrar las condiciones referenciales de una epistemología, y de acciones empíricas que permitan iniciar un recorrido práctico-teórico propio, y contar una experiencia desde territorio ecuatoriano con los docentes en formación como colaboradores en los siguientes capítulos.

2. Marco conceptual desde tres miradas

La revisión crítica de una propuesta metodológica de perspectiva postcualitativa a desarrollarse en un contexto de universidad pública en Ecuador requiere de consideraciones en el sentido de que se trata de una investigación sobre formas de investigar; por ende, la metodología de la investigación demanda que se adopte la forma de su objeto de estudio (la IBA) para la totalidad de este trabajo. Ese requerimiento, también alinea ideas sobre el abordaje de las perspectivas literaria, artística y *performativa* de la IBA referidas de Hernández (2008) en el capítulo anterior, así como el manejo de los también mencionados perfiles de investigador, docente y artista, como propuesta procedimental en concordancia con las intenciones y alcances de la metodología en esta tesis.

Es decir, con la intención de orientar la propuesta de escribir desde tres perfiles identificativos, presento a continuación el marco metodológico abordado desde el primero de ellos, que en buen romance es el de investigador. Allí expongo las decisiones y los referentes de la metodología de investigación construida y se amplía esto del carácter epistémico de un proceder metodológico-textual que responde a tres miradas subjetivas, así como al resto de acciones relacionadas para la sistematización de la experiencia. Luego, con el perfil de docente se exponen ideas sobre aprendizaje personal, teorías educativas, consideraciones epistemológicas, conceptos sobre poder y estructuras, y pedagogías críticas que conforman el marco teórico. Y en el perfil de artista, se configura el imaginario del arte en que se desenvuelve la subjetividad de los perfiles imaginados.

2.1 Investigador: Metodologías postcualitativas (Bloque 1)

La decisión de explorar aquí teóricamente el marco metodológico, y no de iniciar con las sustentaciones conceptuales que atraviesan el proyecto y su contexto, responde a que existen aspectos que se deben resaltar de cara a entender el despliegue del trabajo. Entre ellos, está el manejo de la subjetividad que abraza la perspectiva cualitativa, y que aquí se la piensa sobrepuesta a los métodos tradicionales, dando lugar a la perspectiva post en investigación social. En ese espacio, una apuesta metodológica consiste en devenir por la indagación a través de los perfiles subjetivos de investigador, docente y artista. Esa noción, de la cual se exploya más adelante, se denomina *Artografía*, y conlleva a las siguientes interrogantes: Si el acontecer de la investigación se cuenta desde perfiles subjetivos: ¿Cuál es el manejo literario para lo que esos perfiles subjetivos tienen que contar? ¿Desde dónde lo cuenta cada uno? ¿Dónde se entrelazan y se separan sus relatos?

Esto amplía el sentido del tratamiento metodológico-textual que se pretende dar al escrito y en este capítulo se propone escribir desde tres perfiles encargados de desarrollar una voz que narra el marco teórico referencial de cada campo que representan. Como decisión narrativa, la voz del perfil-investigador explica el marco metodológico que abraza la idea de métodos postcualitativos y de la subjetividad como supuestos ontológicos en esta metodología de la investigación. Por ejemplo, usando una analogía teatral, esta se piensa como lo metafísico que une al actor (investigación) y al personaje (metodología).

Este precisar de la voz del investigador dentro de una metodología postcualitativa enfrenta la idea de declaración de subjetividad (St. Pierre, 2011), en la que el investigador explica el participar de su subjetividad y de su Yo en el proceso, lo cual, según esta autora:

It is indeed difficult to escape the “I”. Even those who’ve studied the “posts;” and, in particular, poststructural theories of subjectivity, seem unable not to write the humanist human being. For example, they may include a “subjectivity statement” to describe themselves even though subjectivity in the “posts” is incommensurable with that practice. (p. 620)

Esa declaración del “I” o del yo, es una de las ideas que St. Pierre (2011) critica en su artículo *Post qualitative research: The critique and the coming after*, donde al desarrollar las implicaciones de conceptos como *Entanglement*, *Haecceity* y *Assemblage* dentro de las consideraciones *post* de la investigación cualitativa, se pregunta cómo pensar los aspectos de diseño metodológico en general, destacando lo inmedible del uso del yo como subjetividad en esta perspectiva.

Apreciar esto permite repensar no solo el uso que requiere el manejo del relato en primera persona en procura de una objetividad académica, o en el tratamiento de la información y datos desde la perspectiva cualitativa tradicional; también sobre los múltiples métodos y tendencias de escritura científica actual sobre lo subjetivo en el relato del investigador como autobiógrafo, o participante desde la primera persona gramatical. Es por ello que a lo largo de los capítulos, el abordaje del *yo* en los distintos perfiles se hará desde la primera y tercera persona del singular, y, desde la primera persona del plural gramatical en español, y responderá, por su traducción al catalán, a las dos primeras letras de mi nombre: *jo*.

Otra consideración responsable al escoger desarrollar una metodología postcualitativa tiene que ver con el significado que adquiere el prefijo *Post* o *Pos* dentro de las diferentes concepciones de lo humano en la llamada posmodernidad de la actual época contemporánea, incluyendo a las ciencias, al método científico, a los paradigmas de la investigación académica y al proceso sistematizador del conocimiento en general. Para entender esta idea de lo *post*, St. Pierre (2011) explica que como parte del resurgimiento del posmodernismo y sus críticas frente a los que consideró excesos de positivismo en las ciencias sociales y las humanidades, lo *post* puede pensarse como “*what comes after conventional humanist qualitative research*” (p. 613). Ese *comes after* o venir luego devela la condición subjetiva que trasciende lo cualitativo.

Por otro lado, en el enunciado *La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones*, Hernández y Revelles (2019) señalan que para su artículo, lo *post* es un enfoque que impulsa diferentes movimientos y confronta diversas problemáticas al tensionar concepciones sobre dar cuenta de una investigación educativa, que permiten abrir o desplazar los fundamentos epistémicos de lo cuantitativo y cualitativo como paradigmas de búsqueda y medidores de la realidad; así, indican que lo postcualitativo es una perspectiva que se puede organizar en múltiples formas y propuestas para encontrar que: “las nociones de realidad,

naturaleza, humanidades, el ser humano, y los modos de entender y hacer ciencia. Es por ello por lo que en algunos círculos académicos se habla de post-ontología, post-humanismo, nuevos materialismos e investigación post-cualitativa” (Onsès, 2018, citado en Hernández y Revelles, p. 39).

Estas nociones que los autores citan de Onsès extienden los límites o dimensiones con las que se trabaja la perspectiva cualitativa social y en el aprendizaje formativo con lo *post*, y luego de tensionar cuestiones sobre este paradigma como metodología, refieren que:

(...) la perspectiva post-cualitativa conlleva la invitación a realizar una investigación que no separe ontología, epistemología, metodología y ética. Es decir, una investigación que preste atención a los entramados entre lo humano, lo no humano y lo material, Una propuesta que plantea asumir la investigación no como trayecto que define de antemano el camino a seguir respecto al fenómeno sobre el que se trata de ofrecer alguna luz, sino que se deja sorprender por lo que acontece en el fluir de la investigación. (Hernández y Revelles, 2019, p. 42)

Siguiendo a estos y a otros autores, en el más reciente compendio de corrientes teóricas, movimientos, o modos de pensar sobre investigación educativa y metodologías postcualitativas llamado *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (2020), explican que: “las visiones “post” tratan de atender y entender el carácter complejo, contextual, singular del entramado de las problemáticas de educación. Problemáticas que son socialmente producidas y no accidentes de la “naturaleza” (Denzin y Lincon, 2018; St. Pierre, Jackson y Mazzei, 2016)” (Citado en Sancho, Hernández, Montero, De Pablos, Rivas y Ocaña, 2020, p. 27). Esta mirada de lo *post*, de las relaciones y lo complejo del devenir social, dimensionadas en el trabajo metodológico, me ha permitido reflexionar la práctica propuesta para este estudio, llevada a cabo en un ambiente de educación superior, y que para otros autores del mencionado libro, apoyados también en St. Pierre (2013) indican:

Implica una alteración, mudanza o deslizamiento desde las regulaciones que orientan la práctica investigadora cualitativa en educación y en lo social. Aporta una suerte de apertura a que otras formas más problematizadoras, inclusivas y decoloniales afecten a la construcción que realizamos sobre la realidad. Lleva a asumir el compromiso con un tipo de investigación que apueste por entablar otra clase de relación con los distintos agentes y agencias que confrontan las realidades socioeducativas. También implica cuestionar el orden ontoético-epistemológico que mantiene la perspectiva humanista de la investigación (...). (Correa, Aberasturi-Apráiz, Gutiérrez-Cabello, 2020, p. 92)

Con estas apreciaciones, y en el sentido de fundamentar las apuestas sobre la metodología que se estudia y aplica en esta experiencia, me parece consecuente examinar las nociones que juegan al crossover cualitativo, tales como: *ontoético-epistemológico*, *post-ontología*, *post-humanismo*, *nuevos materialismos*; *entanglement*, *haecceity* y *assemblage*, ¿de dónde emergen estos conceptos

para enmarcar una perspectiva post en una metodología de investigación?

Para ello, en el capítulo anterior declaro que representa un reto experimentar una óptica diferente sobre el indagar educativo, y que con eso sucede un proceso de transformación personal; es decir, no sólo estas nociones o los conceptos de este imaginario son los que emergen, sino también un nuevo investigador de perspectiva transversal en el descentramiento de certezas heurísticas y lógicas convencionales. Es por ello que comparto la referencia de St. Pierre (2011) sobre el pensamiento iniciático que parece atravesar, junto a los llamados *giros que describe*: “*the linguistic turn, the cultural turn, the interpretive turn, the narrative turn, the historical turn, the critical turn, the reflexive turn, the rhetorical turn, the postmodern turn, and others*” (p. 611), la concepción discursiva de este campo en las ciencias sociales.

La idea de lo post en metodología de investigación cualitativa y educativa se ha planteado aquí en un sentido onto-cronológico respecto a lo que *viene después* o *detrás de algo*, por ejemplo: *post-contemporáneo, postpandemia, postestructural*; o, podría asemejarse a la relación que se establece entre la persona y la sombra desde el plano psicológico y material. Sin embargo, la consideración que la autora señala como lo más importante es pensarlo de forma deconstructiva (*deconstructively*).

La *deconstrucción* de Jacques Derrida (1930-2004) fue uno de los primeros conceptos y autores posmodernos que significó un importante cambio de mis pensamientos sobre la relación entre lenguaje, aprendizaje, existencia y realidad durante el primer año de doctorado en Barcelona. St. Pierre (2011) describe la deconstrucción como una respuesta al “*deliberate, naive, and crude attack*” (p. 611) bajo el que se encuentra la investigación cualitativa desde principios del siglo XXI por parte de organizaciones de investigación científica en educación y ciencias sociales de Estados Unidos y Londres. Presenta esta teoría como la contestación a homogeneizar el positivismo puesto que considera que: “*The resurgence of positivism evidenced... attempted to detach science from philosophy as positivism always does; to reduce knowledge to that produced by science; and to reduce science to systematic procedures and protocols, mechanistic technique, statistical manipulation, and causal structures*” (p. 623).

Esta postura anti-reduccionista de los consensos procedimentales respecto a la ciencia, las reinterpreta como enfoques y aspectos que explican que “*deconstruction is not just attention to language but to the very material structures we create through language and social practice, including that very material structure we call the human being*” (p. 618).

El ser humano y las estructuras materiales como el lenguaje y la práctica social son claves en las propuestas de campo de esta experiencia, así que, siguiendo a la autora, un planteamiento filosófico de la deconstrucción para repensar la metodología y el método es la que presenta de Culler (1982):

If “sawing off the branch on which one is sitting” seems foolhardy to men of common sense, it is not so for Nietzsche, Freud, Heidegger, and Derrida; for they suspect that if they fall there is no “ground” to hit and that the most clear-sighted act may be a certain reckless sawing, a calculated dismemberment or deconstruction of the great cathedral-like trees in which Man has taken shelter for millennia. (p. 149). (Como se cita en St. Pierre, 2011, p. 618)

Seguidamente y, para particularizar el motivo de interés deconstructivo en las bases mismas del pensamiento positivista y estructuralista, plantea que:

Deconstructive discourses critique essentialism, then, an ontological concept that characterizes the work of thinkers such as Plato, Aristotle, Descartes, Spinoza, Leibniz, Kant, and Husserl. According to Fuss (1989), “essentialism is classically defined as a belief in true essences—that which is most irreducible, unchanging, and therefore constitutive of a given person or thing” (p. 2). In humanist thought, without that essence—the center—that unique and unchanging core that guarantees the thing its meaning, the thing would cease to exist. Essentialism pervades Western thought. For Example, Derrida (1972/1981) questioned the idea in phenomenology of an a priori “layer of pure meaning, or a pure signified ... a layer of prelinguistic or pre-semiotic (pre-expressive, Husserl calls it) meaning” (p. 31), some preexisting meaning that language brings to light, to presence, and expresses. (St. Pierre, 2011, p. 617)

Este acercamiento a la crítica y a lo que viene después de la deconstrucción de Derrida, se especifica aún más cuando se pretende que los encuentros vivenciales de esta experiencia aborden *post* metodológicamente conceptos como las *estructuras*, en los que la: “Deconstruction not only decenters structures that presume foundational/transcendent meaning, it also deconstructs the structure of binary oppositions (e.g., Self/Other, *identity/différance*) also organized by presence” (St Pierre, 2011, p. 617). Y que complementariamente se pueden pensar al explicar que: “*It is deconstruction that made me aware early on that any concept/category is a structure attempting to contain and close off meaning and, at the same time, that concept/category is available to rupture and rethinking*” (p. 616).

En fin, concretamente, la autora propone lo deconstructivo en dos enfoques respecto a estas estructuras, el primero propone conservar lo formulado de la metodología cualitativa como señal de apertura, por su aparente necesidad, en la deconstrucción de una inexacta metodología de la investigación cualitativa (~~qualitative research methodology~~) (la autora representa la insuficiencia tachando la idea en el texto original). Con el segundo enfoque deconstructivo comenta que:

A second deconstructive approach helps here. Derrida also explained that deconstruction is more than working within and against a structure. It is also the overturning and displacement of a structure so that something (s) different can be thought/ done. In this second

approach, one is no longer “residing within the closed field [of the structure] thereby confirming it” (Derrida, 1972/1981, p. 41) but is “overturning and displacing a conceptual order, as well as the nonconceptual order with which the conceptual order is articulated” (Derrida, 1971/1982, p. 329). After that displacement, we are in play as we radically de-naturalize what we’ve taken for granted. (St. Pierre, 2011, p. 613)

Trabajar con ese *vuelco y desplazamiento* en el reinterpretar conceptual que escapa a la estructura misma de lo que en este estudio se plantea como una metodología postcualitativa, permite que la deconstrucción se vuelva una teoría crítica post con la cual fundamentar otras dimensiones del hacer o de estudiar y, que sin ser una identidad epistemológica, contesta el aspecto técnico de fundamentación ante las políticas institucionales y formalismo de la academia que la autora propone desconocer.

Recientemente, en el marco de una serie de seminarios en línea llamados: *Post Philosophies and the Doing of Inquiry Webinar Series (S/f)*, de la University of the Western Cape, South Africa, y la University of Missouri, USA, sobre el tema de la investigación poscualitativa; el 17 de septiembre de 2020 contó con Elizabeth St. Pierre por la plataforma Zoom-Youtube. En el video ella confirma sus ideas acerca de la perennidad del método en la academia desde lo sentado por Descartes, y lo resignificado por Nietzsche (32:33”); también explica que los conceptos de Sujeto y Lenguaje *destruyen* la investigación cualitativa dominante (35:19”); y sobre cómo nos hemos estancado en el paradigma normalizador de lo cuantitativo-cualitativo y sus mixturas en el encierro metodológico (49:50”). Finalmente, invita a continuar con la resistencia ética al plantear otras formas de investigar desde el postestructuralismo académico y el postmodernismo cultural, declarando a viva voz que la *Deconstruction is justice* (123:10”). (*Post Philosophies and the Doing of Inquiry*. 2020)

Tras revisar estos referentes sobre el sentido postcualitativo, y con la angustia de no traicionar a St. Pierre en la deconstrucción de la metodología de este trabajo; pienso en ese primer enfoque que propone un disponer en conjunto con los apartados y componentes de estructuras metodológicas a priori, como el remate en el ponderar procedimental de lo hasta aquí expuesto.

2.1.1 Perspectiva post y aspectos auto-etnográficos en la metodología

Enmarcar lo postcualitativo como perspectiva metodológica requiere que los métodos y técnicas a utilizar también se propongan en ese sentido. Es por ello que me apoyo en el seminario *Critical Autoethnography* (abril 2018) del programa de doctorado, donde discutimos sobre el estudio del ser vinculado al entorno social, y cómo la autoetnografía crítica es trabajada por *artografers* (los que hacen *Artografía*) contemporáneos por su cabida a la palabra de la primera persona, y a la retroalimentación crítica.

Desde la bibliografía se abordó el libro *Autoethnography: Process, Product, and Possibility for Critical Social Research*, de los autores Hughes y Pennington, (2016), donde se apoyan en Re-

ed-Danahay (1997), manifiestan que la Autoetnografía “*involves a critical study of yourself in relation to one or more cultural context(s)*” (p. 9). Contextos culturales que incluyen los de formación docente y, el del investigador que narra desde la experiencia relacional subjetiva, y que aquí se propone al escribir estos apartados desde tres aspectos subjetivos propios. En ese sentido comentan que:

Rather than seeking to escape subjectivity, teachers and teacher education researchers of the new millennium are considering autoethnographic techniques precisely because of the qualitative genre’s capacity to engage first-person voice and to embrace the conflict of writing against oneself as one finds oneself entrenched in the complications of one’s positions (e.g., Pennington, 2004; Romo, 2005; Winograd, 2002). (Hughes y Pennington, 2016, p. 10)

Estos autores cuentan las consideraciones técnicas como funciones definidas de la autoetnografía aplicada como *investigación social crítica*, donde la reflexividad marca un cruce de términos y perspectivas con los diseños formales desde la pesquisa cualitativa, en este sentido indican que:

When citing autoethnography as empirical research methodology, we refer to the larger notion of paradigmatic purposes and constructions of a study rather than simply the method of doing research, as in the type of data collected or a specific means of analysis. Autoethnography as a genre—or, as some prefer, a subgenre—“includes an array of descriptors (e.g., critical autobiography, ethnobiography, ethnographic poetics, emotionalism, evocative narratives, first-person accounts—to name a few)” (Rossman & Rallis, 2012, p. 94). Still, the term autoethnography appears (at least for now) to be the descriptor of choice for this hybrid qualitative genre. In contrast to the term’s auto (which refers to the author’s presentation of critical reflections and interpretations of personal experience), ethnography is commonly used to refer to a key qualitative approach to studying the rules, norms, and acts of resistance associated with cultural groups. Consequently, the hybrid term autoethnography has come to be the favored name for a form of critical reflexive narrative inquiry, critical reflexive self-study, or critical reflexive action research in which the researcher takes an active, scientific, and systematic view of personal experience in relation to cultural groups identified by the researcher as similar to the self (i.e., us) or as others who differ from the self (i.e., them). It is precisely the hybridity of the genre that allows it to be applied as a stand-alone methodology as well as a complementary method for assembling data from the five traditional empirical approaches to qualitative research: phenomenology, ethnography, narrative inquiry, case study, and grounded theory. (Hughes y Pennington, 2016, p. 11)

Adoptar esta hibridación de género cualitativo como independiente y complementario, a este deconstruido acercamiento empírico desde perfiles intersubjetivos que imbrica poner en práctica la IBA como metodología *post*, las decisiones responsables detalladas, y las consideraciones marco

referenciales que se han mencionado, trazan la línea onto-ético-episteme-metodológica de lo propuesto como *praxis* de campo o encuentros relacionales, y que requiere aprendizaje autónomo, revisiones paradigmáticas y pensamiento artístico-pedagógico.

A continuación, y siguiendo la Tabla 1.3 (*Types of Autoethnography: Descriptions and Citations*) del documento revisado para el análisis de la auto-etnografía crítica, se presentan varios tipos de definiciones que permiten cercar los usos del enfoque post metodológico, y que me permito compartir la traducción de los que me parecen se relacionan con la perspectiva de este trabajo, y entre sí:

“Co-constructed narratives. Narrativas que “ilustran los significados de las experiencias relacionales, particularmente cómo las personas afrontan en colaboración las ambigüedades, incertidumbres y contradicciones de ser amigos, familiares y/o socios íntimos. Las narrativas co-construidas ven las relaciones como asuntos de autoría conjunta, incompletos y situados históricamente. Estructuras de actividades conjuntas co-construyeron proyectos de investigación. A menudo contada sobre o alrededor de una epifanía, cada persona primero escribe su experiencia y luego comparte y reacciona a la historia que el otro escribió al mismo tiempo. (see Bochner & Ellis, 1995; Toyosaki & Pensoneau, 2005; Vande Berg & Trujillo, 2008)”. (Ellis, Adams, & Bochner, 2011, p. 23).

Community autoethnographies. “De manera similar a las entrevistas interactivas, las autoetnografías comunitarias utilizan la experiencia personal de los investigadores en colaboración para ilustrar cómo una comunidad manifiesta problemas sociales / culturales particulares (por ejemplo, la blancura; Toyosaki, Pensoneau-Conway, Wendt y Leathers, 2009). Por tanto, las autoetnografías comunitarias no solo facilitan las prácticas de investigación de “construcción comunitaria”, sino que también brindan oportunidades para la “intervención cultural y social” (Ellis et al., 2011, p. 22).

Critical performance autoethnography. Autoetnografía que involucra escritura reflexiva crítica, ensayo y actuación que involucra “la tríada de tríadas de Conquergood: (1) los yoes: imaginación, indagación, intervención; (2) las A: arte, análisis, activismo; (3) las C: creatividad, ciudadanía, luchas cívicas por la justicia social” (Denzin, 2014, p. 25; citing Madison, 2005, p. 171; 2012, pp. 189–190; Pennington & Prater, 2014).

Deconstructive autoethnography. Autoetnografía que “desvía la atención del yo narrativo al yo performativo, cuestionando los significados dados a la voz, la presencia, la experiencia y la subjetividad” (Denzin, 2014, p. 25; citing Jackson & Mazzei, 2009, p. 307–313).

Estrangement autoethnography. Autoetnografía en la que el investigador actúa deliberadamente de manera contracultural, pensando y actuando de manera contraria al status quo, las normas y reglas de la cultura dominante. De esta manera, el investigador autoet-

nográfico puede examinar de manera crítica y reflexiva las respuestas de sí mismo y de los demás mientras se encuentra en un estado de distanciamiento y responder al cuerpo teórico de conocimientos sobre el área en estudio (Keenan y Evans, 2014). En resumen, la autoetnografía del alejamiento puede revelar y, por lo tanto, conducir a un desafío del conocimiento que se da por sentado. Por ejemplo, Keenan y Evans (2014) aportan evidencia de la efectividad de la autoetnografía del alejamiento para mejorar el aprendizaje de los estudiantes universitarios y proporcionan un modelo para emprender el desempeño del alejamiento. Su trabajo explora el uso de la autoetnografía de extrañamiento como un medio para fomentar la autonomía de los estudiantes, mejorar el aprendizaje para desafiar las perspectivas de los estudiantes de los entornos normales y problematizar las perspectivas sobre la cultura del consumidor para apoyar el conocimiento experiencial de los estudiantes en el que basar su uso de la teoría.

Interpretive performance autoethnography. Autoetnografía que “permite al investigador retomar la vida de cada persona en su particularidad inmediata y cimentar la vida en su momento histórico... La interpretación avanza hasta la conclusión de un conjunto de actos retomados por el sujeto mientras trabaja hacia atrás en el tiempo, interrogando las condiciones históricas, culturales y biográficas que movieron a la persona a experimentar los hechos que se estudian (Denzin, 2001, p. 41). Estos eventos ocurren en aquellos sitios donde la estructura, la historia y la autobiografía se cruzan” (Denzin, 2014, p. X).

Narrative ethnographies. Textos presentados en forma de historias que incorporan las experiencias del etnógrafo en las descripciones etnográficas y el análisis de otros. Aquí el énfasis está en el estudio etnográfico de los demás, lo cual se logra en parte atendiendo a los encuentros entre el narrador y los miembros de los grupos estudiados (Tedlock, 1991), y la narrativa a menudo se cruza con análisis de patrones y procesos. (Ellis et al. al., 2011, párr. 17)

Performance autoethnography. La fusión de la pedagogía crítica, la etnografía escénica y la política cultural; la creación de textos que pasan de las epifanías al agujón de la memoria, de lo personal a lo político, de lo autobiográfico a lo cultural, de lo local a lo histórico. Una respuesta a las sucesivas crisis de la democracia y el capitalismo que configuran la vida cotidiana; mostrando cómo estas formaciones entran y dan forma represiva a las historias y actuaciones que las personas comparten entre sí. Muestra cómo las personas dan dignidad y significado a sus vidas en y a través de estas actuaciones; ofrece núcleos de esperanza utópica de cómo las cosas podrían ser diferentes, mejores. (Denzin, 2014, p. 25; citando a Denzin, 2003; Pelias, 2011)

Personal narratives. Historias sobre autores que se ven a sí mismos como el fenómeno y escriben narrativas evocadoras centradas específicamente en sus vidas académicas, de investigación y personales (por ejemplo, Berry 2007; Goodall, 2006; Poulos, 2008; Till-

mann, 2009). A menudo, estas son las formas más controvertidas de autoetnografía para los científicos sociales tradicionales, especialmente si no van acompañadas de análisis y/o conexiones más tradicionales con la literatura académica. Las narrativas personales proponen comprender un yo o algún aspecto de una vida en su intersección con un contexto cultural, conectarse con otros participantes como co-investigadores e invitar a los lectores a ingresar al mundo del autor y usar lo que aprenden allí para reflexionar, comprender y afrontar sus propias vidas (Ellis, 2004, p. 46). (Ellis et al., 2011, párr. 24, p. 18-19)

Estas definiciones presentan similitudes en sus componentes de estudio y relaciones, por ejemplo: el ser, lo comunitario, el subvertir, la reflexión crítica, la *performatividad* y la narrativa; las cuales permiten explorar y expandir aspectos técnicos a dimensiones como la escritura de la tesis en sí, o el manejo *performativo* de las imágenes y textos para relatar el proceso en el que los aspectos autoetnográficos recorren la incorpórea geometría de esta propuesta indagativa.

Con esto, a continuación, se presenta un encuentro entre estas perspectivas, similitudes e incertidumbres de un devenir entre la narrativa personal, y la expresión en conjunto de las vivencias del trayecto, que sumado al desarrollo de condiciones necesarias para explorar desde la anunciada Artografía, se construya un método de investigación basada en las artes sobre experiencias de aprendizaje en un contexto de educación ecuatoriana.

2.1.2 Onto-epistemología de los métodos y técnicas

Si la deconstrucción de un marco metodológico puede llevar a pensar la hibridez entre noción y metodología de la crítica auto etnográfica con que se ampara la idea de experimentar un devenir de subjetividades contenidas en un *jo*, y; para practicar una forma diferente de hacer heurística artística colaborativa en la academia; se extiende que, la concomitancia positivista de objeto-sujeto heredada de las ciencias naturales y aplicadas, también corta la rama que la sostiene, de manera que no solo es el fin, sino que además, es el *medio* del estudio en congruencia.

Esta coincidencia en el recorrido hacia el objetivo sobre el que se pretende reinterpretar, conmueve los principios racionales que marcaron mi aprendizaje como investigador. Es decir, si bien, la relación sujeto que estudia al objeto ya fue superada por autores y diseños cualitativos de mis estudios; por ejemplo, la opinión como experto de León Pardo sobre los llamados *métodos mixtos* en el citado vademécum de Hernández, Fernández, Baptista (2016) *Metodología de la investigación*. 6ta Edición al referir que:

La investigación cualitativa que aparece en la década de los ochenta del siglo xx, cambia las relaciones entre los sujetos y el objeto de estudio, donde el conocimiento es una creación compartida en la interacción investigador-investigado; enfatiza en la complejidad de los procesos psicosociales, involucra a los investigadores que interactúan con otros actores sociales y posibilita la construcción de teorías fundamentadas en la dinámica cultural. Se

recupera la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, y se reivindica la vida cotidiana como escenario de comprensión de la realidad sociocultural. (p. 586)

Cambio de relaciones, creación compartida y recuperar la subjetividad se destacan del desposicionamiento del objeto de estudio y que, Bernal (2010) —siguiendo a Mardones y Ursúa (1987) — al caracterizar esta unidad sujeto-objeto desde una forma de hermenéutica la señala como:

(...) en oposición a la dicotomía sujeto investigador - objeto investigado, originándose aquí la intersubjetividad en la generación del conocimiento, en oposición a la objetividad que propone el positivismo científico. Estas dos características y el propósito de comprender hechos particulares y, por ende, generar principios y no leyes generales, es lo que para muchos epistemólogos justifica la autonomía de las ciencias sociales respecto a las ciencias naturales. (p. 38)

O de lo que también da testimonio su precursor en investigación acción participativa Fals Borda (1999) sobre los *Orígenes universales y retos actuales de la IAP. Análisis político* sobre el sujeto y el objeto:

Evitamos igualmente extender al campo de lo social aquella distinción positivista entre sujeto y objeto que se ha hecho en las ciencias naturales, y en esta forma impedir la mercantilización o cosificación de los fenómenos humanos que ocurre en la experiencia investigativa tradicional y en las políticas desarrollistas. Sin negar características disímiles estructurales en la sociedad, nos parecía contra-productivo para nuestro trabajo considerar al investigador y al investigado, o al “experto” y los “clientes”, como dos polos antagónicos, discordantes o discretos. En cambio, queríamos verlos a ambos como seres “sentipensantes”, cuyos diversos puntos de vista sobre la vida en común debían tomarse en cuenta conjuntamente. La resolución de esta tensión nos llevó a adoptar lo que Agnes Heller llamó después “reciprocidad simétrica”, que incluye respeto y aprecio mutuos entre los participantes y también entre los humanos y la naturaleza, con el fin de arribar a una relación horizontal de sujeto a sujeto. (p. 80)

Estos principios racionales de sujeto-objeto, sujeto-sujeto, tomaron otras dimensiones al pensarlo desde lo postcualitativo y los posthumano en investigación social, y que autores en esa línea presentan como *Nuevos Materialismos*, que en el artículo *New materialist social inquiry: designs, methods and the research-semblage* de Fox y Alldred (2015) lo introducen diciendo que:

New’ (or ‘neo’) materialism has emerged over the past 20 years as an approach concerned fundamentally with the material workings of power, but focused firmly upon social production rather than social construction (Coole & Frost, 2010, p. 7). Applied to empirical research, it radically extends traditional materialist analysis beyond traditional concerns with structural and ‘macro’ level social phenomena (van der Tuin & Dolphijn,

2010, p. 159), addressing issues of how desires, feelings and meanings also contribute to social production (Braidotti, 2000, p. 159; DeLanda, 2006, p. 5). *New materialist ontology breaks through 'the mind-matter and culture- nature divides of transcendental humanist thought'* (van der Tuin & Dolphijn, 2010, p. 155), and is consequently also transversal to a range of social theory dualisms such as structure/agency, reason/emotion, human/non-human, animate/inanimate and inside/outside. It supplies a conception of agency not tied to human action, shifting the focus for social inquiry from an approach predicated upon humans and their bodies, examining instead how relational networks or assemblages of animate and inanimate affect and are affected. (DeLanda, 2006, p. 4; Mulcahy, 2012, p. 10; Youdell & Armstrong, 2011, p. 145). (p. 399)

Por el *funcionamiento material del poder*, y su inquietud con los fenómenos sociales de producir en contexto y contenido, este enfoque amplía las ideas con que se trabaja en el campo de la actividad empírica de búsqueda, acogiendo su nueva ontología transversal y agencia. Para entender esta interpretación ontológica señalan que:

(...) *it shifts from conceptions of objects and bodies as occupying distinct and delimited spaces, and instead sees human bodies and all other material, social and abstract entities as relational, having no ontological status or integrity other than that produced through their relationship to other similarly contingent and ephemeral bodies, things and ideas* (Deleuze, 1988, p. 123; Deleuze & Guattari, 1988, p. 261). (Fox y Alldred, 2015, p. 401)

Este cambio de paradigma relacional-ontológico entiende que no solo se amplían los elementos del devenir heurístico como sujeto-objeto o sujeto-sujeto, sino que son las formas de interactuar que producen esa nueva agencia entre objetos, personas, lo inerte, el movimiento, las estructuras, etc. Fox y Alldred (2015) advierten que: “*New materialism de-privileges human agency, focusing instead upon how assemblages of the animate and inanimate together produce the world, with fundamental implications for social inquiry methodology and methods*” (p. 399). Para la indagación social con este ensamblaje productor de realidad, sugieren reemplazar:

(...) *the conventional conception of human agency with the Spinozist notion of affect* (Deleuze, 1988, p. 101), meaning simply the capacity to affect or be affected. In an assemblage, there is no 'subject' and no 'object', and no single element possesses agency (Anderson, 2010, p. 736). Rather, an affect is a 'becoming' (Deleuze & Guattari, 1988, p. 256) that represents a change of state or capacities of an entity (Massumi, 1988, p. xvi): this change may be physical, psychological, emotional or social. Affects produce further affective capacities within assemblages (Deleuze & Guattari, 1988, p. 400); and because one affect can produce more than one capacity, social production is not linear, but 'rhizomic' (ibid., p. 7), a branching, reversing, coalescing and rupturing flow. Thus, for example, a sexual desire is an affect that may have multiple and unanticipated effects on bodies, resources, interactions and even social institutions such as monogamy. (p. 401)

Rizoma, devenir, agencia, ensamblajes y afectos son términos que se asocian a esta nueva ontología de la materia y a su poder en relación con lo humano y lo no-humano; y que en *Creative Matter: New Materialism in Art Education Research, Teaching, and Learning*, Hood y Kraehe (2017), citando a Bennett (2010), explican que:

Each human is a heterogeneous compound of wonderfully vibrant, dangerously vibrant, matter. If matter itself is lively, then not only is the difference between subjects and objects minimized, but the status of the shared materiality of all things is elevated. All bodies become more than mere objects, as the thing-powers of resistance and protean agency are brought into sharper relief (...). (p. 34)

En esta relación con la materia, Hood y Kraehe (2017), apoyadas en Hickey-Moody y Page (2016), proponen *hacer y aprender con las cosas* en el transcurrir de la investigación al afirmar que: “*New materialism goes beyond traditional inquiry methods in art education. It calls for contemplative speculation grounded in a relational ethics toward the materiality of all things*” (p. 35).

Para cerrar este análisis materialista, Revelles y Sancho (2020), re-explorando la idea de *materia*, aportan con la distinción de *nuevos empirismos* en dimensiones asociadas a la investigación educativa; por ejemplo, los datos pensados con estos *afectos*, y el tratamiento de sus diferencias y fragmentos de análisis desde espacios educativos, indican que:

(...) suponía un cambio fundamental y radical que centraba el foco en la relación (Hinton y Teusch, 2015), en lugar de situarse en una de las partes, ya sea el profesorado o el alumnado, además de tener en cuenta las dimensiones del contexto. Buscaba repensar el conjunto de elementos (humanos y no humanos) que componen el *dispositivo educativo*, en términos de Foucault (1994), desde la *intracción*, en términos de Barad (2007), y no desde divisiones categóricas. (p. 53)

Es decir, esta forma de relacionar desde lo *post* ontológico, las estructuras y el poder de la materia, las decisiones procedimentales orgánicas, y el reinterpretar criterios que atraviesan una práctica de aprendizaje, de y desde una oferta episteme-metodológica de investigación postcualitativa, supone, que la contemplada deconstrucción del objeto de estudio, se imagine y despliegue desde la IBA y la *Artografía*, asumidas perfectibles dentro del devenir de esta experiencia, y en su apertura como herramientas para construir pensamiento a través de las posibilidades de reflexionar el arte contemporáneo.

2.1.3 Investigación Basada en las Artes y Artografía

A partir de las consideraciones onto-epistémicas detalladas, pensar otra manera de realizar pesquisa educativa alejada de lo convencional, cotidiano y repetitivo en lo que desemboca lo escolar del método en un sistema educativo público específico (como el de la UNAE), con la intención de

reflejar los modos heurísticos instaurados en tal imaginario académico. Un escenario así, se particulariza al considerar que la investigación artística educativa combina el desarrollo profesional de la práctica y formas de pensar el arte, con los procesos de aprendizajes (Sullivan y Gu, 2017), y que este tránsito se ve atravesado por el aprendizaje (procesos académicos en la UNAE) y el pensamiento artístico (prácticas artístico-pedagógicas) como “*The site specific nature of practitioner research ‘surrounds problems’ in connecting art production, critical studio processes, and studies of teaching and learning, with the artist and educator playing a key role*” (Sullivan y Gu, 2017, p. 56).

La *practitioner research*, que señalan los autores, otorga importancia al rol artista y docente, y consiste en desarrollar el ejercicio artístico como encuadre en el proceso de investigación y aprendizaje, puesto que: “(...) *research approaches that use art teaching and art practice as methods of creative inquiry can be described as practitioner research*” (Sullivan y Gu, 2017, p. 54). Es esta práctica del arte como contenido curricular, estrategia pedagógica, o de expresiones *performativas* utilitarias, lo que permite la convergencia de la IBA en la forma del arte contemporáneo en las aulas, desde lo *post* ontológico y epistemológico que atraviesa el proceso de relacionar el objeto de estudio con la construcción de su realidad.

Es por ello que vuelvo al texto *Investigación Basada en las Artes. Propuestas para repensar la investigación en educación (2008)*, dado que aborda la episteme y rescata algo relevante: “Eisner (1988) plantea, en el acervo de Dewey (1949), que el conocimiento puede derivar también de la experiencia. Y una forma genuina de experiencia es la artística” (Hernández, 2008, p. 90). La forma artística de llevar la búsqueda es un *storytelling* de lo que se resuelve desde lo técnico-científico del indagar educativo, hasta encontrar la semejanza entre los procesos de creación de obra y al elaborar un estudio.

El autor da a entender que lo valioso dentro del proceder heurístico desde la IBA, debe dar cuenta de las relaciones y experiencias que dentro del explorar convencional no se exponen (Hernández, 2008), y situar al investigador como quien baraja en las posibilidades de lo equitativo, las preguntas que se pretenden abrir dentro del proceso de búsqueda. La decisión de la IBA en esta propuesta, se limita a entender cómo figurar una metodología no normada en un espacio estructurado como la UNAE, y cómo esta puede abrir preguntas que pongan en vigencia el proceso, y que pondere las subjetividades del investigador, usualmente discriminadas.

En otra fuente ya citada, haciendo un recorrido por la genealogía, las derivas y expansiones de la IBA en educación, junto a Onsès (2020), el autor expone que:

A partir de esta propuesta, la IBA se convierte en un espacio para actuar, resistir y reinventar los límites y posibilidades de la investigación. Sigue una lógica no normativa, en un esfuerzo por pensar y construir críticamente la mirada de quien investiga, en un espacio y tiempo particular, lo que lleva a considerar los procesos artísticos como un aparato crítico

para dialogar con las imágenes, las prácticas artísticas y las representaciones que nos rodean.

La IBA considera, además, que epistemología y metodología no se pueden entender por separado, coincidiendo con Barad (2007), quien añade a esta inseparabilidad la ontología y la dimensión ética. La IBA se configura como una propuesta para realizar un tipo de investigación que no perpetúe «la separación entre el sujeto que observa e investiga y el objeto observado y sobre el que se investiga» (Hernández- Hernández, 2008: 88). Una investigación que no necesite reducir todos los datos a números «en aras de una mayor objetividad y fiabilidad» (ibid.).

Finalmente, es importante recordar que al vincular la IBA con el poshumanismo se traman alianzas con los proyectos político-pedagógicos del feminismo, el poscolonialismo, el antirracismo y el activismo queer. Por ello, con Barone (2008), consideramos la IBA como una investigación que está implicada social y políticamente para «crear nuevos mundos; permitir que otros vuelvan a experimentar el mundo a través de ellos». (Barone y Eisner, 2011: 20). (pp. 301-302)

Ante estas posibilidades de la IBA dentro de la investigación educativa expuestas, se puede pensar que; desde los procesos de aprendizaje normativizados en los que reposan las bases filosófico-institucionales de un espacio como la UNAE, la cual proclama la figura de docente e investigador para sus profesores contratados, y como perfil profesional de salida de los estudiantes de sus carreras, junto a las reflexiones didáctico-artísticas de sus procesos de aprendizaje implícitos: las concepciones de la Artografía (a/r/t/ografía) que propone Irwing (2013) como tres lugares fronterizos (artista/investigador/docente) donde la subjetividad de sus voces se abstraen de entre estos perfiles para justificar las acciones desde pedagogías críticas y metodologías *post*.

En ese sentido, Irwin y Lasczik (2018) desde *The University of British Columbia en A/r/tographic Peripatetic Inquiry and the Flâneur*, apoyadas en otros, destacan el devenir de estos perfiles subjetivos y señalan que:

For those of us involved in arts education we recognize such potentials for artists to inquire creatively with their materials, ideas, processes and products as they think about their experiences, perceptions, and conceptions of the material and immaterial worlds around them (Rousell & Cutcher, 2014). We also know the potential of educators to think again, and again, about what knowledge is of most worth and how we might engage with these ideas in mindful ways (Bresler, 2016). Yet it is the inquirer, the researcher, who walks alongside the artist and educator, metaphorically, symbolically and pragmatically (Leggo, 2005), who calls us as individuals or collaborators, to re-think that which we have taken for granted and to re-imagine that which has become comfortable (Rousell, 2017). (párr. 2)

Ese replanteamiento de las garantías y certezas del indagar, metaforizadas en los procesos de creación que aluden las autoras al acompañar o deambular intersubjetivamente entre los perfiles de artista, docente e investigador, pueden ser formas de aprendizaje pedagógico y de desarrollo narrativo, y que se propone como método y técnica para relatos texto-visuales generados por los participantes de esta investigación. Por ello, elegir la *artografía* para explorar es también una manera de involucrar procesos de obra en el ámbito educativo; es decir, no sólo existe por ese triple perfil que se ve tensionado a lo largo del trabajo, sino también por la posición que esta metodología toma desde el origen. En este sentido, y nuevamente con Hernández y Onsès (2020), comparto que:

Desde esta perspectiva, la «indagación viva» es un encuentro encarnado constituido a través de entendimientos y experiencias visuales y textuales y no se reduce a meras representaciones visuales y textuales. Lo que significa que no se pueden separar, por medios abstractos, las interpretaciones visuales y textuales de las experiencias vividas (Springgay et al.: 902).

A medida que la *artografía* va consolidándose como metodología de investigación, encuentra aliados teóricos que la llevan hacia una perspectiva poshumanista, especialmente a partir de los conceptos de rizoma y de devenir (becoming) de Deleuze y Guattari (1980/2004). (p. 298-299)

Esta idea de *living inquiry* o *indagación viva* es la que me mueve en esta experiencia de búsqueda y encuentro, el ir describiendo las bifurcaciones de mis conflictos, los prejuicios y las vivencias que como investigador, docente, y artista, suceden para descubrirme durante la investigación. Y en lo que se propone desde estos nuevos paradigmas y apuntes filosóficos, algunos autores del compendio referido, a la víspera de sus conclusiones, reflexionan que:

Investigar poscualitativamente, por tanto, no es seguir un procedimiento predeterminado. Se trata más bien de un proceso de sensibilización o interiorización de ciertos conceptos filosóficos a través de una lectura reiterada y de mirar la realidad a través de dichos conceptos durante un tiempo y con intensidad, de tal forma que se presente una diferencia, un contraste auténtico con la perspectiva marcada por los conceptos propios del paradigma humanista. (Correa et. al, 2020, p. 107)

Finalmente, este marco metodológico propone, desde ese *mirar intensamente la realidad durante un tiempo* (en referencia al año 2019 en la UNAE), abordar la deconstrucción de los supuestos metodológicos desde narrativas personales que acompañan como sombra el tema de interés de este estudio (experimentar la IBA como método, y por extensión, la *Artografía* como técnica), y desde los encuentros con los otros como un tipo de aproximación autoetnográfica.

Además, junto a lo referido como consideraciones responsables para la lectura de esta tesis (escribir en tres perfiles y usar *jo* para referir a la primera y tercera persona gramatical en los siguientes

capítulos), la información generada se presenta como un tránsito del investigador en el *Capítulo 3*, con relatos e imágenes desde las tendencias de la IBA como bitácora metarreflexiva. En el *Capítulo 4*, se abordan los aspectos más importantes de una práctica inédita de investigación, los espacios y hallazgos sensibles desde las miradas del artografer como investigador, docente y artista. Se lo hace desde la co-construcción de expresiones que conjugan un lenguaje contemporáneo en los ejercicios artísticos que los colaboradores de la investigación, llevaron a cabo como residentes del evento creado para las experiencias de IBA, llamado Residencia de Investigación Artística RIA (ejecutado en el año 2020 en la UNAE).

En el *Capítulo 5*, los tres voces de los perfiles analizan la información generada desde sus concepciones de nueva materialidad, y desde la instrumentalización de las tendencias de la IBA en concordancia con la *Artografía* como técnica y la *performatividad* como manifestación poética. El proceder metodológico se cierra en la reflexividad y crítica del *Capítulo 6*, sobre los enlaces entre teoría y práctica que triangularon los perfiles subjetivos desde la IBA.

2.2 Docente: Tránsito discursivo del aprendizaje autónomo (Bloque II)

Considero que el aprendizaje es una facultad propia en el desarrollo del ser humano puesto que vitalmente se aprende a respirar, a caminar, a comunicar, a temer, a aprender, etc., y que una manera de examinar esa idea está en el aparato discursivo para su escolarización y episteme validante. Para ello, en este bloque teórico, desde el perfil como docente, propongo un recorrido conceptual entrecruzado para tensionar las decisiones pedagógicas que sostienen este proyecto, enlazando distinciones cognitivas personales para reconocer cómo aprendo, imaginando la praxis de la IBA para los campos formación docente en territorio y discurriendo entre teorías educativas y pedagogías críticas en búsqueda del sustento de las propuestas de la práctica.

2.2.1 Pedagogías críticas y su carácter emancipador

La esencia dialógica de la educación como práctica de la libertad (Freire, 1968) que busca el pensamiento pedagógico crítico y política participativa en los procesos de intercambio social de Paulo Freire (1921-1997) resonó cuando, en los primeros seminarios del doctorado sobre educación artística contemporánea, conocí a Clara Megías con la propuestas que, desde *Pedagogías Invisibles* como colectivo y, junto a María Acaso, en el libro *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación* (2017) plantean un diálogo entre lo que el educador profesional debe aprender de las artes, y el artista en el sector educativo. Sobre lo primero, señalan cuatro elementos clave:

(...) un tipo de pensamiento diferente al pensamiento lógico, que visualizaremos bajo la etiqueta general de pensamiento divergente; un tipo de experiencia estética basada en el placer; una re-concepción del estatus de la pedagogía para empezar a entenderla como una producción cultural, y una forma de trabajo donde lo proyectual y lo cooperativo trascienden el simulacro pedagógico. (Acaso y Megías, 2017, p. 32)

Estos elementos tienden un puente entre el carácter teórico de las prácticas educativas como docente y el ejercicio de la conceptualidad en el arte contemporáneo. En correspondencia, proponen transformar las artes y a los profesionales de esa rama, a través de la educación, contando también con otras cuatro ideas clave que van sobre: relaciones de poder y los privilegios asimétricos con *el otro*; cómo las artes visuales (contemporáneas y performáticas para este caso) pueden convertirse en un propulsor de activismo y cambio social desde la escolaridad; en pensar la educación como una oportunidad de desacierto o confusión en la práctica de sus actantes para la autocritica en el aprender del otro; y finalmente, los afectos que se redimen en el cuidado mutuo del acto pedagógico desde las artes (Acaso y Megías, 2017).

Las autoras, en el libro *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso* (2018), aclaran que el acto pedagógico es cualquier espacio o contexto donde se produce la clase y llevando el diálogo hacia las pedagogías críticas, después de referir la consideración de regenerativas con que Elizabeth Ellsworth propone entender las mismas, exponen en ese sentido que sus pedagogías invisibles son:

MICRODISCURSOS que se agrupan en un MACRODISCURSO que sería el acto pedagógico. Podemos decir que un acto pedagógico es un *macrodiscurso* o *macroestructura* que se genera a través de la interacción de múltiples microdiscursos y estos microdiscursos son las pedagogías invisibles. Como una gigantesca e interminable matrioska rusa, las capas, los pliegues, las tensiones entre macro y microdiscursos se desarrollan en el espacio y tiempo. Los discursos aparentemente inconexos de lo micro toman forma y coherencia a través de lo macro. (p. 104)

Tanto el diálogo crítico como el calibrar la interacción del discurso de estas consideraciones teóricas sobre pedagogías, configuran parte de las experiencias del trabajo de campo propuesto para abrir interrogantes sobre cómo entran en debate los estudiantes con lo que entienden como contexto y coyuntura de su realidad. Estas distinciones permiten cuestionarme qué, para qué y desde dónde aprovechar mi situación como docente en pedagogía de las artes para transformar lo que entiendo como los supuestos críticos de trastocar estructuras organizacionales y mi propia subjetividad de manera pedagógica.

Otra referente sobre educación artística que conocí gracias al programa de doctorado es Aida Sánchez de Serdio, quién en el artículo *Las paradojas de la pedagogía crítica, o la resistencia de la realidad* (2011) puntualiza y contrapone aspectos interesantes de las pedagogías críticas, como su procedencia filosófica desde la llamada *Teoría Crítica de la Escuela de Fráncfort* y el reconocimiento de la disputa de las relaciones de poder en espacios donde se desarrolla la cultura, lo simbólico e institucional. Por ejemplo, en la universidad donde sugiere una actitud de sospecha ante cómo se inscribe lo normalizado en la realidad.

También refiere autores importantes como Basil Bernstein, Michael Apple, Henry Giroux y Peter

McLaren, y comparte algunas similitudes en los enunciados e inicios de la pedagogía crítica al señalar que:

(...) parte de una voluntad fundamental de que la pedagogía conduzca a la comprensión y crítica de las condiciones de existencia de los sujetos que suponen una opresión material y simbólica en términos de raza, clase, género o de otro tipo. Asimismo defienden el desarrollo de prácticas pedagógicas que contribuyan a una emancipación de estos sujetos subyugados. Este tipo de prácticas se basan en la voz del alumnado, que supuestamente es silenciada o alienada, y que debe elevarse en un diálogo democrático y crítico, fomentado por el docente que se encuentra en una posición privilegiada para detectar las opresiones existentes. Finalmente aspiran a una transformación de la escuela y de la sociedad en general de manera que sean más democráticas y más justas. Una de las formulaciones típicas de este impulso es la que nos ofrece Giroux cuando afirma defender “una pedagogía que proporcione a los estudiantes y a otros los conocimientos, las destrezas y los hábitos necesarios para leer la historia de manera que les permita reivindicar sus identidades con el fin de construir formas de vida más democráticas y más justas” (1991: 50). (Sánchez de Serdio, 2011, párr. 3)

Adicionalmente a estos contenidos explicativos que las referentes del programa presentan sobre reivindicación, voz y privilegios, este encuentro del discurso educativo-artístico con pedagogías contemporáneas conlleva a actualizar el trabajo emancipador de la dialéctica opresor-oprimido y en la solidaridad del pensamiento crítico que desconoce la polarización entre mundo y hombres, que procura entender la realidad como reforma del espacio-tiempo entre la teoría y el actuar pedagógico (Freire, 1968); así, proporciona conceptos y especificaciones al imaginario de alternativas teóricas (algunas con exclusividad de autoría), y experiencias de pedagogías críticas.

Entre las alternativas teóricas, conceptos como hegemonía, resistencia, posibilidad, participación, conciencia y autoconciencia son indispensables para trastocar los modelos y estructuras en la pedagogía del siglo XXI que Carbonell (2015) propone como *señas comunes de identidad* en un construir de la multiplicidad de miradas y conversaciones sobre el educar innovador para la transformación de la realidad social y manifiesta que:

Las pedagogías críticas enfocan el estudio del multi-culturalismo sin deslindarlo de las relaciones de poder que discriminan e inferiorizan, de manera manifiesta o sutil, a diversos colectivos inmigrantes —a unos más que a otros— y a colectivos étnicos como el pueblo gitano. Sus posicionamientos son respetuosos con el reconocimiento de la diversidad cultural para evitar los procesos de asimilación y aculturalización. El currículo crítico cuestiona la construcción social de la raza y la etnia, así como el enfoque esencialista que sanciona el canon académico dominante de la cultura blanca, masculina y heterosexual. Y como contrapartida, propone una agenda educativa antirracista a partir del diálogo inter-cultural, que se fundamenta en el respeto hacia las identidades culturales, lingüísticas y de todo tipo,

pero no a las diferencias que generan o reproducen situaciones de desigualdad. Porque los seres humanos somos más iguales que diferentes. (Carbonell, 2015, p. 76)

El respeto a la diversidad podría ser tomado como núcleo subjetivo de una perspectiva que retoma la lucha de las relaciones de poder y de nuevas políticas para la transformación de la realidad; así, partiendo del acto pedagógico que promueve el desarrollo de destrezas cognitivas (criticar, cuestionar, conceptualizar, reflexionar) y se enriquece con el proliferar del discurso mediante entender o practicar el proceso de aprendizaje según sus particularidades.

Entre algunas posiciones a destacar que entran en diálogo con estos referentes son la pedagogía para la oposición de Henry Giroux (1999) como teoría y resistencia en educación; o desde el plano inmanente filosófico del concepto como pedagogía de Deleuze y Guatarri (1991); las mencionadas pedagogías invisibles de Acaso y Megías (2018); pedagogía de las afecciones (Fariña, 2005); pedagogía cultural (Trend, 1992); las pedagogías de contacto mediante la *performance* como metodología de investigación de Vidiella (2010); las pedagogías del oprimido, de la esperanza, de la autonomía que desarrolló el propio Paulo Freire (1997) (2005); asimismo, la pedagogía de la pregunta que es retomada por el filósofo Walter Kohan (2020) y la pedagogía de la inmanencia, contra el estado o del evento de Dennis Atkinson (2011) (2018), entre un sinnúmero de pedagogías de/del/para algo.

Las relaciones de poder que despliegan el desarrollo teórico de estos ejemplos con estas perspectivas, son abordadas en el ensayo *Theory, Research, and the Critical Scholar/Activist* donde Apple (2010) comenta que:

(...) although we need to be very cautious about theories that turn the world into simply discourses and that fly above the gritty materialities of real life, we are not in a church so we should not be worried about heresy (Apple, 2006). The key is the relationship between one's nuanced understanding and one's concrete political/ educational action—and a willingness to build alliances and participate in the social agendas of other groups that suffer from the structures of this society. (p. 153)

De esta manera, si entendemos que el conflicto o dominación de unos sobre otros y el actuar emancipador que esos otros pueden desarrollar en sus procesos dialécticos de aprendizaje a través de la óptica crítica, entonces se puede manejar desde conceptos que se relacionan en el repertorio de elementos simbólicos de las organizaciones sociales para los procesos de investigación y de pedagogía. Por ejemplo, los discursos de poder y normatividad que atraviesan las estructuras —dentro de una sociedad— existen como relaciones de poder extraordinariamente numerosas y múltiples, colocadas en diferentes niveles, apoyándose sobre las otras y cuestionándose mutuamente (Foucault, 1978), favorecen a la señalada acción política que refiere Apple.

Así, pensar la pedagogía crítica como acto político que se ocupa de las tonalidades con que se

pueden distinguir los discursos de poder que se debaten en un organismo u otro y, que en este caso, se procura que dialogue con sujetos en obvia disposición jerárquica (reglamentos, infraestructuras, directivos, docentes, estudiantes) que cuestionan y se ven atravesados por relaciones de conflicto consigo mismos (disposiciones internas) y con el otro (influencias externas).

Por fuera de la pedagogía crítica, considero que esos discursos de poder se presentan de variadas formas en el lenguaje y el pensamiento cotidiano, una de ellas es la lógica en ambas, que elevada al pedestal de génesis de todo saber racional, presenta como concepto ganador el estado de certeza que supone que es lo real lo que hay que buscar; y que esta búsqueda crea dicotomías de consenso social amparadas en juicios implicados a intereses y a otros discursos (sí-no; políticamente: correcto-incorrecto; legal-ilegal; de derecha-de izquierda; público-privado; etc.), que afectan con teorías, estrategias, religiones, consumos, propaganda, escándalos, y etcéteras a los sujetos y a la sociedad.

Pensándolo pedagógicamente de nuevo y, en el sentido de Apple (2010) de volver a poner lo crítico en la pesquisa educativa, es en la dialéctica-política entre sujetos que devienen en un contexto de intereses, donde los discursos de poder son el campo de acción para los avances teóricos que el autor enfatiza necesitan estar enlazados a una potente interpretación “*of the realities we face but also to those actors—teachers, students, community members, activists, social movements—that are called upon to engage in the daily struggles to build and defend an education worthy of its name*” (p. 155).

Para esta práctica y en búsqueda de esa educación digna que señala el autor, los discursos, las relaciones de poder de la institucionalidad, el *modus operandi* de hacer la investigación universitaria y la lógica sobre el sentido de aprender trastocando el modelo curricular porque sí, recorren su sitio natural a planos críticos de intervenciones pedagógicas desde lo *performativo* a través de los lenguajes, conceptos y planos del relato que se crea, materializa y observa en su trayecto. Pero, ¿qué otro discurso o poder está inmanente y trasciende todo lo que se considere natural u obvio para aplicar como pedagogía crítica? ¿Somos los sujetos capaces de conversar sobre los discursos y reconocer las relaciones de poder que nos interpelan en clave político-pedagógica?

2.2.2 Aprendizaje autónomo: Del Constructivismo al Construcciónismo

Para interpelar estas interrogantes, comparto la relación que encuentro entre el sentido político para este tipo de propuesta pedagógico-crítica en un espacio universitario y la idea de explorar una metodología por venir, con distinciones cognitivas que fui desarrollando en el recorrido personal entre mis formas de aprender (hasta ahora el diálogo y la reflexión) y las teorías sobre educación que convergen en este marco teórico. Una de ellas se presentó como una sutileza dentro del seminario de *Visualidad y epistemología en investigación en cultura visual* (enero, 2018) donde Aurelio Castro abrió el diálogo entre los sujetos dentro de un contexto pedagógico, al proponer trabajar (desde la vereda de avenida *Diagonal*) la observación (de la facultad) a través del dibujo para el

agenciamiento del registro. De esta manera, le dio un sentido crítico desde el hecho de mover del sitio común los cuerpos de los estudiantes, hasta el proponer usar el dibujo para percatarse de otras dimensiones y/o detalles de la realidad que nos circundaba, me resultó una forma de abordaje político-pedagógico para el contexto de universidad.

Otras distinciones sobre mi aprendizaje autónomo, así como el compartido entre y con otros sujetos en espacios de aprendizaje formal y no formal, dentro de estructuras dominantes como la escuela, la universidad, o las editoriales académicas, comienzan con la integridad que parece tener la teoría de que el aprendizaje lo construimos en las interacciones sociales, y que Carretero (2005) en *Constructivismo y Educación* amplía diciendo:

(...) que es la idea que mantiene que el individuo —, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. (p. 22)

Los encuentros con esta posición constructivista se han dado en momentos significativos durante el proceso denominado *lifelong learning* o aprendizaje a lo largo de mi vida. Por ejemplo, cuando enfrente el nexo Constructivismo-Conductivismo creé mentalmente una separación de tipo ontológico respecto a cómo había aprendido en mi vida. Entendiendo una primera parte donde relacionaba las estructuras propias de los procesos educativos como jardín, escuela, colegio e incluso hasta la universidad que había recorrido, como atravesadas por supuestos conductistas que relacionan el control cuidadoso de estos entornos, con el estudio del comportamiento de los individuos (Skinner, 1974).

Es decir, este enfrentamiento significó un cambio de paradigma sobre lo cognitivo y las creencias que tenía sobre cómo se debe aprender; también me permitió reconocer las implicaciones del acceso que tuve a la educación pública; y quizás a emanciparme de la programación metacognitiva que en mi vida consistió en refuerzos para modificar mi conducta de niño; el aprehender de saberes mediante la repetición, las recompensas y los castigos de joven; y del miedo, como la relación de poder que me atravesaba, en nombre de una ética productivista, de adulto.

El concepto de Constructivismo también descoloca la contextura subjetiva de mi aprendizaje comportamental entre mi interior y entorno, y refuerzan mis inquietudes sobre cómo nos relacionamos entre individuos para el aprendizaje. Se amplía esto de construir socialmente la realidad al encontrar la *Zona de Desarrollo Próximo* (1979) de Vigotsky (1896-1934), la cual manifiesta que construimos aprendizaje apoyados con los demás, con el otro y se define como:

(...) la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver

independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Carretero, 2005, p. 28)

Estos cambios significaron distinciones como el valor de la retroalimentación de los otros hacia quien estoy siendo o sobre lo que hago; a ver con nuevos lentes el aprendizaje que construimos cada día, individual y colectivamente, un aprendizaje multiespacial y continuo en colaboración con los otros, con el medio ambiente, con nuestras relaciones de poder y estructuras, con nuestro lenguaje. Es en este último elemento, donde el Constructivismo tiene otro encuentro con mis ideas sobre aprendizaje, puesto que empecé un camino de preguntas entre el lenguaje cotidiano en la comunicación presencial y el desarrollo potencial que la comunicación adquiere a nivel virtual; sobre cómo esas relaciones de colaboración con el compañero “más capaz” se realizan con neo-lenguajes digitales y de redes entre identidades y semejanzas del proceso educativo.

En un importante porcentaje, las interacciones entre personas se dan a través de medios virtuales con un lenguaje que se transforma constantemente; entonces, ¿en qué influye el uso de neo-lenguajes virtuales entre el orden interno de la persona y el ambiente externo de encuentro con los otros? De manera que con las Tecnologías de la Comunicación e Información (TIC), las Tecnologías del Aprendizaje y Comunicación (TAC), la cotidianidad de Internet y redes sociales dentro de las relaciones entre los componentes de la primera línea de la estructura educativa (estudiantes-docentes, estudiantes-estudiantes), la manera de aprender y de comunicarnos también permite entrar en la relación con uno mismo, en busca de la forma de percibir y entender nuestros procesos cognitivos.

Esto resulta un prisma para re-focalizar el paradigma constructivista hacia el lenguaje y la imagen digital con una mirada técnica en los planes y estrategias pedagógicas de mi trabajo como docente y de cómo se utilizan para comunicar desde las plataformas virtuales pro-aprendizaje; así, la teoría del Conectivismo parece recoger las bondades de la tecnología y del Internet para expandir el terreno de lo comunicativo. Esta teoría versa sobre usar nodos que conectan con el conocimiento, en lugar de en acumularlo. En palabras de Karen Stephenson: “*I store my knowledge in my friends*” (Stephenson, s.f., como se citó en Siemens, 2004). Estos nodos o contactos son dispositivos de información e intercambio (*laptops, smartphones*, cuentas en redes sociales, plataformas de gamificación, etc.) donde opera el lenguaje y su uso en estrategias didácticas; de esta manera se desarrolla pensamiento crítico, apoya a discriminar entre fuentes y potencia el análisis y síntesis, entre otras habilidades, según este autor.

Estos niveles de desarrollo próximo entre compañeros, de las relaciones con el entorno, las disposiciones internas, del estudio de la conducta y de la comunicación virtual, permiten hacer reflexiones relacionadas a la subjetividad que abarca el proceso de aprendizaje. Deleuze y Guattari (1997), por ejemplo, dicen que la filosofía es un constructivismo que tiene dos aspectos complementarios que difieren en sus características: “crear conceptos y establecer un plano. Los conceptos son como las olas múltiples que suben y bajan, pero el plano de la inmanencia es la ola única que los enrolla y desenrolla” (p. 39).

¿Son estas abstracciones sobre el reajuste de conceptos inherentes a mi propio proceso de aprendizaje el plano trascendental donde se fundamenta este trabajo de investigación? ¿Cómo construir filosóficamente mi subjetividad inmanente de docente para practicar teorías y conceptos educativos mientras investigo?

Por último, llegar al programa de doctorado estira nuevamente la teoría constructivista que había modelado según mi recorrido axiológico y hermenéutico de las etapas de mi educación, al confrontarla —en el plano de las olas *deleuzianas*— con el concepto de *Construccionismo social*, con el enfoque construccionista con que se miran las experiencias metodológicas en resistencia a dualismos y de encuadre del arte en aprendizaje psicosocial.

El debate filosófico entre las disposiciones internas e influencias externas de mi subjetividad en el aprendizaje; que dicotomiza la forma ontológica de reconocer el punto ciego en el cual no sé si existencialmente soy *jo* y el mundo, o si todo es un solipsismo en mi cabeza; lo analiza Gergen (2009) en las fundamentaciones sobre el lugar de la construcción social del conocimiento que comparten el constructivismo y la óptica construccionista:

Each questions the view of knowledge as something “built up” within the mind through astute observation. And thus, each questions the authority traditionally accorded to those who claim truth beyond anyone’s standpoint. However, beyond these affinities are also differences of substantial significance. For, as should be clear from the foregoing, radical constructivism does subscribe to a mind/world dualism and places its stake in cognitive (endogenic) process. (p. 7)

La distinción que contrapone a esa convergencia señala que si bien ambos construyen, lo hacen desde planos en donde el constructivismo parece radicalizarse entre lo cognitivo del sujeto y la lógica de la existencia como un producto de lo social; mientras que el Construccionismo apuesta por la significancia dialógica de las partes.

A social constructionist would thus find uninteresting, if not obfuscating, a theoretical statement such as “The chained complex (in the child’s movement toward the mastery of concepts) is constructed in accordance with the principle of a dynamic, temporal unification of isolated elements in a unified chain, and a transfer of meaning through the elements of that chain”. (Vygotsky, 1987, p.139, como se citó en Gergen, 2009, p. 22)

Constructionist writings will focus on discourse, dialogue, coordination, conjoint meaning making, discursive positioning, and the like (Bruffee, 1993; Walkerdine, 1997; Wortham, 1994). And, such work may often carry with it a concern with the kinds of politics sustained by such descriptions. (p. 9)

Las diferencias que se superan entre estos enfoques dialécticos, tanto de planos, como de desco-

nocimiento, o de suspender un estado de certeza en el ordenamiento de las relaciones sociales y prácticas discursivas de la realidad, parecen distar del tipo de reflexividad política y ética con que el autor describe al construccionismo y que resalta como críticas al momento de estudiar desde lo teórico y al entrar al campo de la práctica. Es en esa distancia, e interesado por la condición relacional en el proceso de aprendizaje, donde entiendo que Gergen (2009) mueve las acostumbradas miradas que sobreponen el conocimiento en la mente individual, hacia la generación de un nuevo entendimiento de las relaciones entre docentes y estudiantes, por ejemplo. Sobre ello enfatiza:

The teacher “knows,” and students are thrust into the position of objects to be operated on - minds to be filled with contents or rationalities. From the constructionist standpoint, the individual is not the possessor of contents or rationalities, but rather, participates in them. Knowledgeable and rational statements are not external expressions of the internal mind, but are relational achievements. What stands as reason, memory, motivation, intention and the like are the result of coordinated action and negotiation within a community (Billig, 1987; Edwards and Potter, 1992; Myerson, 1994). For the constructionist educator, the primary challenge is that of contributing to generative relationships - relationships from which the student emerges with expanded potentials for effective relating. The student’s role shifts from that of object to be operated on to a subject within relationships. (p. 19)

La universidad se puede entender como un espacio donde teorizar y practicar los *logros relacionales* que impulsa Gergen y convocar un encuentro participativo de sujetos, con las temáticas y razones flotantes entre Constructivismo y Construccionismo que con esta experiencia —al ser docente de investigación y prácticas artísticas de una en Los Andes ecuatorianos— me coloca en una puesto jerárquico desde donde se explaya una serie de consideraciones éticas y políticas con los estudiantes, con los colegas, con la organización y el sistema educativo para la práctica de lo relacional que señala el autor. Por ello, en el sentido de proponer una alternativa a los puntales estructuralistas tradicionales y métodos del conocimiento científico, el autor infiere que, para la apertura en la actividad educativa:

(...) a social constructionist view of knowledge argues strongly for greater democracy in negotiating what counts in educational practice, the local embedding of curricula, the breaking of disciplinary boundaries, the lodgment of disciplinary discourses in societally relevant practices, educational practice in societal issues, and a shift from subject and child centered modes of education to a focus on relationships – extended so far as practicable. Many of these emphases are not new to the dialogues on education. (Gergen, 2009, p. 21)

Estas características inter-conceptuales que construyen la invitación a nuevos diálogos sobre la existencia social de estos enfoques, tales como la sugerida democracia y, siguiendo el aviso de concentrar en lo relacional las posibilidades de la práctica pedagógica, se las podrían considerar puentes para explorar componentes tales como: el manejo del propio cuerpo; de la identidad que

ejerzo; de las concepciones sobre pedagogía críticas presentadas; sobre encarar las condiciones organizativas, legislativas, dogmáticas y epistemológicas de la estructura dominante en el que devienen los planes de esta investigación; y el acontecer de los estudiantes como sujetos.

2.2.3 Atkinson: Desobediencia y evento pedagógico

Si hasta ahora, el punto en común de esta revisión de la literatura es lo relacional en que se construye el aprendizaje, tanto desde lo ontológico y en lo que puede visualizarse como condiciones para prácticas pedagógicas. Se retoma la consideración sobre la perspectiva postcualitativa del apartado precedente respecto a con quién/quienes se establecen esas relaciones; es decir, quienes estamos siendo en el devenir de las interacciones con nuestros aspectos íntimos, impronta propia o fuero interno, frente a otras personas desde diferentes jerarquías de poder y con componentes no humanos como la materialidad y los objetos. Considerar en ese rizoma de interrelacionalidad un sentido existencial para las cosas, las personas jurídicas, la comunicación digital, el lenguaje y la cultura visual; es ahí donde se produce el referido Nuevo Materialismo.

En otras palabras, al imaginar tensar un *hilo de Ariadna* para encontrarnos en el proceso relacional, puedo rastrear que la significación que deviene con los nuevos materialismos alrededor, independientemente de la naturaleza que representemos entre el ser y el conocer, se concilia en la subjetividad. Dennis Atkinson (2018), en su libro *Art, Disobedience, and Ethics. The Adventure of Pedagogy*, sugiere cuestionar el entendimiento de cómo el sujeto humano queda sometido en los procesos que proponen las intervenciones pedagógicas docentes y explica que ese individuo no se trata en términos dualistas como pensamiento-sentimiento, o mente-cuerpo, ni esencialmente como un ser autónomo e independiente, sino que la subjetividad o el llamado proceso formativo del sujeto:

(...) is conceived in relational terms, whereby what we call a subject is viewed as a temporal phase consisting of a number of relational processes in and of a world composed of a series of intensities, thoughts, affects and actions. The notion of 'becoming with and of a world' is central to the process of subjectivation discussed in the book and the process of becoming is conceived as constituted through several registers, including feeling, thinking, attuning or mattering, making, seeing and risking. Becoming with a world is a relational becoming that includes relations between human and non-human actants. (p. 10)

Ese proceso de subjetivación propio, de los otros y del entorno es tejido por el poder que traen los procesos coyunturales, los intereses y privilegios de los sistemas que se conectan e infieren en las planificaciones o diseños metodológicos y didácticos. Atkinson (2018) distingue la polisemia de la idea de subjetivación en dos términos.

The former relates to the power of external social processes according to which subjectivities are molded, most typically within schools and other institutional contexts. This echoes

Foucault's earlier work on institutions such as prisons, asylums, hospitals and other sites, within which subjects appear and are formed according to their respective discourses, bodies of knowledge and practices. I am using the term subjectivation to refer to modes of thinking, seeing, making and feeling that emerge immanently within human relations with the world and which form local curations of becoming or local refrains of becoming. (p. 40)

El devenir de los sujetos tanto en las estructuras dominantes de poder de la primera acepción foucaultiana y de los modos de ser inmanentes de las relaciones entre humanos, pueden emerger en entornos institucionales educativos y adherirse tanto en sus lógicas como modelos curriculares. Para ello, trabaja como una consecución de su pedagogía contra el estado, “*the notion of disobedience in art practice and pedagogic work and the need for an ethics of relevance and creativity*” (Atkinson, 2018, pp. 1-2). Y en el sentido de valorar el aprendizaje real como un nuevo estado ontológico para actuar y pensar, aplica la noción de *evento de aprendizaje* como posibilidad de múltiples realidades de lo cotidiano.

Events of learning are composed of human and non-human, organic and inorganic forces and relations. The notion of the non-human refers to phases of becoming that lie beyond the influence and capture of transcendent framings that already constitute the human. Such events of learning lie in contrast to what we might call normative learning, which can be viewed in terms of realisations of established patterns of possibilities. (p. 9)

Pensando en la ética y política del trabajo pedagógico, Atkinson separa estos eventos de aprendizaje de lo establecido en los espacios educativos como estrategias didácticas institucionales, con la idea de sensibilizar la renovación en la educación artística. Explica que la base filosófica para explorar esta idea proviene de Alain Badiou, al referir que “*an event is that which occurs in a situation but whose effect is 'a profound transformation of the logic of a situation'*” (Badiou, 2005, p. 130, Como se citó en Atkinson, 2018, p. 91).

Agrega que el filósofo francés plantea el evento como oportunidad innovadora para pensar y de actuar; así, “*subjectivation arises as a consequence of an event whereby a subject becomes a subject through persevering with a truth, of being truthful to something*” (p. 92). Además, en términos de perturbación y ruptura del devenir educativo, indica que:

I am using the term events of learning to refer to learning as a risky process of encounter with that which lies beyond established frameworks of knowledge and whose affects may transport us into new ontological and epistemological territory and a reconfiguration of being. The term applies equally to teachers/educators and learners/students. (p. 92)

Las dimensiones de los eventos de aprendizaje se entienden desde sutilezas al analizar las mallas curriculares, planificar sílabos, etc., hasta el agenciamiento de propuestas coyunturales del partici-

par estudiantil como voz política. El autor cita, de Martín Savransky (2016), un comentario sobre las bondades de un evento dentro de lo posible, lo comparto:

(...) to be lured by the possibility of an event, to work with a view towards a possible invention requires, first and foremost, that one encounters situations and objects of inquiry without a predefined conception of what is naturally or culturally possible. Indeed, insofar as the event is that which, by introducing a novelty in the world, makes a difference that transforms the possible, to encounter a situation with a predefined sense of what that situation is capable of is to mobilise the notion of 'the possible' as that which sets the ultimate limits to what might become relevant in that situation. (Savransky, 2016, p. 175–176, como se citó en Atkinson, 2018, p. 95-96)

Los eventos de aprendizaje que hacen la diferencia en la transformación de la realidad posible se pueden establecer como proyectos éticos, políticos y estéticos, que dan alternativas a los entornos y tecnologías didácticas disponibles, superando las tradiciones que entienden el trabajo docente como transmisión de conocimientos e iteratividad del sílabo. Esta propuesta de aprendizaje real como un evento existencial, Atkinson (2018) señala imperativo que se dé como encuentros en instituciones que inciten a los estudiantes a plantear preguntas y a cuestionar sus formas de aprender como actos de desobediencia pedagógica.

Esta desobediencia pedagógica —que no solo se trata de ir contra lo establecido por las planificaciones microcurriculares, de dimensionar a los eventos respecto a entorno o cantidad de participantes, etc.— conforma la subjetividad con que Atkinson incluso autocuestiona las propuestas que de ella salgan, por la naturaleza misma de su idea de que sirvan para mover o cambiar de estado las cosas. A propósito, las presenta como:

Pedagogies against the state is therefore a call for pedagogies that work against themselves; anti-pedagogies or disobedient pedagogies, in that they cannot afford to become captured by particular transcendent values and modes of practice, or particular approaches to learning and teaching, but are open to embracing the different ways in which students learn and teachers teach. (Atkinson, 2018, p. 34)

La desobediencia de los eventos de aprendizaje propone pensar de qué tipo es la pedagogía que se requiere para sostener el devenir de la subjetividad de los estudiantes y la propia como docente en el acontecer universitario. Atkinson (2018), desde la ética y la política del evento y del encuentro del trabajo pedagógico como procesos de pensar y actuar que emergen de las estructuras e ideologías dominantes, propone nuevas concepciones sobre la justicia social y emancipación de convivencia explicando que:

With some modification, in the context of pedagogical work, a politics of learning therefore relates to those learning encounters through which learning becomes a political act when

the stubborn 'objection' of a learner's practice, its recalcitrant force, invokes an obligation for the teacher to have a concern and where the consequences of such concern may transform pedagogic work in its comprehension of both teaching and learning; a transformed pedagogical coexistence through which unknown or unrecognised modes of learning are valued. (p. 101)

El sentido político en la perspectiva pedagógica a favor de una escisión en lo instaurado para el reordenamiento de las prácticas educativas junto a la resonancia que, desde la desobediencia se entienden los contextos de aprendizaje, conllevan la intención de resistir los criterios impuestos sobre el hacer pedagogía y de tensionar los paradigmas de las instituciones. Sobre las mismas expone que:

This tends to be the case in educational institutions whose modes of practice and assessment tend to prescribe learning and teaching according to specific agendas and, in doing so, produce specific forms of pedagogical subjectification. Such processes of subjectification produce limited conceptions of the human such as when in our current epoch the human in pedagogical contexts is governed by economic ambition, the idea of homo-economicus. This process of subjectification even occurs within art education in schools and other contexts where there are tendencies to perpetuate particular methodologies and practices that function as transcendent operators prescribing what art practice is. If such predication is relaxed, we might see that art practice becomes open to infinite expression that may extend what it is to be human. It becomes open to infinite forms of disobedience! (Atkinson, 2018, p. 202)

Desde estas consideraciones del autor sobre el devenir desobediente que se puede crear en la subjetividad pedagógica crítica, en los encuentros para cuestionar modelos y didácticas pedagógicas establecidas y en procura de cuestionar estructuras y discursos de poder dentro de los procesos educativos, se contextualiza la ruta por la cual se puede llegar a amalgamar una resistencia a la estructura dominante que tiene como campo de acción este estudio.

2.2.4 Performance para las estructuras dominantes

Una vez teorizada la base pedagógica en la cual proponer eventos para la investigación, el aprendizaje y la consideración del cuerpo e identidad como una forma de manejar, en clave pedagógica, el lenguaje para comunicar pensamientos y/o deconstruir conceptos, encuentra espacio en *el Performance Art* como expresión relacional que podría alterar o cuestionar nuestros patrones normativos y emociones estancadas, desinstalar programas de pensamientos desempoderantes, ampliar la visión y tolerancia con el entorno, fomentar aprendizaje autónomo y otras formas de pensar el sentido de lo relacional. Con enfoque educativo, el *performance* puede funcionar como recurso para exteriorizar lo que ya se sabe o ya se es, para la introspección y el cuestionamiento de la manera de pensar, de entender y de relacionarnos con el mundo.

En el artículo *Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización*, Vidiella (2010) propone a “la performance como herramienta reflexiva, intersubjetiva y encarnada de investigación-acción” (p. 9); refiriéndose a *Art Performance* como apoyo en el proceso de indagar y al reinterpretar el sentido de los roles en la relación docente-alumno.

Enmarcando estas particularidades próximas sobre pedagogías críticas, distinciones cognitivas de aprendizaje, teorías sobre existencialismo relacional y del construir pedagógico como guías en el camino de las acciones que permitan indagar sobre la metodología de Investigación Basada en las Artes, como acontecimiento pedagógico *performativo* como docente y aprendiz, dentro de una estructura educativa y territorio durante un periodo determinado. Se propone aproximar aspectos como la subjetividad y crítica educativa para interpretar una pedagogía de postura política contra la estructura dominante.

Estos cuestionamientos no solo se centran en estructuras organizativas que rigen la forma y contenidos en las aulas, al menos en las instituciones ecuatorianas, que aparentemente apegadas a la tradición de la transferencia del conocimiento desde el docente proveedor al estudiante receptor y ponderando las funciones lógica-mentales o de repetición para validar el saber. Sino que, además, se piensan como una oportunidad de prescribir experiencias significativas desde una estructura institucional como la UNAE, que representa toda una puesta en escena respecto de los teorizados discursos de poder, disposiciones relacionales de existencia y la composición de una narrativa con aspectos autobiográficos sobre pedagogías críticas de aprendizaje autónomo y psicosocial.

Ya para la práctica *in situ* como docente de investigación, esta idea de alterar las estructuras y los discursos del poder, emergen al revisar los conceptos de sujeto y poder de Michel Foucault (1926-1984) y se reflexiona sobre cómo los lugares de educación son estructuras aplastantes y de dominio; cómo los discursos incuestionables para el desarrollo humano, como la educación, crean instituciones jerarquizantes que determinan y discriminan las formas y nuevos discursos del conocimiento y lo informante. Retomo a Freire (2005) quien señala que en los sistemas amplios y complejos (universidades, sistemas educativos nacionales, capital académico), así como breves y simples (familia, pareja, celular), se ostenta el poder de unos sobre otros basados en discursos y asegura que:

(...) en la medida que una estructura social se denota como estructura rígida, de carácter dominador, las instituciones formadoras que en ella se constituyen estarán, necesariamente, marcadas por su clima, trasladando sus mitos y orientando su acción en el estilo propio de la estructura. Los hogares y las escuelas, primarias, medias y universitarias, que no existen en el aire, sino en el tiempo y en el espacio, no pueden escapar a las influencias de las condiciones estructurales objetivas. Funcionan, en gran medida, en las estructuras dominadoras, como agencia de futuros “invasores”. Las relaciones padres-hijos, en los hogares, reflejan de modo general las condiciones objetivo-culturales de la totalidad que participan. (p. 201)

Una estructura con discurso, identidad, modernos edificios y actores que se mueven dentro de la misma procurando un espacio subjetivo acerca de lo que se entiende como educación, y desde ella, al dialogar con pedagogías que critican y procuran subvertir ese patrón. Estas reflexiones se relacionan a paradigmas y corrientes que aparecen en *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la Educación Popular*, donde Mejía (2011) las analiza como evolución y constitución de variados momentos y componentes en educación. Desde el sentido bancario que explica Freire, al planteamiento crítico de Dewey a “las propuestas de currículo de Bobbit, para cuestionar el sentido fabril (fábrica) que éstas daban a la educación” (p. 54). O si transmitir a través de reiterar la información se constituyó como parámetro de la evolución de la práctica. Luego, sobre la corriente crítico-transformadora:

(...) considera que la educación funciona en las relaciones de poder que tiene toda sociedad. En ese sentido, ella busca construir el consenso cultural de los grupos que detentan su control. Por lo tanto, la educación debe ser entendida en esos juegos de poder. Todo educador participa de ellos con su accionar cotidiano, y si no toma distancia crítica, le es difícil entenderlos. Con sus prácticas pedagógicas construye relaciones sociales educativas, con las cuales hace presentes los intereses que tiene sobre la sociedad, en donde los reconoce y opta. (Mejía, 2011, p. 55)

Esas prácticas pedagógicas se pueden entender como dispositivos del saber para validar el poder a los sujetos y a las estructuras dominantes, que desde un ángulo crítico y en contexto de pedagogías como evento de aprendizaje, se pueden usar para establecer —como dice el autor— en intereses que, desde la investigación educativa y artística, cuestionen cómo usar las estructuras de poder y por medio de las prácticas artísticas conocer otras formas de aprender por fuera de la estructura. En el sentido de subversión, las propuestas desde pedagogías críticas llaman a revisar paradigmas y corrientes históricas que Mejía (2011) plantea desde marcos que permitan tomar espacios estructurales y convertirlos en dispositivos para el aprendizaje psicosocial; en ese sentido expone que:

Estos nuevos entendimientos de las realidades tecnológicas y comunicativas, nos exigen recuperar las comprensiones de la educación popular construido en su acumulado, que le permite reconocerse como una propuesta educativa para ser implementada en múltiples escenarios formales, no formales e informales para desde allí proponer lecturas de estas nuevas realidades. (p. 61)

Si las pedagogías críticas requieren de las lecturas de nuevas realidades, se debe entender la estructura como el medio a trastocar, incluyendo los sistemas de comunicación, lenguaje y las personas que la conforman. En ese sentido:

La educación popular ha redefinido su ámbito de pensamiento y acción al recuperar la educación como socialización. Estrictamente hablando, la socialización hace referencia a los procesos permanentes realizados en los diversos espacios de la vida cotidiana, a través

de los cuales la sociedad organiza la integración de sus miembros a su dinámica mayor, y en estos tiempos con una preponderancia de lo tecnológico, lo comunicativo. (Mejía, 2011, p. 67)

La socialización es un concepto clave para el uso de esos espacios de poder que abre debate y asombro entre los discursos y los cuerpos que conforman lo social dentro de las propuestas sobre pedagogías críticas. Esto debe considerarse como fenómenos que intervienen en el proceso de aprendizaje y a la socialización de intervenciones como planteamientos discordantes de la normalidad y jerarquías del acto pedagógico. Respecto a esto, Mejía (2011) expresa que:

Nuestro proyecto metodológico recupera los espacios de socialización, convierte la acción educativa en interacción e incidencia social constituyendo nuevos escenarios de aprendizaje, constituidos desde las nuevas mediaciones comunicativas y tecnológicas, propiciadas desde el lenguaje digital y coloca esos espacios y sus procesos, en un horizonte de proyecto popular. De esta manera, pretendemos reelaborar la comprensión de los procesos de socialización a partir del análisis crítico del poder (en el mundo complejo y fragmentado de la globalización). (p. 73)

La incidencia de la recuperación de los espacios para una nueva comprensión de lo crítica social que manifiesta Mejía como proyecto metodológico desglosan un posicionamiento, al menos provocativo, en la incidencia de las acciones, que en nombre de una metodología que —a la vez funge de objeto de estudio— se pretende incorporar al llamado *lifelong learning* que constituye mi *jo* docente y que se debate en la subjetividad relacional entre los actantes de la actividad académica y del proceso educativo como una totalidad desbordante de lo subjetivo en esta propuesta.

En ese sentido, me permito cerrar con la máxima *Freireliana* de “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa así mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 2005, p. 92). De esta manera, se hace referencia a la subjetividad y la reflexión donde se encuentran esas personas que se educan en comunión; es decir, desde un punto de vista crítico de esa pedagogía en comunión, las personas puedan mediar con los conceptos sobre prácticas artísticas, que se plantean en el siguiente apartado, lo que Freire señala como mundo y que permitan escenificar las posibilidades de representar en esta tesis, una transformación de la totalidad desbordante señalada.

2.3 Artista: Tendencias de la IBA: Texto, imagen, cuerpo (Bloque III)

Si pensamos como una totalidad desbordante lo que integra al sujeto en vínculos con una multi-realidad en el espacio-tiempo donde sucede una eventualidad de aprendizaje, lo que pertenece al conjunto de consideraciones sobre el perfil de artista, se construye teóricamente partiendo de la idea de un lenguaje artístico con el cual integrar un devenir subjetivo en el proceso de aprenderlo.

Llevar eso a una práctica emancipatoria personal requiere estudiar una expresión artística como otra forma de comunicarse como docente, por fuera de las lecturas de textos y escritura de ensayos con estudiantes universitarios como otros sujetos emancipándose. Además, demanda de perspectivas propias de lo postcualitativo en directa afectación a mis pistas como investigador, así como de equipar con teorías filosóficas el metalenguaje para el manejo literario y del componente visual en la representación de esta tesis como artífice.

Estas teorizaciones de lo artístico, para el eventual análisis de la información que se genera con el trabajo de campo, comienzan con las referidas tendencias desde donde llevar una investigación basada en las artes que Fernando Hernández (2008) define como literarias, artísticas y *performativas*. En la primera, destaca el valor de la escritura en los textos que el investigador presenta a los lectores como una forma de evocación y cuestionamiento del reflejo personal en el ensayo del otro. Escritos que lleven a imaginar, usar metáforas, y atender con significados personales un retrato de lo que conocemos, es decir, “(...) una experiencia transformadora en la que el lector se sienta motivado a reflexionar sobre sus propias experiencias a partir del diálogo con el relato que le propone el investigador” (p. 99).

Este aspecto narrativo del lenguaje comenzó a manejar la distancia que requiere tomar el protagonismo de relatar desde la primera persona gramatical, usando simbólicamente la palabra *jo* en el texto. La idea es remover del centro mi representación autoral en función de un vacío a llenar por una subjetividad alternante como apuntala la primera tendencia. El filósofo Giorgio Agamben (2005), siguiendo discursos de Foucault sobre el espacio que se abre, reflexiona no desde el sujeto que escribe, sino desde el autor con la idea de la ausencia en su escritura y de la visibilidad de las experiencias en donde las subjetividades individuales se transforman mutuamente; así, analiza la función del autor como gesto, en el sentido de empatía relacional que el lector puede encontrar en un escrito. El filósofo italiano comparte que:

Desde esta perspectiva, la función-autor aparece como un proceso de subjetivación a través del cual un individuo es identificado y constituido como autor de cierto *corpus* de textos. Sucede que, de este modo, toda indagación sobre el sujeto en cuanto individuo debería dejar su lugar al expediente que define en qué condiciones y según qué formas el sujeto puede aparecer en el orden del discurso. En este orden, a partir de un diagnóstico que Foucault no cesa de repetir “la huella del escritor está sólo en la singularidad de su ausencia; al escritor le es asignado el papel del muerto en el juego de la escritura”. No se trata de que el autor esté muerto sino que, en tanto autor, ocupa el lugar del muerto. Existe un sujeto-autor y, sin embargo, éste aparece sólo mediante las huellas de su ausencia. (p. 82)

O como removido, descentrado o desenfocado de una imposición de discursos del logocentrismo propio y, que al hablar desde mí, la tesis proponga ser espejo para la voz que la lee. Por ejemplo, usando el caso de la interpretación póstuma del trabajo de César Vallejo (1892 - 1938) respecto al encuentro entre subjetividades, Agamben reconoce que el sujeto que realiza la lectura llena el

vacío del autor y, que en ese mismo sentido, rehace la ausencia en el poema, al respecto comenta:

El lugar -o, mejor, el tener lugar- del poema no está, por tanto, ni en el texto ni en el autor (o en el lector): está en el gesto en el que el autor y el lector se ponen en juego en el texto y, al mismo tiempo, se sustraen infinitamente a él. (p. 89-90)

Ese ponerse en juego en el texto, podría verse como el diálogo que los escritos académicos, la poesía, la crítica social, los cuentos y otros, crean para invitar, por ejemplo, a través del uso de referencias y citas al intercambio de ideas entre autores a favor y en contra del pensamiento propio. Que en esta revisión de la literatura se lo ha pensado como dialéctica entre las características organizativas de una estructura dominante y los sujetos que devienen desobedientes en la práctica de la pedagogía crítica como resistencia. O en el tipo de conversación que como docentes, amparados popularmente en el método socrático (mayéutica), hacemos que el estudiante exteriorice las ideas que tiene en mente mediante preguntas que se les plantean.

Lo dialógico entre el lector y el texto como productor de nuevas interrogantes de intercambio informativo, datos, saberes, ficciones, etc., en el proceso de comunicar, resulta vivencial para conversar con el trabajo de la investigación. Sobre ese juego entre la lectura del texto y de reciprocidad entre identidades subjetivas, Miguel Donoso Pareja (1931 - 2015), en su ensayo *Ecuador: identidad o esquizofrenia* (2004), propone rescatar a la conversación como virtud de lo dialógico que permite un intercambio sucesivo y dinámico con otras identidades; así, desde la conversación, se habla y defiende la identidad propia, a la que también describe como cambiante, para así continuar reconociendo lo semejante en la diversidad.

Esos diálogos que se producen para la generación de intentos de escritura de una narrativa que dé cuenta de lo experimentado como sujeto que se descoloca del relato, el maestro Donoso las trabajaba en sus talleres literarios y en la redacción de sus obras, de manera que “nos ofrece una manera diferente de narrar y de construir al sujeto que narra, que desarrolla una relación distinta entre realidad, ficción y verosimilitud (...)” (Vallejo, 1997, p. 102). Esa relación entre los hechos y las interpretaciones de lo ficcional y lo fáctico, se alinean con lo planteado por Hernández (2008) sobre el uso de las diversas formas del relato donde lo ficcional es valorado al no representar una realidad única y/o perfecta, en esta tendencia de la IBA. En ese sentido, apoyándose en Clandinin y Connelly (2000), como referentes de la investigación narrativa, Hernández (2008) comparte que ellas:

(...) definen como una característica de esta perspectiva metodológica, la idea del investigador como alguien que está dentro, *que sostiene historias y no sólo las recoge*, que se muestra como un personaje vulnerable y necesariamente en crisis. Desde esta posición, lo que se genera con la investigación narrativa no es estrictamente conocimiento, sino un texto, un relato, *que alguien lee*, y es precisamente ahí donde reside un nuevo nivel de relación fundamental: *contar una historia que permita a otros contar(se) la suya*. El objetivo no

sería sólo capturar la realidad sino producir y desencadenar nuevos relatos. (p. 97)

Desde ese nivel de relación fundamental del texto que se pone en juego para conversar entre y a partir de subjetividades comprometidas a llenar un vacío con la ausencia de quien se piensa mientras lee, se proponen relatos condensadores sugeridos como *viñetas* que cuentan las acciones y experiencias de aprendizaje llevadas a cabo, previo al trabajo de campo de la investigación en el siguiente capítulo. Estas viñetas son descripciones, análisis, datos e invenciones de derecho sobre los aspectos vivos de indagar en territorio y de conectar con teorías y paradigmas en el proceso de aprender, una manifestación artística desde tres perfiles y tendencias de la IBA.

Esta nueva consideración textual al elaborar la subjetividad en que se plantea el perfil de artista, va acompañada con el trabajo de las imágenes producidas en paralelo al tiempo prescrito de la heurística y que se aborda desde la segunda tendencia señalada por Hernández (2008), la perspectiva artística que propone un sentido relacional diferente a la asistencialidad en que se ilustra el texto y/o se describe la imagen; así, propone que “...el desafío investigador ha de ser más ambicioso y tratar de desarrollar en paralelo narrativas autónomas (textual y visual) que se complementen, entrecrucen y permitan que surjan espacios desde los que crear nuevos significados y relaciones” (p. 100).

Es decir, sobrepasar el plano de la muestra visual como la evidencia de los resultados, del artilugio para la comunicación mediática o en los trazos al retratar una secuencialidad de hechos; sino que, estratégicamente, dar un manejo donde “las imágenes visualizan un contexto, mientras que el texto, produce un contrapunto, desde otro ‘lugar’ sobre ese contexto” (Hernández, 2008, p. 100). También, en el sentido de descubrir nuevas relaciones frente al conocimiento, expone que:

Las imágenes no ilustraban el texto, sino constituían un relato autónomo que permitía al visualizador establecer otros puentes, nexos e interpretaciones. El texto por su parte, no hablaba sobre las imágenes sino a partir de ellas (en la misma diferencia que se establece en la autoetnografía cuando se dice que no se trata de ‘hablar de mí’ sino ‘desde mí’). (Hernández, 2008, p. 102)

El manejo de las imágenes producidas, desde esta perspectiva artística de la IBA, como una forma de resistencia consecuente con lo expuesto teóricamente respecto a pedagogías críticas y modos postcualitativos de indagación artística podría transformar lo establecido en las lógicas propias de la representación ilustrativa y que, partiendo de la idea de aprender el arte del *performance* para un cambio subjetivo desde tres perfiles, se extienda a lo textual y visual producido para este trabajo.

En el tiempo señalado sobre converger con teorías y paradigmas, en Barcelona conocí el trabajo de pensar a partir de las experiencias con las imágenes de la filósofa Andrea Soto Calderón (2020), de cuyo texto *La performatividad de las imágenes*, comparto ideas concernientes a cómo relacionar gradualmente la producción audiovisual generada con la morfología gramatical de la lecto-escri-

tura y con el quiebre de lo convencional ilustrativo de la tesis como nuevo materialismo. En este sentido, la autora señala que la apertura de posibilidades con la *performatividad* de las imágenes no se ajusta a un trayecto regular, ni se establece como explicación previsible de la realidad, sino que requiere de un pensamiento complejo sobre posibles vías de la imagen, que a través de un trabajo de montaje:

(...) genere nuevas capacidades para imaginar, que nos impida ver el modo en que lo veníamos haciendo o que puedan abrir un nuevo deseo. Las imágenes no como expresión de las ideas preconcebidas, sino como campos donde se despliegan pensamientos y elementos sensibles, no en su comprensión de aquello que da a ver, sino como algo que nos desorienta y fuerza a un ejercicio de imaginación específico, a reinventar nuestro lenguaje para poder hacerles lugar. (Soto, 2020, p. 93-94)

Para ese ejercicio de imaginación que propone Soto, implicar planos de lo visual de las imágenes tanto como productos artísticos del aprendizaje o desde las experiencias generadoras de diálogo con el texto como documento en sí, estima revisar conceptos y articulaciones que, en aras de su *performatividad*, expone. Por ejemplo, manifiesta que la imagen va más allá de lo visible, de estar frente a algo o de combinar el ser con el parecer. Así como que “lo visible es una compleja escena de montaje que se ha intentado reunir y estabilizar bajo el nombre de imagen. El hecho de que haya un gran número de imágenes, no significa que haya mucha visibilidad” (Soto, 2020, p. 35).

Podría pensar en que la cantidad que se produce y lo que consumimos a diario son imágenes-estereotipo en los planos de interacción donde se juegan nuestras subjetividades según lo que estas muestran o no. Esto supone revisar la llamada Cultura Visual y, que para acercarla su comprensión, comparto lo que el propio Hernández (2005) en otro texto, explica usando la alegoría del *rizoma* de Deleuze y Guattari (2000), diciendo que:

Hay una serie de implicaciones para rescatar la cultura visual como fractal o como rizoma, más que como algo lineal y compacto. La primera es que de esta manera se evita caer en la ilusión de que una sola narrativa pueda contener todas las posibilidades de un nuevo sistema local/ global, y en este sentido, la consideración de la metáfora del fractal permite destacar su continua extensión polimórfica. En segundo lugar, una red fractal tiene puntos claves de ‘interface’ e interacción que ofrecen una visión con más complejidad que lo que se observa a primera vista en las primeras fases del fractal. (p. 11)

Esta complejidad de lo visual, el autor la ordena según referentes en aspectos de política, académicos o giros epistémicos que procuren viabilizar una práctica de la resistencia ante la representación homogeneizante. Desde el campo de educador en artes visuales, Hernández (2005) explica que “estamos relacionados con artefactos que son, en primer lugar, representaciones visuales y, en segundo lugar, que constituyen posicionalidades y discursos, a través de actitudes, creencias y valores, es decir, que median significaciones culturales” (p. 12). También indica que la Sociología, la

Semiótica, Los Estudios Culturales, Feministas y la Historia del Arte son disciplinas que aportan a la cultura visual.

Además, rescato dos nociones interesantes que Hernández (2005) presenta para hablar sobre la visualidad: la primera, apoyada en Mirzoeff (1999), trata acerca de la imagen tecnológica de la pantalla de píxeles a diferencia de la que se produce por otros medios, es decir que: “La imagen pixelada se basa en su artificialidad y ausencia. A diferencia de la fotografía y del cine que necesitan de la presencia de una realidad exterior (algo que ya no sucede con la imagen generada por ordenador)” (p. 16). Complementa con los sentidos de autonomía, dialéctica y paradoja en que pueden medirse nuestras relaciones con imágenes de inmaterialidad.

En la otra noción, plantea considerar la cultura visual como una *táctica de resistencia* tomada de Michel de Certeau (1984), puesto que “es reflejo de la crisis y sobrecarga de información en la vida diaria y de la necesidad de encontrar formas de investigación y respuesta ante las nuevas realidades (virtuales)” (p. 21). Refiriéndose a las sociedades de consumo posmodernas y, que en vértice con lo que propone Soto, sobre dinámicas capitalistas de dominio de un mercado de las imágenes respecto a su cantidad al exponerse, me llevan a pensar mi condición de individuo que construye su mundo de frente a los arquetipos de lo visible con que he venido hilvanando mi tejido social.

Con esto, procuro descolocar mi mirada como la del observador que desconoce el proceso de producción o la realidad que recubre la imagen o apariencia que tiene delante y que se inmoviliza o acepta pasivamente lo que se le dicta (Rancière, 2008); me inclino hacia una forma de hacer nuevamente lo visible e incluso cuestionar el *ver para creer*, atribuido y popularmente parafraseado a Santo Tomás. Retomando a Soto (2020), expresa que:

La imagen, antes que una reproducción o proyección, es un plano de conexión que abre y obra, de ahí la importancia de explorar la comunidad de prácticas en donde se puedan ejercitar modos de no-adaptación al sistema dominante, donde crear lo imprevisto, lo que nunca fue visto. (p. 35-36)

De esta manera, ese no adaptar el trabajo visual a lo establecido en los formatos de representación investigativa como proceso de aprendizaje, abre la temática discursiva de la resistencia desde prácticas artísticas colaborativas orientadas a la transformación del contexto y contenido de este estudio. “Por ello, nuestro desafío epocal consiste en gran medida en explorar la capacidad que tienen las imágenes para modificar una situación” (Soto, 2020, p. 41).

Soto (2020) invita a “desgarrarse de la lógica de la representación y de la soberanía del esquema” (p. 45), como una nueva crítica que apunte a la creatividad para establecer un encuentro entre lo posible y lo real, no de la imagen íntegra sino de la que no se ajusta a las estructuras dominantes de significado. Por ello, sin renunciar a la representación, manifiesta:

Creo que la cuestión no consiste en dejar de hacer representaciones, este es uno de los tantos recursos con los que las imágenes crean mundos, sino que el desafío consiste en desajustarse de la lógica de la representación, esto es, de la relación de necesidad entre causas y efectos (...). El desafío a mi entender, consiste entonces en pensar determinaciones del aparecer que no sean determinaciones de imágenes como objetos instalados ante un sujeto. (Soto, 2020, p. 47)

Esas no-determinaciones las presenta cual desgarras en la comprensión de las imágenes como síntesis figurativas e iconográficas de algo que se está formando. Además, Soto (2020) explica que “representar quiere decir en cierto sentido significar de acuerdo a unos referentes específicos, hacer visible y legibles como tales ciertas ideas que buscan un correlato empírico” (p. 50). Así, establece construir desde la diferencia una eficacia para su funcionamiento señalando que:

(...) ser imagen es siempre semejar y desemejar a la vez, esto es, torcer el sentido de al menos un elemento reconocible, a partir de equilibrios ligeros que juegan con su estructura. Es importante ejercitarse en este equilibrio, porque las imágenes saturadas de lo irreal son incapaces de crear vínculos con lo que se distancian. (Soto, 2020, p. 55)

Paralelamente a torcer un indicio, repensar la movilidad o plantear más allá de lo representacional las figuras que constituyen el imaginario de la investigación, Soto propugna la potencia de erigir algo nuevo a los formatos institucionales, renunciar al control de lo lógico, en producir un panorama poético, en crear encuentros más que estampas para la *performatividad* de las imágenes. Por ello insiste en que:

Si queremos subvertir nuestras formas de representación, así como nuestras rutinas visuales, y resistir a las múltiples modalidades de la impotencia del pensamiento y la acción, entonces hemos de experimentar con las formas, restituir sus fracturas a los espacios que se presentan como continuos. Ritmo que se juega golpe a golpe, una danza vacilante entre lo que sedimenta una imagen y su bifurcación decisiva, transitar su geografía íntima para sentir la pulsión de su apertura. (Soto, 2020, p. 57)

Para una *performatividad* de las imágenes como propone Soto, respondiendo a la segunda perspectiva de Hernández, y en la evocación textual de su primera tendencia, propongo experimentar, a manera de aprendizaje personal, el *Performance* como práctica artística. Una suerte de redescubrir, ontológicamente, un espacio de formación mediado por la experiencia artística y que discurre como teoría bajo el manto de la tercera tendencia de la IBA: La perspectiva *performativa*.

Develada por Hernández (2008) como parte de un proceder metodológico basado en la práctica artística de los llamados Estudios *performativos*, señala que lo importante de esta tendencia es: “que presta atención de manera preferente al papel del cuerpo en la narrativa autoetnográfica. Relación que resulta clave para quienes pretenden investigar la experiencia *performativa* relacionada con la

música, las artes escénicas, las artes visuales o la docencia” (p. 105).

Entonces se entiende que, como estudio, el *performance* se utiliza para investigar y aprender, tanto en el acto pedagógico como en la investigación académica, más allá de su práctica como expresión artística. El autor recupera dos aspectos interesantes en este tema:

La noción de sujeto. La perspectiva *performativa* trata de generar un nuevo sujeto de conocimiento, el sujeto performativo, que se construye de forma fragmentada y descentrada. Tal y como refiere Spry (2001), la noción de ‘performance’ es una forma transgresora en la reflexión del ‘sí mismo’, en la medida en que, como he señalado, propone un tipo de narración que habla *a partir* de uno mismo y no *de* uno mismo. Esta posición se sitúa en relación con la investigación postmoderna (conectada con la fenomenología de la experiencia y la autoetnografía) que pone el énfasis en el hecho de comunicar una experiencia en la que el investigador está implicado, hasta el punto de que puede ser la experiencia del propio investigador.

La escritura performativa. En la investigación *performativa* hay una preocupación por el texto, la escritura, el testimonio, la corporeización del sujeto que narra, y la implicación de los lectores, visualizadores o público en la experiencia de configuración de significado, en el escenario performativo. La escritura se transforma así en un recurso a través del cual se crea o recrea experiencia en la que el cuerpo se encuentra insertado y en su relación con otros. El relato performativo se sitúa así en lo que Denzin (1997) define como *poéticas etnográficas* que tienen objetivos similares a los objetivos del arte: desean *tocar* al espectador, evocar emociones, y proporcionar perspectivas alternativas de ver el mundo. (Hernández, 2008, p. 105)

Es decir, se extiende al cuerpo la *performatividad* de las imágenes y del texto que propugnan los autores revisados como una forma de investigación o de acontecer en una realidad construida. Con esto retomo a la mencionada Judith Vidiella (2010) con sus pedagogías del contacto en el apartado anterior, para justificar la exploración de la movilidad del cuerpo dentro de las acciones pedagógicas con carácter de desobedientes. Siguiendo a Springgay (2008), explica que la forma de conocer es a través de tocar físicamente lo material y al prójimo de manera relacional. Además para constreñir ese contacto al ambiente educativo formal, manifiesta que:

(...) la experiencia -corporizada- es algo mediado y compartido por las continuas interacciones con los demás y con el mundo. De este modo, comprender el currículum de un modo corporizado significa entender la noción de ‘experiencia’ como una producción social y discursiva de subjetividades en un contexto determinado y, por supuesto, sujeta a cambios. Significa que los docentes y el alumnado están en con/tacto permanente, ‘cara a cara’, en contraposición a lo que tradicionalmente ha sido la práctica educativa del ‘dar la espalda’, o la relación intocable por ambas partes (Springgay y Freedman 2007). (Vidiella,

Con esto defiende la afectación de involucrarse con las cosas y las personas en ese compartir cultural; con el manejo del cuerpo, las múltiples subjetividades y los significados que se enmarañan entre los participantes de un proceso de aprendizaje. Vidiella (2010) Complementa diciendo que:

Por tanto, un curriculum corporizado debe ir no sólo hacia el estudio de las representaciones identitarias, las comprensiones culturales sobre la imagen del cuerpo y las construcciones culturales que nos preceden sobre la subjetividad, sino también ponerse en con/tacto con los encuentros corporizados de los sujetos concretos e implicados, con el fin de ver qué pedagogías emergen en este espacio intermedio. (p. 5)

Vidiella (2010) proclama el proceso educativo y el habla como componente de la comunicación; como *performativas* en el vaivén de actos pedagógicos entre docentes, estudiantes y los saberes donde se formalizan subjetividades. También que esta teoría cambia de pasivo a activo el sentido con que el lenguaje produce capacidades en los sujetos durante las prácticas educativas y explica que: “una pedagogía performática como proceso de investigación, ubica los mecanismos de (re) producción y (re) presentación del conocimiento y posibilita la ‘puesta en escena’ de los sujetos corporizados y sus experiencias en una relación intersubjetiva (...)” (p. 9). Sobre aspectos cuestionables de la misma, comparto sus críticas:

(...) analizar la relación entre performance y pedagogía como una actividad única y singular que se despliega en cada clase puede ser problemático. Lo es si celebramos la performance como un acto de entretenimiento estético sin un proceso de aprendizaje que se sitúe en un contexto de reconstrucción histórica, social y cultural. O si concebimos la performance como una metáfora para referirnos al docente como un performer que ‘interpreta’ un acto de transmisión-repetición de saber; o de un proceso performativo de repetición que no indaga el modo de encontrar nuevas formas y condiciones de elaboración del conocimiento. Lo es también si no se problematiza la relación docente-alumnado ni los mecanismos de construcción, transfusión y participación social del significado (Ellsworth 1989). Por tanto, la pedagogía-performance implica una posición teórica y una metodología de trabajo e investigación que escapa a la tematización de las políticas culturales insurgentes como meros contenidos curriculares críticos a impartir de acuerdo con una serie de problemáticas sociales como la marginación, la migración, la violencia, el sexismo, la homofobia... Lo que intenta es ponerlas en contexto, experimentación y acción. (p. 10)

La *performatividad* del estudio y la *performance* como metodología de investigación, Vidiella (2010) las refiere como soporte al desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo; y al trabajar con estrategias e ideas para develar nuevas formas de resistencia desde lo cultural, social y político. Por ello, desde la experimentación y corporización de estas pedagogías de contacto, apertura los límites en la academia tradicional “con el fin de reconfigurar el espacio del aula hacia otro tipo de prácticas que permitieran desvelar las relaciones de poder entre individuos, así como

la incorporación del deseo, la fantasía, las experiencias y narrativas personales mediante estrategias artísticas” (p. 12).

Desde el cuerpo, propone deconstruir la réplica de figuras normalizantes de las identidades subjetivas desde otras críticas originales de parodia, fantasía y exceso. Para ello sugiere encararlos desde dos puntos que son:

Una forma imaginativa de pensar los procesos de identificación en negociación con las relaciones sociales para encarnar identidades en las que jamás habíamos pensado, o de las que nos desidentificamos por completo, lo que significa una proliferación de zonas de deseo e identificación.

Un reconocimiento de las diferencias y potencialidades que puede haber en uno mismo y en la creación de comunidades con el fin de reconocer alteridades en los demás y en uno mismo. (Vidiella, 2010, p. 17)

Considero que junto a la pedagogía del evento, la *performatividad* del cuerpo en las prácticas pedagógicas posibilita la creación de lenguajes o expresiones que den cuenta de un camino justificado para el encuentro de comunidades en disputa.

2.3.1 Performance y perfil subjetivo

En razón de esto, se revisan concepciones básicas entre *performance* y lo *performativo* que se propugna como manejo de los componentes teóricos aquí desplegados. De la mano de Juan Albarrán (2019) y su obra *Performance y Arte Contemporáneo*, donde acerca temáticas y aproximaciones que sitúan, en el marco del arte contemporáneo, el *Performance Art*.

En una primera parte hace un análisis del significado de la palabra *performance* en diferentes idiomas como sustantivo y, que en entornos de habla hispana, “el término se ha tomado del inglés y ha tendido a identificarse como arte de performance (*performance art*), a veces en masculino y otras en femenino, *el o la performance*” (Albarrán, 2019, p. 16). También, Albarrán (2019) detalla su popularización a finales de la década de los 70 surgiendo de entre otros movimientos artísticos como acción, *event*, *happening* o *body art* y de la búsqueda de los artistas del *performance* por alejarse del parentesco de actuar en un lugar frente a un público como en el teatro y de la solemnidad que como en el museo ello conlleva; en ese sentido, comparte que:

A finales de la década, esa percepción parecía haber cambiado. La performance deja de ser algo que un actor hace en el teatro y se convierte en un concepto clave para pensar el presente, pasado y futuro de un conjunto muy heterogéneo de prácticas que implican los límites de las artes visuales. Es difícil rastrear el primer uso del término en el sistema del arte. (p. 17)

Resaltando publicaciones de este campo, en particular el reeditado libro *Performance Art. From Futurism to the Present* de RosaLee Goldberg (1988) que refiere la condición progresista y multidisciplinaria híbrida del *performance* de entre las artes visuales, la música y el teatro experimental; con el elemento *presencia* como arte vivo que tensiona la realidad en común. Luego, para enmarcar el concepto, plantea interrogantes sobre qué prácticas del arte son consideradas *performances* y por qué, sobre la fiabilidad de la historia del arte del *performance* según un repertorio fraccionado y, pensándolo aquí como concepto aplicado a un ámbito social de aprendizaje, Albarrán (2019) se cuestiona “¿hasta qué punto se transformaría el corpus de la *performance* si adoptásemos perspectivas de análisis alejadas del arte elevado y más cercanas a los estudios de cultura popular?” (p. 23).

Sobre lo *performativo*, apunta que tanto sociólogos, antropólogos, filósofos y lingüistas han colaborado a la disciplina de los Estudios de *Performance* por el uso de *performativo* como adjetivo y *performatividad* como sustantivo en el lenguaje dentro del campo del arte contemporáneo. Refiriéndose al análisis de los usos ordinarios del lenguaje en el libro póstumo *How to Do Things with Words* (1962) de John L. Austin (1911-1960), explica que se da separando los descriptivos enunciados declarativos o constataivos de los llamados enunciados *performativos/realizativos* de acción en determinadas disposiciones. Ejemplifica con el enunciado: *Sí quiero*, que se da en el altar, al inaugurar un lugar o apostar en un juego, destacando que “el lenguaje adquiere fuerza en un contexto concreto, gracias a la intencionalidad del hablante y a una situación comunicativa que determina la recepción del acto del habla” (Albarrán, 2019, p. 24-25).

También destaca que para Jacques Derrida, la condición propia del lenguaje es la iterabilidad (repetición y alteración), y que reconociendo la impronta pragmática y transformadora del mundo que le otorga Austin al lenguaje, para el filósofo francés:

(...) toda escritura se levanta sobre un código que funciona al margen de la voluntad de emisor y destinatario. Como tal, la escritura -y, en su opinión, todo el lenguaje, incluso el hablado- se basa en la repetición y alteración de un código, por lo que su sentido no depende de la presencia de un receptor concreto. (Albarrán, 2019, p. 25)

Es decir, a diferencia del autor británico sobre las condiciones para que un enunciado *performativo* haga al decir, alude más bien a la repetición (como un rito) por sobre quien lo dice o escucha. Para Albarrán, la reflexión de Derrida en el ejemplo del *sí* en el altar, no está basado tanto en la voluntad de casarse, sino en las veces en que esta ceremonia se repite y, por ende, resulta válida para todos. Por ello define que:

(...) la fuerza de lo performativo no reside en el decir del emisor, presente en un contexto y dueño de su discurso, tal y como trataba de determinar Austin, sino en el hecho de que este enunciado haya sido ya dicho y escuchado por otros: su sentido es decodificable, repetible, alterable, ha circulado en varios contextos, antecede y sobrevive al emisor. (p. 26)

Finalmente, la distinción de artista, dentro de una propuesta postmoderna para investigar, y cual docente que recurre a esa forma de indagar para aprender, mediada por el arte del *performance*, se extrapola a una traducción contemporánea de directa carga interpretativa de su conceptualización. Así, al pasar de sus significaciones históricas de dominio y sobriedad estética de entre varias técnicas de las bellas artes (música, teatro, pintura), a la resistencia de las dinámicas productivistas, artesanales, patrimoniales; de práctica docente, gestión cultural, *marketing* y de comunicación en Internet, propias de la globalización capitalista en que se desenvuelve el mundo al vigésimo segundo año del siglo XXI al calificativo de *artworker*.

Julia Bryan-Wilson (2011) sostiene que: “(...)the term art worker would present an intractable conflict in that it connected art to work while also distancing artist from labor’s specific class formations” (p. 15). Y lo relaciona como una nueva identidad para entender lo artístico en la persona, no solo desde los lugares comunes que manejan los discursos y los circuitos del arte, sino para revelarse de ellos como resistencia al consumo e exigencias del mercado al sugerir que: “(...) art works is no longer confined to describing aesthetic methods, acts of making, or art objects-the traditional referents of the terms-but is implicated in artists’ collective working conditions, the demolition of the capitalist art market, and even revolution” (p. 1).

Si el sentido de *artworker* me coloca como persona dotada de la capacidad necesaria para alguna de las bellas artes, para la resistencia a lo mercantil desde las innovaciones pedagógicas, para la pesquisa postcualitativa como oficio o abordar una manifestación artística dentro de una práctica profesionalista, me parece una forma útil de hacer real un perfil como artista que trabaja el arte desde una concepción propia y autogenerada. Parecido al proceso que conlleva ser un investigador en y desde las artes, como agente de mercado y la exacerbación del capital en lo académico. Un discurso creado de cómo me manifiesto en mis planificaciones, proyectos, catarsis, metáforas, perfil laboral y todo cuanto lo relaciono con la totalidad desbordante de la subjetividad en el arte, en la investigación y en la docencia.

Como *artworker* y como ser humano, he conocido el *Performance Art* como obra expositiva, experimentado como práctica dentro de actividades de aprendizaje y tentativas de transformación social. Es por ello que el perfil de artista termina en los paradigmas que se encuentran al hablar de arte y sus expresiones como formas de contemplación inmóvil, en el sentido de pertenencia o patrimonio de relación con un público. De esta manera, se abre al devenir interpretativo del sentido del arte en diferentes planos y de cómo entienden los artistas su existir en otros discursos y campos como el educativo, que parecen asegurar lo efímero de su producción. El conflicto está en permanecer tensionando los perfiles que han teorizado los conceptos e ideas hasta aquí analizadas, para interrogar y distinguir que resultados se obtienen al poner en práctica, en los siguientes capítulos, una Investigación Basada en las Artes.

3. Narrativas y tránsitos del devenir metodológico

Quien está familiarizado con la práctica de la investigación en ciencias humanas sabe que, contra la opinión común, la reflexión sobre el método muchas veces no precede, sino que viene luego de la práctica. Es decir, se trata de pensamientos de algún modo últimos o penúltimos, para discutir entre amigos y colegas, y a los que sólo legitima una gran familiaridad con la investigación. (Agamben, 2010, p. 9)

En este capítulo se presentan narrativas y tránsitos que estructuran las decisiones que se tomaron posteriormente para el trabajo formal de campo. Estos relatos ocurren entre el primer año en Barcelona (2018), y mayormente en lo que viví en el 2019 como habitante de Cuenca, y como parte de la indagación a campo traviesa que experimenté en la UNAE en ese año.

Para ello, siguiendo las referencias teóricas sobre el encuentro del investigador con metodologías postcualitativas del capítulo precedente y salvando el carácter narrativo de la indagación desde las “*Personal narratives*” que Hughes y Pennington (2016) proponen para las aproximaciones de las “*Types of Autoethnography*”, amparado en el conflicto de hablar desde mí y en mi contra, como fenómeno de estudio, o en la reflexión autocrítica de quien lee los relatos (Ellis, 2004).

Consecuentemente, y en el sentido literario de la primera tendencia de la IBA que tomo de Hernández (2008) para la escritura de los textos, desde los tres perfiles subjetivos que comprende la artografía; se sostienen historias de mi tránsito indagativo que buscan, por un lado, que lo que cuento permita a quien lee imaginar su propio despertar metodológico, o de contraponerlo con su inherente contingente procedimental, y por otro lado, siguiendo al buen Agamben (2010) distinguir como *método* lo que significó el recorrido indagativo, y de marcar mi ausencia en el texto como autor.

Al seguir la propuesta de plantear el texto desde los tres perfiles, en este capítulo la forma ya no va por contextos o bloques teóricos, sino que, en concordancia con el nombre de la técnica. Se presenta un ensamblaje de diez relatos retrospectivos, siguiendo el orden a/r/t-ográfico del nombre. Es decir, desde una bitácora reflexiva y se agrupan (3) relatos comenzando con la “a” de artista, se continúa con (3) narraciones la “r” de investigador, y se culmina con (4) reflexiones desde el perfil docente “t”. Todas juntas son el prelude para entender el imaginario en el que se debatió el acontecer de las ideas para explorar la IBA.

Para leer las viñetas (los diez relatos distribuidos en los tres perfiles), se advierte que las mismas fueron escritas cronológicamente, y que en las postrimerías de la pesquisa en general, fueron ensambladas desde reflexiones relacionadas a los perfiles con que se propone en este apartado la triple escritura. Es decir, el/la lector/a tiene como opciones leer de corrido desde el perfil de Artista (a3), pasando por el de Investigador (r3), y terminar en el de Docente (t4). O seguir la siguiente

pista: guiarse por el tercer número del subapartado (que consta en *Cursiva*) y que, en secuencia ascendente, lo llevará al despliegue original de los textos.

Estos recorridos y pistas pueden considerarse líneas imaginarias que separan formas de pensar la heurística de entre las diversas u homogéneas opiniones de las personas, y pueden ser trazadas aquí con cierto interés filosófico sobre las epistemologías, los métodos, o la metodología a seguir, como posterior a lo que se sabe cuando se narra la investigación social y humanista.

Interés que responde a entender al investigador como sujeto en relación con los otros en un contexto de políticas institucionales, paradigmas culturales y cambios sociales dentro de la UNAE en un tiempo determinado. Así, se presenta la construcción de una forma de concebir y plantear el sentido de generar conocimiento por fuera de lo positivista y positivamente establecido según los marcos teóricos del capítulo anterior, y de reconocer que para “las filosofías de las ciencias, igual que cualquier forma de pensamiento humano, siempre están social y políticamente posicionadas, tanto si sus autores se lo propusieron como si no” (Harding, como se cita en Blazquez, Flores y Ríos, 2010).

Es decir, se atraviesa el popular axioma de que en gustos y colores no opinan los doctores y se continúa más cerca de las interpretaciones, que de los hechos determinantes en necesidad del sujeto que se le configuró póstumamente a Nietzsche (1901), hacia una apertura de otro *Punto de vista* siguiendo a Harding (2001); para pensar de manera filosófica la idea de que al tratarse de una indagación postmoderna, y de un investigador que se supone debe dividir su *ethos* en tres perfiles, el enlazar esas líneas imaginarias pueda ser tejido o deshilachado por el componente subjetivo de quien revisa los siguientes eventos y reflexiones en secuencia a3+r3+t4, o ascendentemente siguiendo al *tercer numeral* antes del título en los viñetas a continuación:

3.1 Artista (a3)

Los siguientes relatos marcaron el recorrido subjetivo de mi práctica de la *performance art* como ejercicio de indagación colaborativo y de aprendizaje personal, y aquí se disponen como viñetas de una bitácora retrospectiva que se entrelazan con las narrativas de los otros perfiles en el espacio-tiempo de la investigación.

3. 1.3 Una práctica naciente en Cuenca

Luego del año en Barcelona, establecido nuevamente en Ecuador, me he dedicado a aproximar ciertas ideas de identidad y sujeto desde el análisis teórico del trabajo del artista *performer* Ulay (1943-2020) de manera práctica en lo relacional, al exponer mi entendimiento de lo subjetivo, en un ejercicio artístico y participar dentro de la exposición *Imaginos de Ciudad*, como parte del efímero colectivo artístico “*La Máquina de demoler teorías*” en la pinacoteca *Saladentro* en abril de 2019. La muestra reunió imaginarios sobre la influencia de los cuatro ríos que atraviesan la

ciudad de Cuenca con la intención de mostrar otras propuestas al paisaje costumbrista del lavar la ropa en sus orillas.

Lo que busqué fue representar a la sombra como una alegoría de la esencia, como un perfil que se oculta o se esconde ya que conlleva ciertos aspectos que no queremos mostrar de nosotros mismos. Hecha con prendas personales, procuré reconocer esa intención que le he dado a la oscuridad, al mostrar que es posible, no solo lavarla y secarla hacia una nueva interpretación del ser, sino que puede resultar beneficioso buscar maneras y disciplinas para encararlas.

Esta práctica de ejercicios subjetivos se da en un ambiente cultural y social posterior a la décima cuarta edición de la reconocida Bienal de Arte Contemporáneo de Cuenca llamada: *Estructuras vivientes. El arte como experiencia plural* (23 de noviembre 2018 al 3 de febrero de 2019) que atravesó las concepciones del arte y el trabajo de la imagen frente al espectador. Dirigida por Cristóbal Zapata, su propuesta curatorial para la ciudad consistió en:

(...) una invitación a reflexionar en torno a las formas cómo nos relacionamos con el arte, para enfocarnos en la idea del arte como experiencia, vivencia, plural: estética, sensorial, intelectual, emocional, afectiva, psicología, pero también política, sociológica, antropológica. La comprensión del arte como experiencia vital implica momentos de relacionarse con la actividad artística tanto desde el punto de vista de la producción, relativo a su circulación y recepción. Ya no se trata de un artista cuyo fin último sea la producción de objetos, sino de un productor cultural que disponiendo de diversos lenguajes y estrategias artísticas genere un tema de experiencia múltiple en el espectador y/o transeúnte, a través de la amplia plataforma de la Bienal cuyo conjunto de exhibiciones abarca toda la ciudad. (Bienal de Cuenca, s.f.)

Fue una *performance* colectiva la que se llevó el primer premio de la décimo cuarta Bienal de Cuenca, por encender los discursos de poder de la institucionalidad del arte y de la política nacional. Hemos recorrido junto a los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades (PAH), de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), en las llamadas *salidas pedagógicas*, los lugares de exposición de esta y de todas las propuestas que terminaron avivando preguntas sobre si esas muestras de arte contemporáneo alcanzan para satisfacer la retícula y los presupuestos con las que se tallan las obras de arte y la tradición artesanal de los artistas locales.

Una que llenó esas expectativas estudiantiles, que amalgama técnica, originalidad, y concepto, fue la que construyó una serie de retratos a partir de lo relacional entre personas, calles y vehículos de la concurrida subida a El Vado. La propuesta de la artista María José Machado consistía en crear imágenes a partir del manejo de plantillas con pegamento en los diferentes bastidores para dar las tonalidades a retratos de los vecinos, usando la niebla tóxica de los buses y vehículos que han contaminado a dicho sector durante años, los cuales se iban pintando mientras colgaban de las paredes exteriores de las casas del barrio.

En el Museo de las Conceptas, encontramos otra propuesta que pareció dar tregua a sus exigencias sobre lo que una obra de arte debe evocar en el espectador, al encontramos todos en un espacio totalmente blanco y paredes con 123 protuberancias en relieve de yeso a modo de heridas esculpidas. Las inspeccionaron cuidadosamente como quien no las quiere contaminar y diagnosticaron con historias posibles tratamientos de lo emocional en las personas que contaron qué les produjo la herida como parte de la obra. La propuesta de Juliana Vidal conmovió un aspecto psicosocial de pensar una herida en el cuerpo y cómo conjugarlo con materia y estética, e invita a preguntar: “¿Dónde están las marcas? Ya no solo son residuos en los cuerpos. Vidal ficciona en otros cuerpos, a modo de instalación, improntas que se leen como materia, como palabras, como historia, como recuerdos fragmentados” (Barreiro, 2019, p. 230). Las preguntas se inician.



Imagen 1. El Vado, Cuenca. Registro propio. 2019.

3.1.1 Apuntes teóricos desde Cornellá de Llobregat

“Me dicen, -Vale. Usted escribe esto, pero, ¿qué va a entender la gente? Les digo: -No se trata de saber lo que va a entender la gente, porque no hay nada que entender en cierto modo. En el fondo, procedo por desplazamientos que intentan operar nuevas relaciones entre sentido y sentido. Es un nuevo paisaje de lo sensible y lo pensable. El problema no es que el destinatario lo comprenda en el sentido de que se apropie de las palabras, y de que entienda todo lo que digo. No. No se trata tanto de saber qué es lo que quiero decir, sino de saber lo que esto le dice a él o a ella. Es decir, el destinatario tiene que enmarcarse a su vez en ese nuevo paisaje”. J.R

El 7 de abril de 2018 me tomé una *selfie* con Jacques Rancière en Barcelona. Cuan inoportuno tratándose de un filósofo de la imagen y de lo sensible. Lo hice mientras Marcela y sus compañeras del *máster* retornaban los audífonos traductores a la mesa de organización del evento filosófico al que habíamos acudido. Salió de una puerta adjunta, y antes de darme cuenta de que venía acompañado con la tutora del programa de masterado que cursaba Marcela, y quien nos había pasado la invitación, y participaba también del conversatorio lo abracé y apunté con mi celular.

Esta vergüenza frente a la tutora, con quien justamente discuten en sus clases sobre el trabajo y el uso político de la imagen. O lo que me ocurrió cuando, en una presentación sorpresa a las afueras de la Catedral de Barcelona, Manu Chao advirtió a un frenético público que daría abrazos, mas no fotos, me resultan un devenir empírico en lo que entiendo propone la IBA desde las tendencias literarias, artísticas o *performativas*. Es decir, cómo debo pensar la imagen y el texto, la palabra y lo visible para relatar mis procesos.

El lugar donde incomodé a Rancière se llama *La Virreina Centre de la Imatge*, sobre *La Rambla*, un imponente edificio barroco dedicado a la museografía contemporánea y que definen a la investigación como una de sus principales atribuciones, pues entienden que:

(...) esta vía introduce, dentro del tiempo ocasional que históricamente definió al dispositivo museo, otras experiencias temporales no orientadas hacia la inmediatez y la eventualidad; otros saberes que se resisten a ser tipificados o que se enuncian mediante procesos expandidos de escucha, diálogo y reconocimiento del antagonismo; otras subjetividades críticas formuladas desde la cooperación, mediante unas gramáticas que deshacen los marcos institucionales, abriéndolos a nuevos usos socializados, incorporando experiencias microhistóricas que precisan de unas formas de interpelación carentes del peso de aquellas genealogías más decimonónicas o disciplinarias. (Barcelona Cultura, s.f.)

Y entre sus recursos presentan resultados de sus investigaciones con las imágenes. Un mes antes, había asistido por primera vez a este centro de la imagen, luego de que Marcela me recomendó

vaya a *pesca citas* para mi propuesta del primer año del doctorado. Ella se fue a Cadaqués con las compañeras a realizar diferentes trabajos de campo por el máster. Unas fueron a fotografiar la casa de Dalí, ella por entrevistar a la artista Fina Miralles. En esa ocasión el evento consistió en el conversatorio *Contravisions: Joan Fontcuberta i Andrea Soto Calderón*. Un concepto nuevo para mi normalizada forma de entender el manejo de la imagen propia y de los otros para la configuración representacional de sentido.

En aquella ocasión la sorprendí enviándole una detallada lista de citas sobre la contravisión, es decir, le ofrecí mi *pesca de citas* de esa vez. Ella felicitó lo detallado de mis apuntes que hasta me pidió fotos de mi bitácora para el futuro donde había hecho los apuntes vía *WhatsApp*. Ni hablar de lo que se podía entender de lo laberíntico de mis notas a mano. Es por ello que transcribo aquí la lista que saqué de la participación de la filósofa Soto en el conversatorio:

- Soto propone desplazar el concepto de ficción no como aquello que se distingue de lo real, sino como maneras de reconfigurar la realidad.
- Fontcuberta ha explorado la relación entre la contravisión de la ficción, explica Soto.
- “Para la contravisión el centro de la atención ya no son las cosas sino nuestra relación con ellas...” Flusser, desde las epístolas a Fontcuberta, es citado por Soto.
- No se trata entonces de la realidad y su representación, sino de las formas en qué vemos... Soto.
- “(...) me dijo que tú eres uno de los fotógrafos más importantes, ya que entiendes lo que son las fotografías: para documentar algo que no existe... ¿estás de acuerdo?” Flusser a Fontcuberta, recuperado por Soto.
- El beso de Judas, publicación de Fontcuberta en 1997. Soto lo cita con lo siguiente: “Toda fotografía es una ficción que se presenta como verdadera”. “La fotografía miente siempre, miente por instinto, miente porque su naturaleza no le permite hacer otra cosa”.
- Fotografiar antes que ser un relato de lo real, es una reinención de lo real. Esto es de Soto, creo.
- Soto explica que Fontcuberta reconoce que una imagen no siempre es apta para determinar cuestiones abstractas, y muchas veces no nos dicen nada de las relaciones de explotación, ni de la lucha de clases, de los anhelos e injusticias; pero según qué uso se haga de ella, puede revelarnos diversas estratificaciones de la memoria que permiten penetrar esa superficie...
- “Diógenes buscaba la verdad con su lámpara, hoy salimos a buscarla con cámaras fotográficas, la paradoja es que la lámpara de Diógenes arrojaba luz sobre las cosas, y la

cámara, por el contrario, engulle esa luz...” Soto citando a Fontcuberta.

- La duda razonable que introduce Fontcuberta es también una política de las imágenes. Soto.
- “(...) llamamos contradicción a aquel absurdo que rompe la lógica interna de la estructura del lenguaje verbal. En el lenguaje de la imagen, la contravisión representaría su homónimo, y su función quedaría establecida en el intento por provocar la reacción del espectador ante una imagen supuestamente real...” Soto, citando a Fontcuberta.
- La contravisión parece tener que ver con reaccionar con imágenes, con crear otros órdenes de lo visible, y desestabilizar una producción simbólica (...) Soto.
- Para Soto, que la contravisión abra toda su potencia para pensar otros repartos de la luz.

Esto de que fotografiar, antes que ser un relato de lo real, es una reinención de lo real, que le entendí a Soto, lo relaciono con lo que revisé de una conferencia de Eisner recogida en la *Revista Española de Pedagogía* en 1992, donde realiza varias propuestas para replantear la función de las artes dentro del desarrollo humano; entre ellas, critica el acuerdo tácito de muchos autores en ponderar el lenguaje como catalizador de los procesos cognitivos. Para Eisner (1992), antes que el lenguaje, es la imagen la que da la referencia simbólica a aquello que se estudia ya que “contrariamente a la opinión popular, en el principio existía la imagen; es ella la que da sentido al nombre. La formación de la imagen es un hecho cognitivo” (p. 18).

Estas distinciones sobre la configuración desde la imagen y el texto, con la teoría en los seminarios del primer año, y en las calles y eventos de Barcelona se presentaron como un abismo filosófico de desafiar la normalidad, o lo natural de lo que vemos. Si la imagen es una ilusión y un adminículo de la existencia, como se lo presentó en el MACBA a Oscar Masotta (1930-1979) revelando la identidad de lo obvio al usar la teoría como acción. O las frases sobre la ficción y el trabajo de las imágenes y las palabras que le pesqué a Rancière, a Soto y a Bassas. Declaro no dejar de preguntar si el Sol es o parece, y por cada obra, muestra, evidencia, ley, reglamento o verdad que se me ponga enfrente, vivir confiando en la duda.

En recompensa al bochornoso asunto de la imagen con el filósofo francés y lo insensible de mi ser, comparto aquí algunas citas teóricas sobre el manejo político, visual y sensible de las imágenes y la escritura que obtuve de Rancière en *La Virreina* en aquella jornada en honor a mi compañera. Además, aparte de postear mi *selfie*, en esos días admití que la técnica para pescar las citas tan rápido, y luego transcribirlas, consistió en que en el primer conversatorio usé la grabadora del celular, y me dediqué a observar a Fontcuberta, y en las jornadas con Rancière, le puse los audífonos de traducción a la grabadora del celular mientras lo fotografiaba. He aquí las perlas más importantes que tensan los hilos teóricos de esta indagación:

Jacques Rancière. 6 de abril de 2018

Sobre la política del sentido: litigios de la imagen y el lenguaje:

- El trabajo de la imagen se opone a una visión dominante de las imágenes, con dos rasgos, la asimilación de la imagen como pasividad y de su reducción a la visualidad. Por lo tanto, la imagen no es la reproducción de una cosa, ni es algo ante lo que uno se mantiene pasivo.
- Las imágenes artísticas son algo construido, en un plano cinematográfico, antes de reproducir lo que está frente a la cámara, es una relación...
- La imagen es cooperación, no solo de lo visible o visual, sino entre procesos que permiten los sentidos de lo que se muestra.
- Las imágenes son fundamentalmente desplazamientos, acercamientos, sustituciones, condensaciones, en otros términos, son lo que en retórica se conocen como tropos o figuras.
- El trabajo de las imágenes tiene que ver con lo que he denominado el reparto de lo sensible.
- El punto central de la alegoría de la caverna de Platón no tiene que ver en suma con la forma o la materia de las imágenes, sino en que los espectadores están encadenados. Los espectadores son construidos por Platón como personas que no pueden moverse, que no pueden girar la cabeza.
- La ficción es la forma de racionalidad que produce un sentido de realidad.
- La ficción es un modo de presentación de situaciones.
- La ficción es una manera de marcar un cuadro en el que se dice: esta es la situación, esto es lo que hay...
- La ficción es un modo de articulación de eventos que establecen que eventos...
- La ficción es una forma de construir una organización de elementos sensibles.
- Hay ficción donde hay un sentido político, en las ciencias sociales, una situación, una época.
- Aristóteles definió la ficción como una secuencia temporal racionalizada. Los momentos del tiempo no llegan uno tras otro, sino que se colocan como causa y

efecto.

- La Historia es la ficción dominante.
- La ficción moderna quizás esté hecha de desplazamientos.
- Para mí, hablar de imágenes es hablar de traducibilidad. Si tengo imágenes, las pongo. Pero a veces, poner muchas imágenes no quiere decir nada.
- La ficción es precisamente la relación entre un discurso que habla de algo, y una foto que muestra algo que se le parece. Pero, hasta qué punto se le parece, ¿cuál es el estatus de la semejanza? Ahí es donde reside la ficción.
- Unas imágenes en un libro de filosofía se convierten en una ilustración. Por eso el libro de filosofía se tendrá que convertir en un libro de ficción.

Jacques Rancière. 7 de abril de 2018. Sobre la igualdad de las inteligencias

- Si la igualdad en la escritura tiene un sentido, no es tanto en la relación para la persona a quien escribo, sino en relación con lo que digo o hablo.
- La escritura no sirve para transmitir el pensamiento. La escritura es un trabajo de investigación que además produce pensamiento. ¿Cómo? Desplazando las posiciones normales que definen lo que es el pensamiento y lo que no lo es.
- Tanto la igualdad como la desigualdad no es tanto creer en ellas, sino en construir las mediante el trabajo continuo de la escritura.
- Pensando en cómo se entienden mis frases. Por lo general mis frases modifican el universo del lenguaje en el seno del cual estoy viajando. Me encuentro con mis frases como si fueran tesis.
- Me parece que, por lo general, son los universitarios y los periodistas los que dicen que algo es ilegible, y optan por la posición académica y mediática de ponerse del lado de los ignorantes.
- Me dicen, -Vale. Usted escribe esto, pero, ¿qué va a entender la gente? -Les digo: No se trata de saber lo que va a entender la gente, porque no hay nada que entender en cierto modo. En el fondo, procedo por desplazamientos que intentan operar nuevas relaciones entre sentido y sentido. Es un nuevo paisaje de lo sensible y

lo pensable.

- El problema no es que el destinatario lo comprenda en el sentido de que se apropie de las palabras, y de que entienda todo lo que digo. No. No se trata tanto de saber qué es lo que quiero decir, sino de saber lo que esto le dice a él o a ella. Es decir, el destinatario tiene que enmarcarse a su vez en ese nuevo paisaje.
- Eso no quiere decir entender el sentido de todas las palabras porque están en mi cabeza. No tengo nada en mi cabeza. Todos mis pensamientos están vertidos en mis frases, en mis libros. No me guardo nada en mi mente de lo que escribo.
- La lógica se contradice a la pedagogía normal que se basa en una serie de etapas, aprendizajes, en ciertos saberes que hay que conocer, y en la forma de adquirirlos adecuadamente.
- Los espacios académicos como este son freno al proceso igualitario: todo funciona mejor cuando no hay límites institucionales, sin objetivos que cumplir.
- La igualdad funciona entre el lector y el libro que elige. Se limita cuando hay una relación constreñida por un profesor, y un estudiante que encima debe superar una prueba.
- La igualdad es mejor en un entorno heterogéneo al campo normalizado de validación de un trabajo.

Jacques Rancière. Sobre Logos y Fone: definiciones de política

- La política es una actividad específica con la característica de que es el mismo sujeto que es sujeto de la acción, y que en el fondo también es el objeto de la acción, es el sujeto que por medio de esa acción se ejerce.
- Es porque los humanos discuten y hablan entre ellos que pueden realizar esta doble función de ser sujetos y objetos de la dirección.
- La actividad política no puede responder a todas las formas de dominación.
- Platón nos muestra que la escritura no es simplemente una forma de expresión de la palabra, sino que es la categoría de la función del reparto de lo sensible.
- El tema de la escritura de Platón es un modo de la palabra, donde la palabra cir-

cula sola. Donde la palabra no es guiada por un maestro, donde la palabra no está encarnada por una voz que la destina a un destinatario concreto.

- En principio es la palabra la que dicta la forma de ser de la comunidad. Desde mi punto de vista, la política es posible por la exterioridad de la escritura.
- La exterioridad de la escritura quiere decir que la palabra va a hablar para la gente a quien no necesitaría hablar.
- Por un lado, está la relación entre el lenguaje y lo visible, y por otro lado la imagen pensada no como lo visible, sino como una relación entre sentido y sentido.



Imagen 2. Conversatorio 1 en la Virreina. Registro propio. 2018.

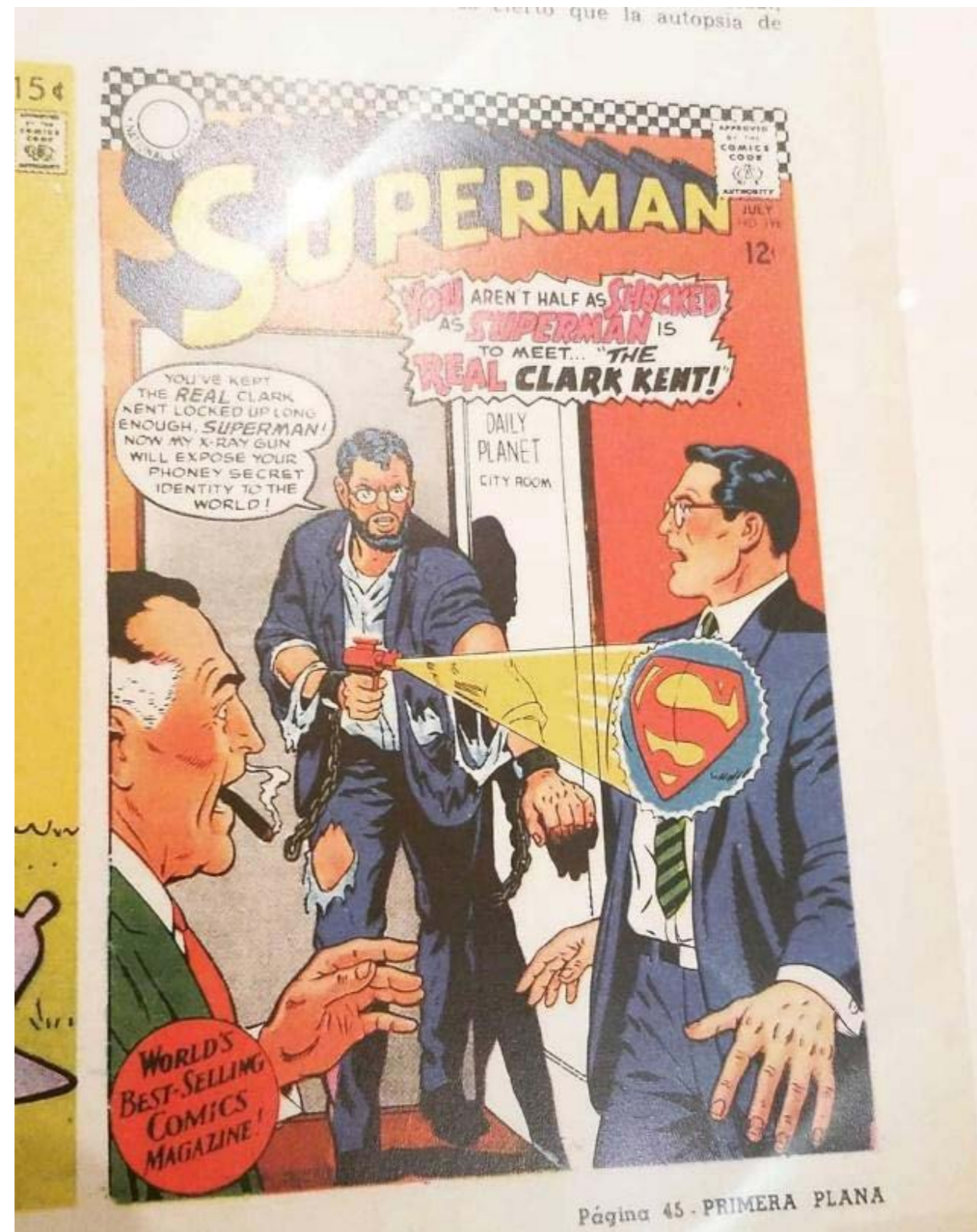
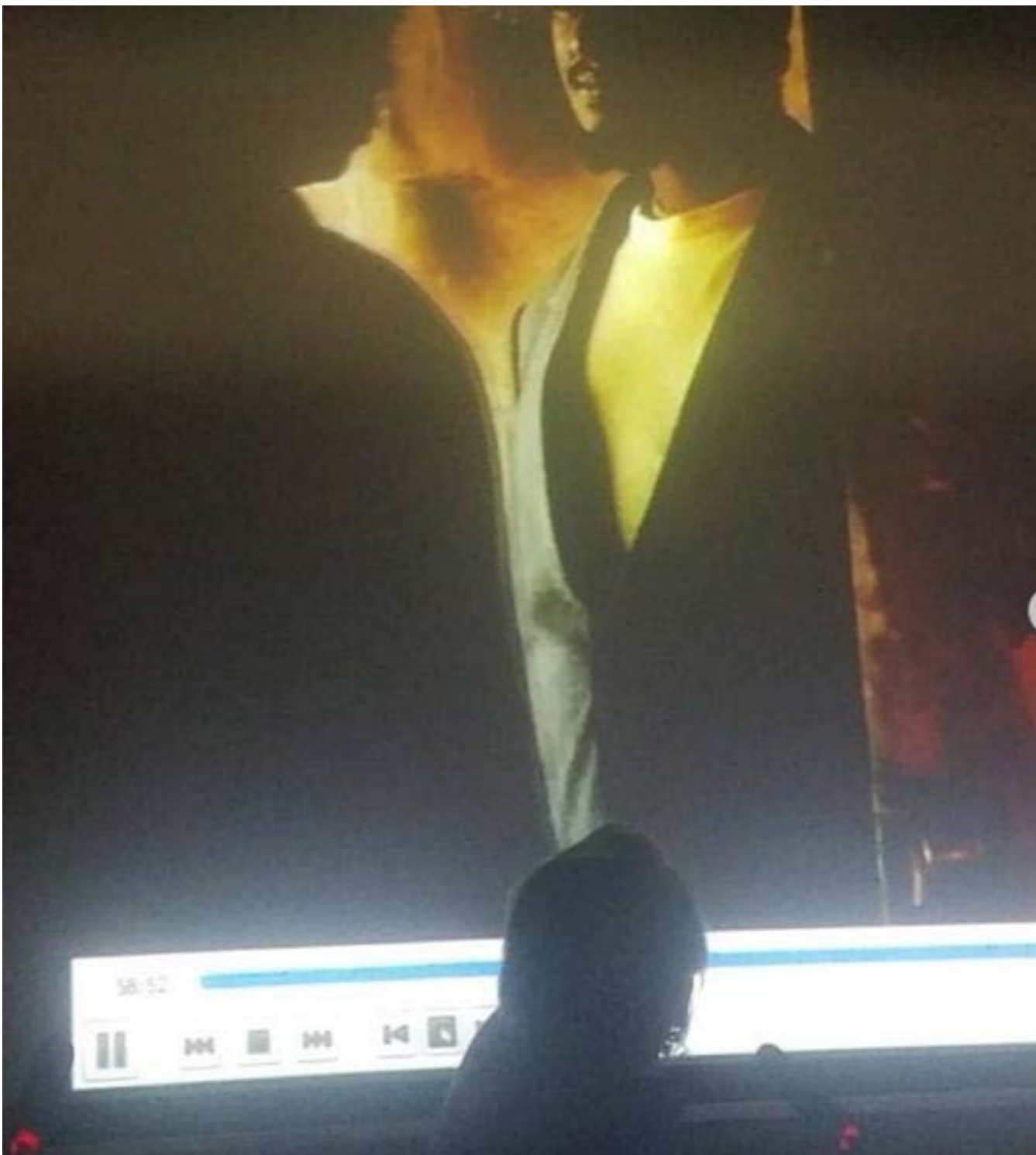


Imagen 3. Cómic de Oscar Massota. Registro propio. 2018.



**Imagen 4. Conversatorio 2 en la Virreina (silueta de Jacques Rancière).
Registro propio. 2018.**

3.1.10 Exploraciones *performativas* para un esguince en la UNAE

Las exhortaciones proto-metodológicas realizadas en el 2019 han abordado aspectos de contexto macro y meso político en las relaciones con los otros, y como aprendizaje psicosocial. Empero, como lo hizo notar mi director, ¿qué he experimentado sobre *performatividad* desde lo personal?, ¿cómo estaba siendo lo que les pedía a mis estudiantes ser? Esto me lo planteó entre cuestionamientos, como un desafío para lanzarme a la práctica del lenguaje que buscaba, mientras recogía la documentación necesaria para convencerlo de la propuesta de residencia artística que le había comentado en la primera retroalimentación que tuvimos en enero 2020.

Desde ahí, distinguí que debía arriesgarme a realizar una *performance* individual que me permitiera cruzar mi propia línea subjetiva. En ese sentido, un ensayo-error previo, un ambiente desconcertante desde lo laboral, y estudiar referentes de la *performance*, enmarcaron las posibilidades de enfrentar ese desafío como una forma de aprender.

Es decir, admito afectado que la presentación en el primer viernes cultural que organizaba la federación de estudiantes de la universidad en octubre 2019, donde junto a un grupo de estudiantes de PAH, leímos el *Decreto 883* (detonador del caos social y de la violencia estatal en el país), para finalizar rompiéndolo en pedazos delante de un público que medio aplaudió, en la llamada *sala común*, en un escenario con micrófonos y reflectores; no fue una *performance*, como lo habíamos anunciado.

Por otro lado, el confuso panorama que se ha impuesto con la llegada de las nuevas autoridades, y las expectativas y elucubraciones que generan los comentarios entre pasillos sobre las posibles medidas a tomar que ello conlleva. Por ejemplo, para resolver situaciones tras el recorte presupuestario de un 60% para las funciones operativas actuales de la UNAE por parte del Gobierno Nacional (El Universo, 2019). Y que, en su calidad de economista, deberá manejar el nuevo rector, se especuló que se solventará con despidos masivos (o bajas de sueldo y contratos a medio tiempo en el mejor de los casos) a los docentes de contrato ocasional.

Con todo esto, para recuperar la movilidad en mi tobillo derecho, afectado por un esguince que atribuyo a un declive emocional ante la señalada incertidumbre de esos días en el ámbito laboral, y a mi desafortunado debut y retiro como jugador del equipo docente de indoor fútbol en el primer partido del campeonato interno de la universidad por una autolesión; y para dejar de dar clases en la divertida silla de ruedas que me ha prestado el departamento de Bienestar Universitario, preparé un ejercicio que metafóricamente me llevara a una nueva situación.

La propuesta ha requerido revisar las temáticas discursivas alrededor de la *performance*, con base en lo experimentado con los estudiantes de PAH en el fallido viernes cultural mencionado, y en ciertos aspectos que he tomado de los extractos de la obra titulada *El arte de la performance: teoría y práctica* (Es Balaurd Museu, 2013), que Esther Ferrer (1937), llevó a cabo en la “exposición

organizada por Es Baluard y Acción Cultural Española (AC/E) y coproducida con ARTIUM, Centro-Museo Vasco de Arte Contemporáneo y Centro Gallego de Arte Contemporáneo” (Es Baluard Museu, s.f.).

Gracias al archivo audiovisual de esta obra, que comparto en las referencias respectivas al final de capítulo, y en una inesperada y positivista *Tabla 1*, a continuación, señalo dimensiones de la intervención del enlace *Vimeo*, de aquellos aspectos desde donde entiendo se abordan las explicaciones básicas y fundamentales de la artista para entender el *Performance Art*, en procura de establecer una relación con su propuesta:

Tabla 1: Obra de Esther Ferrer (síntesis)

Título:	Fuente:	Observaciones:
<i>El arte de la performance: teoría y práctica (2013)</i>	Enlace de Internet/Vimeo: https://vimeo.com/61516168	Se recomienda abrir el enlace y ver la obra para continuar con el resto de la narrativa de esta viñeta.
Dimensiones	Narrativa performativa	Tiempo
Trayectoria y situacionismo	La <i>performance...</i> desde la <i>performance...</i> a la <i>performance...</i> Sobre la <i>performance...</i> en la <i>performance...</i> de la <i>performance...</i> Ante la <i>performance...</i> tras la <i>performance...</i> hacia la <i>performance...</i>	Tres primeros minutos
Estilos y movimientos	Video <i>performance</i> , audio <i>performance</i> , radio <i>performance</i> , <i>performances</i> minimalistas, expresionistas <i>performances</i> , pipi-caca <i>performance</i> , <i>performance</i> de la destrucción, mono <i>performance</i> , auto <i>performance</i> .	Del minuto tres al minuto diez aproximadamente

Aspectos psicológicos	<i>Cut performance</i> , <i>performance</i> autobiográfica, <i>performances</i> psicológicas, <i>performances</i> patológicas, <i>performances</i> psicóticas, <i>performances</i> psicopáticas, <i>performances</i> neuróticas, <i>performances</i> esquizofrénicas, <i>performances</i> masoquistas, <i>performances</i> sádicas, <i>performances</i> sado-masoquistas, <i>performances</i> megalómanas, <i>performances</i> megalomaniacas.	Hasta el minuto quince
Aspectos de identidad	<i>Performances</i> nacionales, <i>performances</i> neoyorkinas, <i>performances</i> vascas, <i>performances</i> gallegas, <i>performances</i> vaticanas, <i>performances</i> francesas, <i>performances</i> alemanas, <i>performances</i> suecas, <i>performances</i> chinas, <i>europformance</i> , no <i>europformance</i> .	Durante los minutos diez y seis y el minuto diez y siete
Teorías y género	Cripto <i>performance</i> , meta <i>performance</i> , macho <i>performance</i> , <i>performances</i> falocráticas, <i>sexy performances</i> , <i>performances</i> feministas, <i>performances</i> trans.	Hasta el final del documento audiovisual

Elaboración propia: Síntesis narrativo sobre “El arte de la *performance*: teoría y práctica”. 2020.

Con estas dimensiones y referencias de la *performance*, y como voto metafóricamente textual para la autora; aquella vez, durante una exposición masiva de trabajos de fin de semestre de los estudiantes de la UNAE, me pasé la jornada envuelto a un árbol en el *Campus de Nivelación* para recuperar mi pie del esguince de manera definitiva. Es decir, le solicité al docente de fotografía me atara con cinta adhesiva a un árbol junto a tres elementos: El libro *Utopía y performance (2017)* de la artista Esther Ferrer, un frasco de esmalte de uñas negro, y un alargado sombrero de paja toquilla.

La intención primera fue enterrarme en algún sitio entre los jardines hasta las rodillas o cintura, para que, dadas las bondades de sanación de la tierra, me curara el pie, pero estaba compacta y no tenía pala. Así que opté por el árbol en un impulso de buscar un *pie de apoyo*, y un lugar que alejara mi propuesta de un espacio de similar disposición a un escenario teatral.

Siguiendo a Esther Ferrer, quien señala cuatro diferencias, acerca de la protección de sus actores o *performers*, entre el teatro y la *performance*, que refieren a: el decorado o a la iluminación teatral, a la encarnación de un personaje, o un texto, o a la distancia (Ferrer, 2017), lo que en ese momento experimenté fue lo siguiente:

No tuve reflectores encima, la misma luz que me iluminaba era para todos por igual, no soy un personaje, más que *jo* mismo, no tenía un guión y no hubo una distancia que me separe de los transeúntes aquella mañana de enero. A las personas que se me acercaron les dije que era un acto de *Psicomagia* a lo Jodorowsky, algunos estudiantes me exigían explicaciones de lo que hacía, les recité que “La psicomagia no es una disciplina científica, es una creación artística, de origen teatral, que tiende a despertar en el consultante su creatividad, convirtiéndolo en su propio curandero” (Jodorowsky, 2009, p. 138). En este caso la estaba aplicando para sanar definitivamente mi pie esguinzado.

Unos se animaron a colocarme el sombrero de paja toquilla encima, a rayarme con el esmalte y con sus marcadores la cara y el cuerpo, leyeron citas del libro de Ferrer, que resonaron entre todos para justificar el encuentro de nuestras subjetividades, y entender que como *performer*

(Ferrer, 2017, p. 50).

Esa emergencia de no saber qué pasaba entre los estudiantes, los colegas y la interacción con mi persona; paradójicamente atada en un desplazamiento intra-subjetivo a la realidad con los otros; independientemente si ellos, o si quien lee esto, vio el video de la obra de Ferrer en Internet o no: esa acción se valoriza como un vacío explicativo de la *Performance* desde el texto como imagen, es decir, de alguna manera ese intercambio nos moldeó, y produjo la apertura que como obra, señala Ferrer (2017), debe tener ese espacio en donde:

(p. 51)

Es que esta condición de ser en la *performance*, se complementa con la calidad de arte democrático y de práctica austera, efímera o mínima. De la voluntad del querer hacer algo, de inventar su propia definición, disciplina y técnica válida que la autora apunta como esenciales diferencias con la utopía (Ferrer, 2017).

Por la tarde, la docente de matemáticas cortó con unas tijeras la cinta que me ataba al árbol, y puse mis dos pies firmes en el suelo. Recogí mis cosas, fotografié las partes de mi cuerpo intervenidas por el público, y mientras limpiaba mi rostro pensaba que lo realizado en la *performance* fue un *cabale a tierra* para articular mi proceso de aprendizaje. Imaginé un encuentro de prácticas artís-

ticas contemporáneas, más allá de los procedimientos y paradigmas escolares de la investigación universitaria, que permita transformación mientras se investiga y, por ende, a aprender mientras se es.

3.2 Investigador (r3)

Los siguientes relatos marcaron el recorrido hacia las decisiones metodológicas a posteriori, y aquí se plantean como viñetas de una bitácora retrospectiva que se entrelazan con las narrativas de los otros perfiles en el espacio-tiempo de la investigación.

3.2.2 Estancia en Cuenca: pistas iniciales

Una primera pista de esta indagación me llegó en enero 2019 al recibir un correo electrónico del director del programa dirigido a los doctorandos con los mejores deseos para el nuevo año, y remitiendo información sobre el *Congreso Internacional IDEA' 19 de Investigación. Diseño, Educación y Artes* de la Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca-Ecuador para el siguiente mes de octubre. Se presenta como una oportunidad para conocer esa ciudad, y una invitación a crear lazos entre “los estudiantes y colegas que se pueden encontrar en o próximos a Ecuador”. De alguna manera, ese correo marcó una ruta inicial a seguir sobre qué hacer para hacer una investigación postcualitativa.

Es decir, lo he tomado como un guiño para establecer una meta a la cual apuntar la consecución de mis pasos, ya que soy el único contacto entre los del correo que ha manifestado que se mudaría de continente para vivir en Cuenca y trabajar en una universidad pública del austro ecuatoriano. Esto me dio nueve meses para alumbrar una práctica de campo que me permita explorar alcances y diseños en Investigación Basada en las Artes (IBA), teorizar esa experiencia en mi primer *paper académico*, fungir de ponente en dicho congreso internacional, y así convertirme en investigador.

Luego de dimensionar en parte el flujo de la organización político-académica-pedagógica de la institución donde trabajé desde el segundo semestre académico del 2018, surgió la duda sobre cómo irrumpir dichas dinámicas para iniciar un proceso de observación y preguntas. Pensé en algo así como lanzar un puñado de comida en un estanque de peces para ver y calcular, o intuir cuántos hay. Para ello, y desde las inquietudes manifestadas en la ruta y objetivo del recorrido trazado como investigador, he decidido acudir a un referente del arte contemporáneo para relacionar prácticas *performativas* con la heurística universitaria.

Acerca del referente, me permito compartir los siguientes datos sobre el reconocido mundialmente como Ulay (Uwe Laysiepen, 1943-2020), quien fue un artista alemán que por medio de la fotografía *performativa* produjo una serie de trabajos sobre identidad y de relación con el público. Según el portal en línea de la *ULAY Foundation* resulta variado y complejo el análisis de sus expresiones

en el *Performance Art*; y que como declaración artística coherente e intensa, su poética se define de mejor manera como un conjunto de acciones que lo llevan a “*exploring his own relationship with himself through exploring relationships with others (I – Other), upsetting conventions, breaking the rules, undermining beliefs, fighting against prejudices, confronting with unwanted truths, pushing limits, enduring pain, protesting against injustice*” (ULAY Foundation, s.f.).

Esta poética de confrontar lo establecido como artista también se aborda en ‘*Individual Mythologist: Vulnerability, Generosity, and Relationality in Ulay’s Self-Imaging*’ de Jones (2015), donde se señala que sus trabajos son eventos en vivo o actuaciones para la cámara fotográfica de manera individual o en colaboración con los espectadores donde abre su cuerpo e imagen a la relacionalidad entre identificar e interpretar el acto. Jones (2015) señala que el trabajo de este artista parece ser un proyecto de abrir “*the interval between self and expression through relational engagements—again, rather than asserting an identity, his performative projects offer his embodiments to us, but refuse to fix what they mean, allowing each receiver to engage in her/his own way*” (p. 7).

El sentido de no significar sus acciones sino que el espectador sea quien encuentre sus propias formas de involucrarse con su trabajo artístico, es un valor a rescatar en su poética desde las perspectivas de la investigación creativa; y que junto a su conocida relación con Marina Abramović, abrió nuevas formas de concebir el arte escénico. Entre sus obras, seguí las pistas de tres que me parecieron podrían marcar propuestas de intervención para el plan de aquel octubre del congreso (2019). La primera es *The Metamorphosis of a Canal House* (1972), que es una acción de tipo ambientalista que registró al colocar una gigantografía (10x12 metros) sobre una residencia-canal con la imagen de una refinería petroquímica, para involucrar a la comunidad a través de cuestionamientos sobre la industrialización en Ámsterdam (Stedelijk Museum Amsterdam, s.f.).

En 1976, Ulay organizó un evento llamado *FOTOTOT I*, en el centro de arte contemporáneo *De Appel*, en Amsterdam-Holanda, donde exhibió nueve imágenes fotográficas (de un metro y setenta centímetros de alto) de personas y paisajes. Luego, buscando un efecto óptico que interrogue al espectador sobre las emociones, actitudes y el significado del trabajo del arte, dispuso un juego de luces que volvieron a las imágenes totalmente oscuras debido a su intensidad. Dejando la pregunta: *¿Where the images goes?* (Louisiana Channel, 2017).

Una tercera propuesta a referir es *Woman Inferno* (1996), donde se aprecian siluetas de cuerpos de mujeres en una foto polaroid de la serie que el artista trabaja en tamaño extra grande. Y que además, en el portal en línea del *TheArtGorgeous* y el *Stedelijk Museum*, se explica de la mano de Hana Ostan Ožbolt (Directora ULAY Foundation) y de Rein Wolfs (Director Stedelijk Museum), la creación de una serie de “*polagrams*” (fotografías *polaroid* de gran tamaño) a partir de pintar con luz desde adentro de un tipo de cámara polaroid gigante donde los participantes y el artista quedan plasmados en un acto *performático* de tocar al espectador desde adentro y no a través de la cámara (ULAY Foundation, 2021).



Imagen 5. Silueta en Cuenca. Registro propio. 2018.

3.2.4 Los tres casos de arte-activismo

Durante mis días en la UNAE, a mediados de junio del 2019, se me presentó lo que consideré una oportunidad de acción para mis planes de heurística, ya que los estudiantes del primer ciclo de PAH me propusieron, ante los recientes incidentes de compañeros con los vehículos que circulan en la calle a la entrada de la universidad, hacer una manifestación artística para exigir seguridad vial a las autoridades de tránsito y universitarias en la avenida exterior del edificio principal de la UNAE.

Les propuse revisar activismo relacionado a tácticas de intervención en la calle, vimos los casos de manifestaciones como las de *ACT UP* en San Francisco en 1990, o la del primero de diciembre de 1993 en Puerta del Sol en Madrid, de la Radical Gai y LSD, donde se dibujaron las siluetas de cuerpos acostados en la vía de compañeros con el fin de despertar a una conciencia social dormida, y “con el objetivo de responder a las necesidades y problemas de representación” (Albarrán, 2019, p. 129) de comunidades afectadas por el SIDA. Pensé en las *Women Inferno* de Ulay, y les propuse hacer un plan para invitar a estudiantes de todas las carreras, así como la organización como equipo de trabajo para su *performance* colectiva.

Ya con esta propuesta de intervención en mano, y pensando en generar algo de qué hablar como ponente de un congreso internacional, y en virtud de los contenidos de la asignatura de metodología de la investigación, al otro primer ciclo con el que trabajo en la carrera de Educación Básica (EB) les he propuesto llevar adelante otra dinámica social paralela a la de sus pares de PAH.

Para experimentar un sentido de búsqueda de lo estudiado sobre la disposición y control de los cuerpos en los espacios públicos y de aprendizaje, siguiendo la biopolítica de Foucault en las clases, acordamos con este paralelo de EB, usar las instalaciones universitarias que no sean las aulas, para probar un discurso que mueva los cuerpos. Acordamos unir dichos cuerpos y los dos edificios de cuatro pisos del *campus* en un simbólico abrazo colectivo de la comunidad universitaria consigo misma.

Tanto el primer ciclo de EB como el de PAH organizaron comisiones de comunicación, logística, materiales y personas, así como ensayos en clases, para sus respectivas acciones artísticas grupales a ejecutar. Se terminaron aliando en el sentido de convocatoria de público participante a ambos eventos por redes sociales. Fue el jueves 13 de junio, a las 13h30 cuando ejecutamos la intervención bautizada como *Calle Siluetas* frente a la universidad comandada por los estudiantes de PAH. Y al siguiente día, el viernes 14, a la misma hora, los estudiantes de EB realizaron un cordón humano de aproximadamente quinientos metros para unir el Aulario A y el Aulario B en el llamado Abrazo UNAE 2019.

Luego de ello, la fuerza de estos dos ejercicios de activismo y arte dentro de la comunidad universitaria hizo que los compañeros del tercer ciclo de PAH, en vísperas de su movilización a Guayaquil para continuar su carrera en la Universidad de las Artes (UA) al siguiente semestre, se interesen en realizar prácticas similares. Especialmente dentro de las pruebas individuales o de pequeños grupos que experimentamos en la clase de *Investigación Creativa* sobre la *performance* dentro de la búsqueda de relacionar un tema con otro.

A ese tercer ciclo de PAH les advertí sobre la teatralidad y la *performatividad* que requiere mediar con un ejercicio artístico el abordaje de cualquier temática. Así que, en el análisis de lo realizado por sus compañeros de los primeros ciclos, distinguimos una manera práctica de abordar las relaciones de poder, las estructuras dominantes, y el control social que se veían como contenidos de

la asignatura. Acordamos llevar a cabo una acción que incluya a todo el curso (aproximadamente 26 estudiantes), y ante mi propuesta de aprovechar la coyuntura del sucesivo *28 de junio* como *El Día Internacional del Orgullo LGBTQ*, para trabajar las temáticas transversales de la universidad sobre género e identidad, asomaron discursos de valor que dividieron el aula por diferencias ideológicas.



Imagen 6. Foto de intervención *Calle Siluetas*. Registro propio. 2019.

3.2.6 Primer congreso internacional

Sistematizar los tres casos de intervención arte activista (*Calle Siluetas*, *Abrazo UNAE*, *Bandera LGBTQ*), o sea, su reflexión, escritura y exposición en espacios universitarios, me ha llevado a diferentes dinámicas de trabajo colaborativo con colegas, y a explorar la industria de las publicaciones académicas desde distintos aspectos. El jueves 3 de octubre de 2019, en uno de esos espacios, mientras esperábamos nuestro turno de participación junto a mi compañera investigadora como ponentes en el *Congreso Internacional IDEA 19, en la Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca*, uno de esos aspectos se quebró ante la imposición de *lo político* por la violencia estatal.

Esa tarde, recostados en las butacas del auditorio *Fabián Carrasco* de la Facultad de Artes, en flagrante diletantismo ante la conferencia del investigador Bernardo Rincón sobre el antiguo oficio del diseño gráfico en el cine; y a dos participaciones de inaugurarse la mesa doce con nuestra ponencia sobre el registro de datos en la *Investigación Basada en las Artes*. Se anunció repentinamente, por parte de los organizadores del congreso, que ante el decreto de *Estado de excepción* que acaba de emitir el Presidente de la República, donde se suspende “el ejercicio del derecho a la libertad de asociación y reunión; limitando el derecho a la libertad de tránsito; disponiendo la

realización de requisiciones; y, el establecimiento de zona de seguridad del territorio nacional” (Carrión, 2019). Se clausura oficialmente el congreso.

Aludiendo a medidas de seguridad, se ofreció un refrigerio mientras se conseguían los permisos para movilizar en buses escolares a las más de ciento veinte personas que estábamos reunidas en el evento, ante la paralización del transporte público de los últimos tres días en el país. Los traslados se prometieron sin costo para las 18h00 a diferentes puntos de la ciudad para quienes no tengan cómo moverse, excepto al Centro Histórico de Cuenca donde se disputaba una posible guerra civil.

Con mi compañera investigadora nos miramos determinados a conseguir al menos un certificado de asistencia que avale nuestros pasos ese día, ya que el ambiente político-social se volvió sospechosamente incierto desde el primero de octubre, cuando Lenin Moreno anunció en cadena nacional de televisión así, la implementación del Decreto Ejecutivo Nro. 883:

Compatriotas:

Es necesario corregir graves errores de la economía ecuatoriana. El país destina más de 1.300 millones de dólares, al año, en subsidios al diésel y la gasolina extra. En el continente el único país que tiene ese subsidio es Venezuela. ¡Y no es el mejor ejemplo a seguir!

Además, y ustedes lo saben, este subsidio ha beneficiado, durante décadas, principalmente a los que no lo necesitaban y a los que viven del contrabando. Esos recursos deben invertirse en salud, en educación, en vivienda, en seguridad social, para todos los ecuatorianos.

Por eso he firmado el decreto que libera el precio del diésel y de la gasolina extra. (Presidencia de la República, 2019, p. 3)

Nos juntamos de valor con un grupo de investigadores extranjeros participantes del congreso para emprender una caminata extrema hacia el centro de Cuenca donde justamente ellos se habían hospedado y nosotros vivíamos. En el trayecto junto al ocaso, la investigadora de Argentina, una docente de literatura, comparaba lo que estaba pasando con lo ocurrido en su país con el gobierno de Macri, mientras el colega de México, un doctor de veinticinco años en antropología digital, lamentaba que su primera experiencia en América del Sur se haya cortado por la conmoción social. Mi compañera investigadora me miró quizás pensando en no comentar que para nosotros era nuestra primera participación como docentes investigadores en la vida.

Al llegar a la altura de las calles *Presidente Córdova* y *General Torres*, nos encontramos en medio de un grupo armado con palos y antorchas que jugaban a las escondidas con el *trucutucu* (onomatopeya del tanque de guerra para disuadir a los manifestantes) y con los agentes a caballo de la Policía Nacional. El colega mexicano, al momento de correr perdió sus lentes, pero logró meterse

al apuro a su hotel *Chola Cuencana*, y los demás bajamos por la calle *Juan Jaramillo*, armados estratégicamente con ramas quemadas que encontramos al paso, hacia la *Mariano Cueva*, donde nos refugiamos en casa luego del riesgo que significó volver de nuestra actividad académica cancelada.

Los colegas de Colombia, una pareja de artistas investigadores, y la colega de Argentina, nos dieron las gracias por ser sus protectores y anfitriones locales en esta aventura por la ciencia social. Mi compañera investigadora los guió desde la puerta ya que aseguraron que su hotel estaba sobre la *Mariscal Sucre* y que ya se sentían a salvo.

El aspecto que se quebró hoy, al no permitirme participar en el congreso internacional que había planeado desde inicios de año, por un hecho de protesta civil y contexto político, llamó mi atención como una alerta más de lo que había trazado en mis objetivos de una investigación de pedagogía política y resistencia subjetiva. Ni fui ponente, ni usé ninguno de los tres casos que había ejecutado en junio para esta primera meta. Sentí que el trayecto de esos nueve meses fue tan distinto a lo imaginado, y que no vislumbraba la forma en que esta metodología me encuentre.



Imagen 7. Manifestaciones sociales en Centro Histórico de Cuenca. Registro propio. Octubre de 2019.



3.3 Docente (t4)

Los siguientes relatos marcaron el recorrido hacia las decisiones pedagógicas a posteriori, y aquí se plantean como viñetas de una bitácora retrospectiva que se entrelazan con las narrativas de los otros perfiles en el espacio-tiempo de la investigación.

3.3.5 Bandera LGBTQ en UNAE

En las ventanas de las aulas, de la oficina del rectorado, y de los departamentos administrativos del edificio B de la UNAE se empezaron a agolpar con estudiantes y funcionarios que se paraban de sus escritorios para tratar de entender el barullo que se desarrollaba en el tercer piso del edificio A de enfrente. Toda esa planta había sido asignada a la carrera de PAH para desarrollar allí sus clases. Aquella mañana, desde las diez, los estudiantes del tercer ciclo preparan dos propuestas para la evaluación parcial de la clase de investigación creativa del *profe jo*.

Días antes, las dos propuestas se dieron luego de debates en clases sobre cómo discutir temas de género e identidad con propuestas de intervención artística. En un primer momento, y basado en el éxito de las dos intervenciones recientes de sus pares de primer ciclo, el docente propuso ejecutar un solo trabajo que les permita experimentarse como equipo, previo al viaje a Guayaquil, un evento que los haga conocerse y los una. No fue así. Por más pedagogía desobediente, o subjetivi-

dad coercitiva, la mitad del curso se mostró contrario a la propuesta coyuntural de usar el *día del orgullo* para sus ejercicios artísticos.

Los argumentos se debatieron como ideologías, y se preguntaban cómo apoyan los estudios del género a la educación de los niños que se supone van a educar con arte. La tolerancia y el respeto hacia el otro fueron discutidos, así como la identidad que la persona puede llegar a adoptar en configuración a una realidad social u otra. Finalmente, lo que partió la propuesta en dos posibilidades fue la consideración biológica del ser humano sobre el discurso cultural como invento. El *profe jo* imaginó que era un efecto rebote por haberles mostrado el documental *Zietgeist* (2007) sobre cómo se configuran los discursos que atraviesan las sociedades, a ellos mismos en el ciclo precedente.

Como se estila en universidades a nivel mundial, el 28 de junio se conmemora a los grupos humanos que luchan por la equidad en sus derechos y obligaciones sociales ante la discriminación por su sexualidad y género. El *profe jo* apuntó allí, y en los diez minutos que quedaban para las once de esa mañana; mientras las cintas de papel, las tijeras y un tercer piso que parecía una fiesta de confites de niños cargando una barra de caramelo gigante; recordó los ojos iluminados de una de sus estudiantes cuando les propuso, en esos días previos; aprovechando la altura y accesos al exterior de donde se encontraban recibiendo clases; desplegar sábanas para formar una representación visual gigante desde el edificio con los colores del arco iris para ese 28 de junio.

La idea había puesto muecas en los rostros de todos y *jo* sintió agonía y éxtasis al escuchar cómo se levantaban de sus sillas, y se paraban en sus mesas para explicar cómo potenciar esa propuesta o desecharla por inútil. La estudiante de los ojos iluminados propuso hacer una bandera gigante con los colores representativos LGBTQ que pudieran registrarse desde el edificio de enfrente; desde donde la gente se agolpó esa mañana observando su despliegue. *Jo* acudió a sus conocimientos de gestión administrativa que había estudiado de joven por si acaso, y frotaba sus manos pensando en la reproducción y alcance visual que tendría dicho evento para su congreso. Algunos la acompañaron, y los otros decidieron trabajar el tema de la identidad mediada con otra *performance* de grupo.

A las once en punto de ese 28 de junio, vestido como un aviador en fiesta infantil, y con un pito en su boca, dio la señal para dejar caer 480 metros cuadrados de tela cambré, pegados en franjas horizontales con cinta, de esa que es gruesa y ploma, y con grapas comunes y corrientes tomadas del *Centro de Idiomas*, durante los días que compartieron en el subsuelo del edificio *A* ensamblando la bandera. No solo eran estudiantes del grupo de tercero PAH que sostenían la bandera gigante cuando escucharon la señal de *jo*, había estudiantes de los otros cursos de la carrera, gente de las carreras de los pisos de abajo que se habían subido ante la algarabía que se sintió en todo el edificio.

Desde al frente, los estudiantes organizadores registraron en video y fotografías lo que tomó desplegar y alinear la bandera gigante a la fachada del Aulario A. Los colegas docentes de PAH, en

jolgorio cómplice, se prestaron para exigir al departamento de comunicación la cobertura del inesperado evento. Uno de los estudiantes del grupo que decidió hacer la otra propuesta, en eferescencia de quien se sabe en un acontecimiento que no entiende, luego de soltar lo que sostenía de tela, le señaló a *jo* que la secretaria del rector parecía querer llamar su atención desde adentro de las paredes de vidrio del aula.

En ese momento *jo* decidió que si le llamaban la atención destinaría la responsabilidad de sus actos pedagógicos a la directora de la carrera y a sus influjos progresistas, así como a la deconstrucción de las dinámicas institucionalizadas del saber que pretendía abordar según una pedagogía crítica y mediada políticamente por una muestra de *artivismo* (arte más activismo). -*El rector quiere hablar con usted*- dijo la secretaria luego de saludarlo, *jo* le pidió que por favor lo espere hasta resolver el viento que regresaba la bandera a sus ejecutores del tercer piso y estabilizar el registro de la experiencia. Al salir, *jo* encontró a la secretaria del rector participando de la *performance* del otro grupo de participantes de tercero de PAH.

Habían montado estructuras que recreaban cuadros gigantes de pintores universales, donde ellos representaban a los personajes e invitaban al público a ocupar una identidad dentro de los personajes requeridos, conformaron unos hermosos cuadros vivientes. Sin pensarlo, *jo* entró en esas escenografías y se colocó como un personaje más de los cuadros para ser fotografiado cual obra. Los felicitó y les recordó el ensayo evocativo, y la composición visual que debían elaborar sobre la experiencia para completar la evaluación. Se despidieron de ellos y se dirigieron al rectorado. -*Con esto, los dos grupos obtendrán la máxima nota en su interciclo*- comentó *jo*, intentando abrir la conversación mientras bajaban por las escaleras (el ascensor resultó imposible debido a que la gente subía y bajaba con alguna novedad de la bandera).

Ella le confesó que el rector sabía de la operación bandera, y que desde el Abrazo UNAE y la intervención de la calle con siluetas frente a la universidad, la Coordinación de Gestión Académica de Grado había solicitado un seguimiento de sus acciones políticas a la Coordinación Pedagógica que lo había contratado. En la entrada del edificio B, la secretaria le deseo suerte y *jo* continuó por el pasillo principal hacia la oficina del rectorado, varios docentes al pasar parecían querer relacionar el extravagante atuendo de *jo* con la bandera gigante que tenían en el edificio del frente con un saludo a medias, o desviando su mirada mientras avanzaba como si no lo conocieran.

Al pasar por la Coordinación de Gestión Académica de Grado, vio como la coordinadora general contemplaba la Bandera LGBTQ desplegada en toda su magnitud para los anales de la cultura visual de la UNAE. Y en ese segundo de transparencia, entre las miradas de quien cruza por el vidrio de la puerta de la oficina, ella se lanzó rauda a interceptar a *jo* antes de que pase, y con un puntual discurso sobre equidad de derechos, y de la diversidad de pensamiento en un espacio democrático como la universidad, besó a *jo* intempestivamente en la mejilla derecha.

Sin hablar de la impresión, *jo* hizo un ademán *Zen* y continuó hacia el rectorado, alistando la otra

mejilla para beso o bofetada pensó. Al ingresar, el rector seguía tomando fotos a la intervención para subir a *Twitter* y, por un lado, pidió al docente *jo* que represente al rectorado como veedor de las elecciones de dirigentes estudiantiles de la universidad a la siguiente semana, y que se comprometa a exponer todos estos trabajos de investigación artística en las próximas jornadas pedagógicas que la universidad anunciará para el siguiente mes.

Jo, en automático, asintió aceptando ambos pedidos, mientras dudaba en su mente si había escuchado la palabra [internacional] en el anuncio del evento académico al que se comprometía. Pensó en dividir los tres casos entre las jornadas y el congreso de octubre al que apuntaba. Mientras volvía al edificio A, se le juntaron un par de estudiantes organizadores a preguntarle si lo habían despedido. *Jo* sonrió y justo cuando les iba a contar, la franja superior roja, desde el segundo vértice más alto de la tela colgada, se desgarraba haciendo que la bandera caiga hacia la explanada. Esto provocó que los estudiantes rápidamente resuelvan tenderla en el piso y sostenerla con piedras. Esto le dio otra perspectiva visual con el Cojitambo de fondo. *Jo*, contemplaba esa nueva composición pensando en lo efímero de la experiencia, y en cómo haría para llevar todos esos metros de tela a casa en el bus de la *Javier Loyola* al final del día de trabajo.



Imagen 8. Fotos veladas de la intervención *Bandera LGBTQ* en la UNAE. Registro propio. 2019.

3.3.7 El ego demagogo y sus amigos

Mientras conectaba su computador portátil con el proyector del aula 8, resonaba en la cabeza del profe *jo* la voz de su tutor de tesis insinuando su perfil de demagogo de las aulas, y de usar la IBA para conseguir asistentes del artista-profesor, además de que, si no se sistematizan, las acciones de las experiencias quedarían en lo anecdótico. Buscando cumplir con el rectorado, y de que se publique en algún documento formal las censuradas intervenciones ejecutadas el mes pasado, y desconociendo los ensayos evocativos donde sus estudiantes le dijeron que no querían hacer manualidades con su propuesta. Se dio la media vuelta y en plena descomposición psicológica empezó su disertación sobre *Prácticas artísticas en la intervención del espacio de aprendizaje*, en el evento académico interno “Jornadas Pedagógicas A Fluir 2019”, de la UNAE en el mes de julio.

La sustentación transcurrió con un *jo* empecinado en justificar la subversión por la subversión de lo que entendía como la estructura opresora de la institución académica que, desde las concepciones básicas del poder, propuso interpretarlas como los propios espacios que nos configuran. Luego dio paso a tres estudiantes que dieron cuenta de las acciones llevadas en cada uno de los casos. En cada idea que presentaban los estudiantes a los participantes de la exposición, el rostro de *jo* reflejaba gestos incómodos cuando distinguía en silencio la evidente manipulación demagógica que había mencionado su tutor.

Ante las treinta y cinco personas del aula en promedio, entre docentes, estudiantes e invitados, el tercero de los expositores, comenzó a explicar el proceso de elaboración, ejecución y de registro del caso *Bandera LGBTQ*, así como una serie de memes que a partir de ese día circulaban respecto a su despliegue en la universidad. Luego, mientras exponía la historia de la simbología de la bandera nacida desde los disturbios en *Stonewall Inn* en 1969 en Estados Unidos, sugirió de repente que, para enmarcar la construcción social alrededor del tema del género y la sexualidad, continuaría la exposición con un pequeño juego *performático*.

El estudiante de tercer ciclo de PAH sacó de su bolsillo un labial rojo con el que empezó a maquillar sus labios mientras preguntaba al público qué es el sexo. Un estudiante de la carrera de educación en Ciencias Experimentales respondió *-es la condición biológica con la que nacemos*. El *performer* de tercero de PAH continuó despojándose de su chaqueta negra de cuero y de sus zapatos puntiagudos mientras caminando preguntó qué es diversidad. *-Conjunto de personas y objetos que tienen diferentes características...* respondió un compañero de Educación Intercultural Bilingüe. *Jo* observó cómo los docentes colegas se descolocaban al ver al estudiante enfundarse un vestido negro mientras colocaba la pregunta *-¿Creen que vestido así sea reconocido como sujeto válido aquí en la universidad? ¿O podría ser discriminado por salir travestido?* Luego invitó a pensar sobre la diversidad sexual dentro de la universidad y el respeto entre seres humanos. Un silencio ocupó el aula.

Para el espacio de preguntas e interacción con el público, el estudiante de tercero, travestido,

permaneció de pie empoderado para responder solemnemente a las interrogantes que se generen. *Jo* permaneció inmuto. Tomó la palabra el docente de comunicación, quien infirió sobre a qué Foucault se está leyendo, y en qué momento de Foucault lo estamos leyendo. *-Ojo, No es lo mismo, dentro de un manejo teórico, leer un texto, o reproducir un texto, que leer y comprender a un autor-* Dijo. *Jo* alzó la mirada y pensó *-Son estudiantes de primer y tercer ciclo, llevan 6 meses o un año y medio en la universidad. Perdón por no presentar una arqueología de Foucault en esta jornada-* Agachó la cabeza.

Posteriormente se expresó el docente antropólogo: *-provocando a la provocación.* Justificó. Y apuntando al descompuesto *jo*, dijo: *¿Qué es lo que comunicas? ¿Qué quieres comunicar? ¿Qué se interpretó de lo que comunicaste finalmente?, ya que sin razón de juzgar la performance la representación que ha hecho el compañero no hace más que ridiculizar a las personas LGBTQ por representar un personaje que no es.* Completó. El docente de comunicación estuvo asintiendo con la cabeza todo el tiempo. Otros del público, murmuraron.

Jo se hundió en un vacío de egocentrismo, y claramente enfadado respondió unas incoherencias justificando su actuar demagógico como docente y de investigador reaccionario. La estudiante que le hizo la observación de las manualidades estaba ahí entre el público, y al verla de frente ambos desviaron la mirada. *Jo* había caído en su propia anosognosia cognitiva al no ser capaz de reconocer que su incompetencia como docente investigador, no solo *“causes poor performance but also the inability to recognize that one’s performance is poor”* (p. 1130), sino que lo convertía en un efecto Kruger y Dunning (1999) viviente desde su prepotencia en la universidad.

Los colegas de *jo* sintieron la incómoda necesidad de justificar que su intención no era juzgar la presentación del estudiante de tercero de PAH, y que en la academia no se deben manejar juicios de valor. La docente de neurociencias, entendiendo soslayar la tensión, defendió que le parecía que ese ridículo afectó el debate y que generó emoción que se guarda en la memoria como aprendizaje. A lo que el docente de filosofía en Educación Inicial complementa diciendo *-El cuerpo es una consideración importante en el arte. El cuerpo es objeto y sujeto... Al vestir tu cuerpo con prendas de personajes, empoderas tu cuerpo como sujeto y objeto.*

El derrotado docente de investigación creativa (*jo*), alcanzó a mover el cuerpo como queriendo explicar sobre el sujeto-sujeto, o los nuevos materialismos, pero no dio más y se ahogó en su silencio. El estudiante *performer* de PAH se envalentona al escuchar lo de las emociones y el cuerpo e infiere preguntando al público *-¿Cómo puedo ejercer un papel docente si no es desde el ridículo?* *-Eso lo he aprendido del profe jo.* Sentenció.



Imagen 9. Composición visual: Extractos pixeleados de juego performático. 2019

3.3.9 Consternación política y dudas metodológicas



Imagen 10. Estudiantes marchando por la institucionalidad de la UNAE en diciembre de 2019

El viernes 20 de diciembre de 2019 renunció el rector de la universidad, lo hizo en medio de una concurrida vigilia de estudiantes en el exterior, y de asambleas generales con las autoridades del Gobierno dentro del edificio B durante los últimos días. Se vive un ambiente de lucha social en el pueblo de Chuquipata y en las instalaciones de la UNAE como extensión de lo experimentado en las protestas de octubre en el país. El Gobierno Nacional decretó recortes presupuestarios a las universidades emblemáticas, y con ello, desató una suerte de política de agobio a la operatividad de las mismas, y en la desestabilización de sus autoridades, al menos en la UNAE.

Fuimos y volvimos con mis estudiantes del *Campus de Nivelación* a los edificios principales en ejercicio político de manifestación estudiantil. Con las protestas a nivel nacional, y vividas en las calles de Cuenca junto a ellos, y en esta revuelta de diciembre en la propia UNAE, conseguimos los escenarios apropiados para ejercitar las habilidades del investigador/a que estuve buscando generar con los tres casos de intervención arte-activista.

Se practicó la observación de las asambleas, cada uno desde sus apuntes, y en grupo revisamos

las grabaciones y los *en vivo* que se producían en redes sociales por parte de sus compañeros. Contrastamos el discurso tanto de las autoridades salientes de la universidad, y de los comunicados del Gobierno. Esos días encontramos disonancias y recopilamos versiones de cada uno de los docentes que observamos, sobre todo a los que mayor incidencia cubrían.

Se intentó dejar abiertas preguntas de todo el momento político que se desarrollaba, y que dispuso a los estudiantes a unirse en discurso coercitivo a que se mantenga la estabilidad institucional, y de evitar un futuro dismantelador del emblemático proyecto, a través de consignas como ¡La educación no se toca!, o el *hashtag* “No te metas con la UNAE”. La cual, suponemos fue estratégicamente acusada de ser bastión de adoctrinamiento *correista* en alusión al expresidente, para implicar cosas de fondo mucho más grande de lo que nos permite la observación participante y el análisis del discurso. Todo esto desató una realidad irresoluta, son las relaciones de poder en disputa, eso que tanto habíamos estudiado en las clases de investigación, y que ahora les permitía reconocer a su propia universidad como una empresa pública más en el reparto del Estado.

Lo desolador de ese último día de actividades laborales 2019 fue un reflejo del vacío con que había concebido mi propuesta de investigación desde aquel primer correo de enero a manera de ruta a seguir hacia una publicación científica formal. Centré la problemática en mis necesidades de autoetnógrafo postcualitativo que construye una realidad provocante. No ha funcionado. Es innegable que a nadie más le interesa llevar una investigación postcualitativa mediada por perfiles intersubjetivos mientras se va practicando expresiones de arte contemporáneo en la comunidad universitaria donde me muevo, y menos como cierre de año en medio de un panorama político interno incierto.

Al anhelado congreso internacional de la Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca llegué con un trabajo sobre una exposición de ejercicios de portafolios artísticos llamado *El registro como instrumento de recolección de datos: de la observación a la “Investigación basada en las Artes”* (2019) que salió en la edición N.7 de la publicación electrónica de carácter científico *Estudios sobre Arte Actual* (ISSN: 2340-6062), y al cual se accede por DialNet o Google Académico.

Esto me ha enseñado otro aspecto del imaginario de las publicaciones académicas, por ejemplo, el texto que se publicó lo habíamos enviado junto a mi compañera investigadora como una sustentación teórica a priori en donde procuramos rebatir la vigencia del portafolio del artista. Lo hicimos hilvanando el *Arts Propel*, y el *Harvard Project Zero* de Gardner, con las fundamentaciones de la IBA del cercano Fernando Hernández, ante otro nuevo señalamiento por parte de mi director de tesis en la discordancia entre esa propuesta como innovación en el instrumental del investigador/a contemporáneo/a, y su uso caduco de las esferas didácticas del arte desde el siglo pasado.

También aquí, me di cuenta de la disposición de articular según la autoría, a mayor peso, los escritos que se publicaron en *Tsantsa. Revista de Investigaciones Artísticas* (e-ISSN:1390-8448). Esto sumado a que no fui ponente, y cuando lo fui en las jornadas pedagógicas *A fluir 2019* a la

interna de la universidad, me fue tan mal que archivé lo relacionado al caso Bandera LGBTQ sin la intención de publicarlo. Los otros dos casos (Abrazo UNAE 2019, y Calle Siluetas), los hemos presentado, con mi compañera investigadora, como capítulo del libro *Innovación educativa en la sociedad digital* (2020), en su apartado sobre innovación e investigación educativa, como fruto de nuestra participación virtual en diciembre en el *XIII Congreso Internacional de Educación e Innovación* (2019), organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada-España.

Este texto titulado *Uso del espacio institucional de aprendizaje para la investigación artística-narrativa* (páginas 1892-1905) permitió solventar las fundamentaciones de lo anecdótico y poder sustentar; a través de las teorías sobre relaciones de poder y biopolítica de Foucault, de la *performance* para la investigación de Vidiella (2007), e incluso de Judith Butler (2012) respecto a la alianza de los cuerpos y la política de la calle; el objeto de estudio.

Por tanto, no alcanzaba con lo recorrido como preparación en escritura académica, o en el agenciarme entradas de campo desde una necesidad propia y única en un contexto de formación como docente, o en la reflexión de cómo esas experiencias significativas tocaron mi perspectiva de educador en el 2019. Para esta investigación se requirió construir en un sentido colectivo, yendo más allá de una problemática en común, y de mis aspiraciones de arte-activista.



Imagen 11. Actividades de resistencia estudiantil en diciembre de 2019. Registro propio.

3.2.8 Tránsito procedimental y epistémico: más dudas, más preguntas

“(…) un educador es alguien que anda, camina, se desplaza... Sin un destino final, crea las condiciones para encontrarse con los que están afuera... en un tiempo presente, de presencia... El educador anda por el mundo para mostrar que siempre puede ser de otra manera. Una educación política parte del principio de que el mundo puede ser de otra manera, y, para que el mundo pueda ser de otra manera, el educador anda errando en el camino de la educación”. (Walter Kohan, 2020, p. 138)

La cita es del libro: *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica* (2020) del filósofo argentino Walter Kohan (de la traducción de Federico Brugaletta), a quien he conocido hoy personalmente en su taller llamado *Una pedagogía en la pregunta y el preguntar(se)*, organizado por la UNAE. En el mismo, introdujo entre los participantes dinámicas que proponían a la pregunta como una técnica radical de la pedagogía y de la investigación.

Sus ideas respecto a la pregunta como técnica, me han llevado a buscar la versión en español de su libro, para profundizar la idea de la errancia como principio de una vida dedicada a la educación. De allí comparto la cita del inicio, ya que encaja con lo discutido con mi director de tesis respecto a la Artografía como técnica de investigación propuesta por Irwing y colegas desde diferentes partes del mundo. En su obra, Kohan (2020) también señala que esta errancia permite:

(...) un modo de habitar la tarea de educar: vivir la pregunta y la investigación que ella

puede iniciar, dejarse afectar por la pregunta y colocarse dentro de la pregunta, afectado por ella. La fuerza del preguntar no es apenas epistemológica, también es política y abre a una “pedagogía de la pregunta radical”. (p.152)

¿No podría ser la pregunta una forma de que el *artografer* deambule por su práctica artística y de investigación? Es decir, un deambular psicológico, una errancia entre los subjetivo de la realidad que construye el artista mientras dialoga con los elementos de su entorno, o a lo que considere como otredad.

En su taller, Kohan dispuso intercambiarnos preguntas entre los participantes, y escribí en un papel mi pregunta de investigación: ¿Qué experiencias significativas en aprendizaje se pueden obtener al adoptar la metodología de la IBA en un espacio de formación de docentes como la UNAE? La cual me ha vuelto a plantear la duda sobre si hacer arte o arte activismo de manera informal en el espacio universitario alcanza para cambiar las líneas de investigación institucionales.

O si llegaré a captar esas experiencias significativas en aprendizaje con mi propuesta IBA dentro de un sistema educativo homogeneizado por la *Investigación Acción Participativa*, los *Enfoques socio-críticos*, y la transformación social a través de las guías didácticas que proponen en su mayoría los trabajos de integración curricular de las promociones graduadas. Como fuere, creo reconocer un camino en esa errancia como técnica del docente, del investigador y del artista, y cómo, entre lo común del auto-relato y la artografía, afrontar una problemática construida a partir de las necesidades y de las metas indagativas propias.

De tarea, dejó la asignación de escribir preguntas reflexivas sobre las preguntas más importantes que nos hayan atravesado de la experiencia del curso, o de la vida en general. Recordé la pregunta “Why Doesn’t This Feel Empowering?” que plantea Elizabeth Ellsworth (1989), al tratar el tema de las llamadas pedagogías críticas como mitos represivos, y que me afectaba ante las críticas de mi director con mis intervenciones pseudoartísticas-demagógicas en mi perfil docente. Esa represión genera condiciones a las cuales el individuo debe/tiene que acceder para vivenciar una experiencia liberadora cognitiva, y que Ellsworth (1989) señala como forma posible de las:

pedagogical practices fundamental to the literature on critical pedagogy –namely “empowerment”, “student voice”, “dialogue”, “and even the term “critical”- are repressive myths that perpetuate relations of domination. By this I mean that when participants in our class attempted to put into practice prescriptions offered in the literature concerning empowerment, student voice, and dialogue, we produced results that were not only unhelpful, but actually exacerbated the very conditions we were trying to work against, including Eurocentrism, racism, sexism, classism, and “banking education”. (p. 298)

Aparentemente, con los mismos términos (diálogo, crítica, voz del estudiante) con que se propone desde estas pedagogías, son los que jerarquizan mi posición, mostrando una epistemología de lo

relacional desde los subjetivo con que se practican las teorías con un sentido políticamente funcional, o no. Esa forma en que deviene el trabajo de la indagación es lo que me permite reflexionar por encima de lo establecido y jerárquico, de lo monótono o demagógico; y ponderar lo metafórico sobre lo metafísico al establecer procesos metacognitivos que evolucionen constantemente en la construcción de una realidad crítica.

En fin, quizás convenga mantenerme en la pregunta sobre cómo usar a *la pregunta* como un hilo entretejedor de los sentidos propios de los aspectos autoetnográficos de mi propuesta de bitácora retrospectiva, y desde lo subjetivo con que el ejercicio artístico de la artografía deviene indagación. Es decir, apostar al deambular entre teorías y distinciones sobre arte y educación en el 2019, para establecer una epistemología relacional, válida y por venir.

Por último, de perder esta apuesta epistemológica, el carácter interpretativo con que se plantea metodológicamente el trabajo de campo, será traducido desde lo que el maestro Kohan rescata de Paulo Freire y los significados de esa errancia en lo relacional:

En esa capacidad de errar, en los dos sentidos de la palabra, y de transformar un tipo de errar (equivocarse) en otra forma de errar (viajar), se muestra la fortaleza de una vida. Esto es, en la osadía, en el coraje y en el deseo de transformación que hacen a alguien arriesgarse hasta cuando todo parece apuntar a quedarse quieto. Paulo Freire prefiere siempre hacer en vez de no hacer. (Kohan, 2020, p. 147)

El reto va en que mediar con prácticas artísticas y procesos de aprendizaje, como una metodología de investigación, logre una consideración onto-epistémica que permita trabajar de otras formas los fundamentos académicos para la heurística y la producción de conocimiento, y trascienda en el sentido en que “*el nivel de una ciencia se determina por su capacidad para experimentar una crisis de sus conceptos fundamentales*” (Heidegger, 1986, p. 19). Así, cuestionar qué tanto se arriesga el investigador/a actual en su práctica es fundamental, y se propone errar como parte del conocer y conocerse, de reverse y perfeccionarse (Kohan, 2020), y de volverse un ejercicio de errancia subjetiva para mirar de reojo nuestras certezas y confiar en nuestras dudas.



Imagen 12. Foto de intervención *Abrazo UNAE* 2019. Registro propio.

Hasta aquí, esta serie de relatos han buscado captar ciertas dudas, incertidumbres, desvíos y derrotas sobre un tránsito subjetivo del investigador, docente y artista desde aspectos autoetnográficos de narrativa personal, y de lo relacional-*performativo* entre texto e imagen según lo declarado en los marcos teóricos precedentes. Estas viñetas retrospectivas de saltos cronológicos no sólo señalan cierto sentido en las decisiones metodológicas, sino que son el antecedente de la propuesta formal como trabajo de campo. En el siguiente capítulo se continúa con seis apartados que contextualizan y presentan ese trabajo heurístico-práctico con que se abordaron los componentes teóricos y reflexivos de esta indagación en el 2020.

4. Proyecto Residencia de Investigación Artística: RIA UNAE-2020

Luego de ensamblar estos significativos antecedentes para las decisiones que tomé como investigador, docente y artista sobre la metodología de esta indagación y continuando las “*Co-constructed narratives*” que compartí sobre tipos de autoetnografía (Hughe & Pennington, 2016), dado que se enfocan en lo relacional y en la representación de los recorridos y conflictos experimentados por quienes comparten un proceso. Se planteó que esa co-construcción sea un espacio que permita lo íntimo y colaborativo para que desemboque en una narrativa visual expositiva. El proyecto de Residencia de Investigación Artística (RIA) se realizó en el año 2020 con estudiantes de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador y buscó estructurar actividades artísticas conjuntas que generen experiencias significativas como trayecto de investigación y compartir la experiencia con el otro en simultáneo, que los autores definen de Bochner y Ellis (1995); Toyosaki y Pensoneau (2005); Van de Berg y Trujillo (2008); y, por último, Ellis, Adams y Bochner (2011).

Aquí se explica que se requirió crear, recrear y ejecutar un espacio para experimentar metodologías de investigación basadas en la práctica de expresiones contemporáneas del arte como alternativa a la formación académica profesional y para el diálogo generado entre los participantes del proyecto como residentes-colaboradores (*jo* incluido) con su entorno, trayecto y subjetividad propia. Se propone que la lectura también responda a las voces de los tres perfiles que demanda este método, de manera que se despliegan en tres primeros relatos que retoman el orden cronológico-consecuente del devenir indagativo ya en el 2020 y en tres apartados que muestran el trabajo de campo que se co-construyó con la residencia en un entretejido de las voces.

El primer relato es un marco teórico para extrapolar la dinámica de “residencia artística” como una de investigación para metodologías-*post* en la academia; el segundo es una reflexión retrospectiva que contrapone el proyecto RIA al embate de la pandemia mundial en el 2020; por último, el tercer relato presenta los datos iniciales con los que finalmente se ejecutó RIA en agosto de ese año. Posteriormente, los perfiles de investigador, docente y artista se entrecruzan para presentar las narrativas y tránsitos de los participantes durante los talleres presenciales y virtuales, en las conferencias abiertas a la comunidad universitaria y al público en general, a la *Exposición Memoria* y en el grupo focal mediado por el Arte Postal con residentes del proceso indagativo en los tres apartados finales.

4.1 RIA: planteamiento teórico

Siguiendo lo experimentado en *Uso del espacio institucional de aprendizaje para la investigación artística-narrativa* (2019), artículo escrito para el XIII Congreso Internacional de Educación e Innovación, organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada-España, distinguí que el espacio para mediar el aprendizaje no solo responde a paredes físicas, sino a planificaciones o dinámicas que busquen innovar la práctica educativa. En Barcelona descubrí la oferta de las residencias artísticas en centros o colectivos culturales, entendiéndolo como

una alternativa de experiencias sobre desarrollo de habilidades y productos artísticos.

Uno de estos lugares fue *La Escocesa*, una “fábrica abierta de creación analógica” (La Escocesa, s.f., párr. 2), es decir, un centro de producción artística multidisciplinar ubicado en un antiguo complejo industrial en *Poblenou*, donde se ofrece un espacio de encuentro y trabajo para artistas y, entre sus dinámicas, existen las residencias artísticas que se ofertan de entre cuatro meses a dos años.

En un estudio sobre residencias artísticas en España, González, García y Mazuecos (2018) refieren espacios e instituciones que desarrollan programas de residencia de artistas, tales como: *La Laboral* de Gijón, *Hangar* de Barcelona o *Bilbao Arte* en Bilbao. Entre sus resultados advierten que esta práctica es onerosa para el participante y, citando el *Policy Handbook on Artist's Residencies*, indican que a pesar de esto:

Muchos artistas provenientes directamente de la universidad y en la educación superior ven las residencias como un primer paso para convertirse en artista. (...)” (Unión Europea, 2014, p. 15), “convirtiéndose las residencias artísticas en una búsqueda de supervivencia y acreditación como productores”. (p. 227)

Si bien las residencias artísticas pueden verse como espacios de encuentro para los participantes entre el arte y la educación, son los centros y asociaciones particulares que las proponen y ejecutan. González et. al. (2018) también manifiestan que:

Para los artistas y otros perfiles profesionales dentro de las industrias creativas, las residencias artísticas proporcionan (...) tiempo, espacio y recursos para trabajar, individual o colectivamente, en sus áreas de trabajo que incentive el incremento de reflexión o concentración. (Unión Europea, 2014, p. 9). (p. 219)

En Ecuador, las residencias artísticas las ofertan diferentes colectivos o grupos de artistas que buscan generar obras y prácticas de investigación. Nuria Reginfo, la directora de La Casa Azul de Residencias artísticas en Quito, Ecuador, manifestó que:

La idea de ofertar Residencias Artísticas nació como un complemento a la actividad de los promotores que son artistas visuales. El fin es facilitar la interrelación entre artistas, investigadores del arte, curadores, gestores culturales, docentes de arte, organizaciones culturales, etc., en proyectos artísticos que permitan la investigación, puesta en escena, exposición, edición, publicaciones, etc., de trabajos culturales individuales y comunitarios. (N. Reginfo, comunicación vía Messenger Facebook, 16 de febrero 2020)

Sobre la relación de las residencias artísticas con las instituciones de educación superior comentó

que: “Hemos tenido varios estudiantes universitarios como investigadores en nuestra Residencia Artística de manera personal, no directamente con la institución universitaria. Nos gustaría mucho iniciar una relación de ese tipo con las universidades nacionales y extranjeras” (N. Reginfo, comunicación vía Messenger Facebook, 16 de febrero 2020). En contacto por redes sociales con otros grupos que organizan residencias, no manifiestan un vínculo directo con alguna institución de educación superior.

La residencia artística es un espacio de aprendizaje alternativo que expone al individuo a una transformación personal y cognitiva que relaciona ideas y emociones con prácticas artísticas contemporáneas y aprendizaje psicosocial en un espacio y tiempo determinado. Por lo general, las residencias artísticas se contemplan como un evento aislado de las aulas académicas, puesto que, quizás, las condiciones estructurales y organizativas no sean las apropiadas o lo apropiadamente flexibles para considerar a las residencias entre los recursos didácticos de las instituciones de educación superior del medio.

La residencia artística dentro de la universidad surge como una propuesta innovadora en las dinámicas institucionales que se conocen en el territorio de la educación superior ecuatoriana. Aparentemente arraigada a una forma en que se supone debe verse la oferta académica y, además, frente a una pedagogía en artes a la que quizás aún no se le logren dimensionar sus bondades en la educación pública. Es aquí donde las pedagogías críticas fundamentan estos riesgos, al confrontar a lo establecido en los currículos e ideologías gubernamentales con orientaciones para un trabajo por fuera de lo iterativo.

La residencia se propuso como un evento que permita comprender nuevas formas de investigar y parte del trabajo de campo de una investigación basada en las artes desde la *Universitat* de Barcelona, que impulsa a la UNAE como institución pionera en el uso de dinámicas diferentes para sus docentes investigadores en formación.

La relevancia social del proyecto apuntó a un grupo de estudiantes de la UNAE y la experiencia que implicó participar en otros espacios por fuera de su cotidianidad de aprendizaje. Una residencia artística conlleva vivencias personales, cognitivas y de criterio; y su valor está en la legitimación y registro de trayectos de investigación usando expresiones artísticas que permitan establecer nuevas dimensiones en la formación profesional.

Esta entrada de campo es importante dado que su utilidad metodológica, enmarcada con la mediación del arte contemporáneo como estrategia heurística, permitirá dar cuenta, durante las diferentes versiones que se vayan produciendo, del crecimiento de la UNAE como puntal de la transformación educativa ecuatoriana y cumpliendo con la educación como derecho de las personas a lo largo de su vida y deber ineludible e inexcusable del Estado, tal como lo ma-

nifiesta el artículo 26¹ de la Constitución de la República del Ecuador del año 2008.

Entre los objetivos de la UNAE se encuentra desarrollar investigaciones educativas, pedagógicas y didácticas que produzcan conocimientos pertinentes, interculturales, complejos para transformar sistemáticamente el sistema de educación ecuatoriano (UNAE, s.f.). Así, tanto los docentes, como directivos están dispuestos a apoyar a los estudiantes en su preparación y consecución de los mismos.

Proponer una residencia artística dentro de la UNAE está basada en sus necesidades de vincularse con la comunidad de Chuquipata/Javier Loyola y en lo que significa desarrollar el perfil de docentes-investigadores. Las líneas de investigación de UNAE son educativas y en el apartado de Investigación de su sitio en línea manifiesta que:

(...) la Universidad Nacional de Educación (UNAE), se acoge a esta tradición, bajo el principio epistemológico de que la formación pedagógica de los nuevos docentes del siglo XXI, debe basarse tanto en una “teorización de la práctica como en una práctica de la teoría todo lo cual implica desarrollar un ejercicio de investigación exhaustiva”. (UNAE, párr. 1, s.f.)

Esta mezcla de teoría con práctica que promueve el modelo pedagógico de la universidad se concibe como la forma viva del aprendizaje y se enmarca en configuraciones creativas de llevar adelante la enseñanza desde la investigación. Es por ello que esta residencia se concibe como un espacio propuesto para realizar ejercicios de investigación artística que permitan aproximar experiencias inéditas de esta metodología, registrar la vinculación con el entorno, los cambios personales, sociales y las prácticas artísticas con estudiantes interesados en experimentar este tipo de propuestas de aprendizaje.

Con esto, el objetivo de la Residencia de Investigación Artística, entendido como proyecto, fue proporcionar una experiencia educativa que permita a los participantes desarrollar habilidades como investigadores creativos y docentes en formación que se vinculan con la realidad de su entorno social. Los objetivos específicos apuntaron desde validar a la residencia de investigación artística como prototipo de la IBA como una línea de investigación formal en la carrera de PAH para los estudiantes de la UNAE, hasta en elaborar obras expositivas del trayecto de transformación individual y colectivo de los participantes con la comunidad respecto a sus habilidades en investigación basada en las artes.

¹ El artículo 26 de la República del Ecuador establece que:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. (Constitución de la República del Ecuador, 2008, Art. 26)

Por último, lo que se pretendió fue conseguir un espacio donde los estudiantes de la UNAE logren experimentar, crear y llevar a cabo prácticas artísticas que los preparen como investigadores, pedagogos y artistas que reflexionan sobre la oportunidad de educarse a través de experiencias artísticas como docentes y que los motive a superarse a sí mismos desde lo intelectual, personal y profesional.



Imagen 13. Tríptico visual: Planificación de RIA. Registro propio. 2020.

4.2 RIA: Diseño uno y el virus SARS-CoV-2

Comparto la siguiente reflexión retrospectiva:

“A finales de febrero la situación política de la UNAE, ante el cambio de un grupo de poder, por otro, y al recorte presupuestario para la universidad por parte del Gobierno Nacional, ha derivado en el despido de una veintena de colegas de contrato ocasional, un desconocimiento de los procesos organizativos, y una suspensión de presupuestos para las actividades de investigación académica. Esto ha afectado a proyectos como RIA que aspiraban acceder a fondos para su ejecución participando en la convocatoria “Por una transformación educativa II” de la Coordinación de Investigación de la UNAE.

Ante las urgencias de tener una entrada de campo organizada y formal respecto a mi investigación doctoral y a la reciente aprobación de mi director de tesis a la idea de residencia, decidimos junto a mi compañera investigadora, autofinanciar las actividades para ejecutar RIA. Con la ilusión de llevarla a cabo en abril de 2020, conseguimos organizar contactos y logística, que priorizó el proyecto de la siguiente manera: Convocatoria pública para los estudiantes de las carreras de la UNAE para participar por seis cupos como residentes de una casa ubicada en el pueblo de Chuquipata/Javier Loyola por nueve días, durante los cuales recibirán talleres de arte contemporáneo como metodologías de investigación artística para la creación de ejercicios heurísticos expositivos, impartidos por cinco artistas talleristas.

Con el respaldo de la Dirección de la Carrera de PAH y la Dirección de Innovación Educativa, esta convocatoria de RIA se promovió por las redes oficiales de la UNAE el viernes 13 de marzo de 2020 e invitaba a los interesados a enviar sus postulaciones en un formato de inscripción y a leer las bases en una página *web* oficial con información en general; así, se determinó la fecha de inicio de la residencia: jueves 9 de abril de 2020. El anuncio de los residentes escogidos se daría hoy y se confirmó a tres de los artistas/talleristas en Cuenca (donde residen) a inicios de mes.

El sábado 14 de marzo nos trasladamos a la ciudad de Guayaquil para convencer a los otros dos talleristas de hacer el viaje en abril hasta Chuquipata/Javier Loyola para su participación en la residencia de investigación artística. Luego de ello, tres días después, justo al retorno, todo cambió. Ante el desborde de casos de contagio y muertes por Covid-19 que anunciaban los medios de comunicación masivos en el territorio nacional, el Gobierno declaró el Estado de Excepción por calamidad pública y cuarentena comunitaria obligatoria para los ciudadanos de Ecuador (firmado el 16 de marzo a las 23h45).

El martes 17 de marzo, volviendo de Guayaquil, el anuncio nos sorprendió a todos y las actividades a nivel general se dejaron de hacer. Eran las 11h00 de la mañana cuando, regresando por la ruta Molleturo-El Cajas escuchamos las medidas del decreto 1017 y vimos

como la conmoción, los controles y el miedo se empezaron a mover mientras entrábamos a Cuenca junto a mi compañera investigadora. La radio no dejaba de advertir el autoabastecimiento de comida, agua y papel higiénico; mientras los negocios y balcones se cerraban unos tras otros. Recibí un mensaje del director de Innovación de UNAE, pidiendo la reconsideración de la residencia puesto que las actividades sociales se suspendían.

El diseño uno de la residencia respondió a lo que aparentemente distinguía como la normalidad en la consecución de actividades de tipo académico: lo presencial, a cuatro días del anuncio de los participantes escogidos como residentes y a tres semanas de arrancar el proyecto, entró en un letargo dado que en ese momento todo era confuso y apocalíptico. Comprendí, nuevamente, que el contexto como cambiar de continente, trabajar en una universidad en Los Andes que refleja las dinámicas de las empresas públicas ecuatorianas en el reparto del poder o una pandemia mundial de alta gama mediática sí afectan un estudio a largo plazo.

COVID 19 (virus SARS-CoV-2) en ese momento resquebrajó los cimientos políticos, económicos y sociales del Gobierno de Ecuador afectados por las protestas sociales en octubre de 2019; trajo la muerte y enfermedad a las colmadas salas de cuidados intensivos de los desvalijados hospitales públicos y, que aunque me costaba aceptar, había infectado al proyecto RIA y colocaba en cuarentena mi investigación doctoral.

Así como es probable que la mayoría de las personas recuerden hoy dónde estuvo el martes 11 de septiembre de 2001, será también bastante probable que recordemos mañana dónde pasamos la cuarentena del Coronavirus durante el 2020 y quizás en cierta medida también el uso que le dimos al tiempo de confinamiento. En una tutoría similar a la emergencia pública, luego de aceptar lo conveniente que hubiera sido realizar la residencia de manera presencial antes de la pandemia y así pasar este encierro que ha comenzado escribiendo sobre la misma, mi director de tesis lo ha prescrito como síntoma por el contagio del extraño virus en el estudio, sugiriendo sacar ventaja de la precarización y de la posible nueva normalidad.

Por ello me propongo, con la idea de hacer de la crisis una conveniencia coyuntural para disfrutar mi *Cuenca-rentena*, rediseñar a modo virtual el proyecto, me embarco ahora, en la búsqueda de información sobre residencias artísticas en línea y etnografías virtuales. Así, se abre un inesperado momento como parte misma de la configuración tripartita de la onto-episteme-metodología de esta investigación para replantear el trabajo como experiencia IBA inédita dentro de la universidad pública ecuatoriana.

Cuenca, 21 de marzo de 2020.

Jo”



4.3 RIA: Datos iniciales

Tabla 2: Ficha técnica RIA

Nombre del proyecto	Residencia de Investigación Artística (RIA)
Objetivo	RIA es un proyecto de investigación, desarrollo e innovación que recrea un espacio de aprendizaje y creación de metodología. Se trata de una innovación didáctica alternativa a las dinámicas conocidas desde la universidad que está dirigida a estudiantes universitarios interesados en mediar su aprendizaje a través de técnicas de Investigación Basada en las Artes para el desarrollo de creatividad y producción artística. (tomado del sitio <i>web</i> de RIA)
Modalidad, lugar y fechas	La residencia contó con artistas-talleristas invitados (6) para dar conferencias abiertas a la comunidad universitaria de manera virtual (cuatro conferencias y un conversatorio), talleres virtuales (3) y presenciales (3) (en Chuquipata/Javier Loyola lugar donde se encuentra ubicada la UNAE, en la provincia de Cañar, Ecuador) a los residentes participantes. Es decir, la modalidad fue híbrida y se desarrolló del 21 de agosto al 10 de septiembre del 2020.
Residentes seleccionados	<p>El total de participantes de la residencia fue de once personas. Cinco estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Valeria Lazo ● Marcela Berrezueta ● Xavier Solís ● Katherine Ortiz ● Jessica Delgado <p>Una estudiante de la carrera de Educación Inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● María Paz Vázquez <p>Dos estudiantes de la carrera de Educación Especial:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Priscilla Faicán ● José Francisco Chacha <p>Dos docentes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Marcela Barreiro ● Johnny Guerra <p>Un investigador/curador/tallerista externo invitado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Enrique Núñez



Imagen 14. Tríptico visual: Cuenca-tena. Registro propio. 2020.

Artistas/Talleristas invitados	<ul style="list-style-type: none"> • María José Machado (Artista visual y <i>performer</i> de Ecuador) https://www.mariajosemachadogutierrez.com/#accion • Enrique Nuñez (Artista plástico multidisciplinario de Ecuador) https://rickynunez.wixsite.com/artista/sobre-mi • Isabel Gaspar (Artista visual de México) http://isabelgaspar.com • Damián Matailo (Artista multidisciplinario de Ecuador) https://matailo.tumblr.com • Loreto Sepúlveda (Artista ilustradora de Chile) https://laotralore.wixsite.com/laotralore • Gabriela Parra (Artista fotógrafa de Ecuador) https://gabri-elaparrafotografia.wordpress.com
Sitio web de la RIA	https://www.residenciadeinvestigacionartistica.com
Respaldo Institucional UNAE	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección de carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades (PAH) • Dirección de Innovación Docente
Organización y financiamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Marcela Barreiro • Johnny Guerra

Elaboración propia: Ficha técnica RIA. Agosto 2020.

4.4 RIA: Participantes, talleres y conferencias virtuales, talleres presenciales




La Residencia de Investigación Artística RIA contó con una convocatoria vía redes sociales para participar en su versión híbrida como forma de resistencia a la nueva normalidad de confinamiento y teletrabajo de aquellos meses de pandemia. La decisión de convocar a participar a estudiantes de UNAE se tomó pensando en poder compartir paralelamente con otras formas de mirar un proceso de indagación artística. Es decir, la artificiosidad de RIA para ser un espacio donde se encuentran en dialéctica distintas voces, recorridos, expresiones, y relatos subjetivos, deviene en la oportunidad de hacer la artografía desde la introspección y lo colaborativo a la vez.

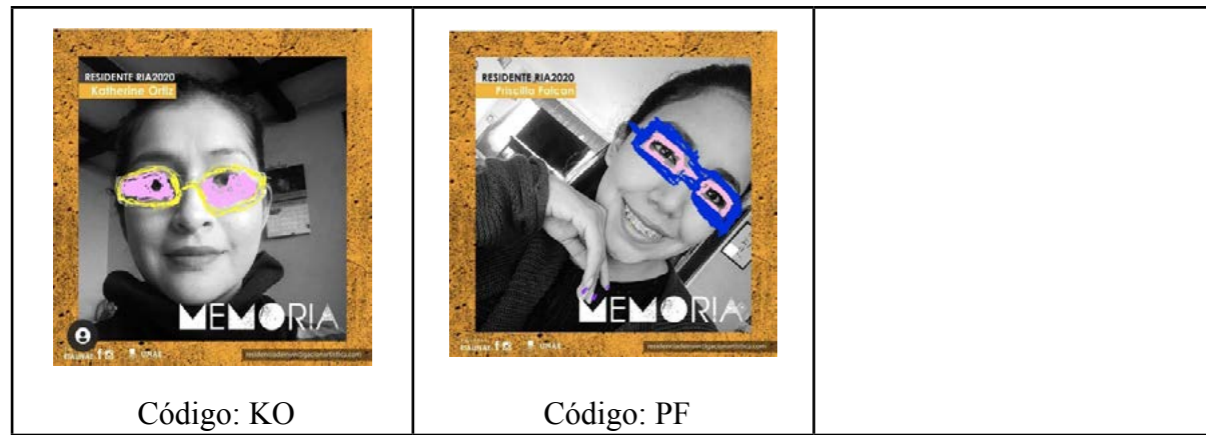
Ya el tiempo y lugar para intervenir en la realidad desde un deambular entre lo cotidiano y la otredad se asegura, y es una invitación a colaboradores, con experiencia de primera mano en la forma escolarizada de hacer investigación a través del PIENSA; de probar, percibir, reflexionar, criticar, observar y hacer de otra manera el ejercicio de la heurística educativa.

RIA, sus residentes y sus ejercicios artísticos entienden que esta experiencia es única y propia, es decir, no representan un estándar o un grupo de investigación y, es necesario aclarar aquí, que si bien se conversó durante la residencia de la Investigación Basada en las Artes como alternativa

teórica, no se les pidió ni exhortó a los residentes que deban realizar su proceso con la idea de Artografía. También se les informó que el proyecto RIA y su participación responden a una investigación doctoral en artes y educación, para los cuales manifestaron su consentimiento respectivo a su participación, uso de imagen, nombres y demás aspectos éticos. Para ello, en la *Tabla 3* los presento, con algo de mi componente subjetivo en relación a su imagen e identidad y con el código de cada uno de ellos para referirlos en este informe.

Tabla 3: Los residentes seleccionados para RIA 2020

		
	Código: MB	Código: JS
		
Código: XS	Código: VL	
		
	Código: FCh	Código: MPV



Elaboración propia: Estudiantes de UNA E participantes de RIA. Agosto 2020.

Sobre los artistas/talleristas de la residencia, los iré presentando a través del relato de sus participaciones, tanto en los talleres presenciales con los participantes de la RIA, así como en los talleres y conferencias virtuales abiertas a la comunidad universitaria, en un diálogo reflexivo tripartito entre los componentes subjetivos que implica la presente indagación.

El viernes 21 de agosto de 2020 se inauguró RIA en un encuentro por *Zoom* entre los residentes seleccionados, los talleristas y organizadores. En ese espacio se informó nuevamente las intenciones metodológicas y de construcción de discurso que la propuesta acarrea como trabajo de campo de una tesis doctoral y se presentaron las formas e ideas de cada uno de los involucrados en la residencia sobre arte y educación. Tanto el enlace de la *Bienvenida*, como los enlaces de los talleres, conferencias, conversatorios, exposición, *performances*, el del *Focus Group*, o el del *Lanzamiento de Catálogo Memoria*, se encuentran disponibles en la sección final de *Anexos*.

Los talleres presenciales se dieron desde las 08h00 hasta las 13h00 con los apropiados estándares de seguridad bio-sanitaria. El sábado 22 de agosto se comenzaron las actividades programadas en la agenda con el taller presencial para residentes llamado *Arte Sonoro*, que se llevó a cabo en la Plaza Central de Chuquipata a cargo de Enrique Núñez (que en adelante referiré con su código (EN), al igual que al resto de involucrados en la residencia con sus respectivas iniciales). Para este taller los estudiantes debían hacer un recorrido por el pueblo “recolectando” sonidos y dibujar un mapa de ese trayecto. El taller de EN trajo el siguiente diálogo y reflexiones entre mis *jo's*:

- Docente: De entrada, EN capta la atención de todos repartiendo unos aparatos que parecen micrófonos de película de espías de la década de los ochenta, los cuales se debían conectar al celular; también pide descargar la aplicación digital *Audio Evolution* para editar sonidos. De salida, propone dibujar el recorrido y presentar los sonidos obtenidos en esos lugares para compartir entre los participantes que se les vino a la cabeza.
- Investigador: No son micrófonos, son transductores de vibración adaptados para el celular,

estos permiten captar vibraciones de las cosas. Mi celular no tenía entrada para el *plug* de los micrófonos así que mi instrumento fue la grabadora de voz de mi teléfono. Grabé sonidos urbanos, las conversaciones y reflexiones del grupo, entrevisté a dos personas.

- Artista: ¿Cómo le cuento a Chuquipata las pulsaciones que estoy sintiendo?
- Docente: Se compartió a manera de testimonios grupales el trayecto de la jornada. También se abordaron otras temáticas como Educación-Capital, y el sentido de hacer prácticas pre-profesionales de manera virtualidad durante la pandemia.
- Investigador: ¿La entrevista es la técnica con la que recogí las impresiones de los habitantes de Chuquipata o es el insumo sonoro para la producción de obra? ¿Es una data o se volvió materia?
- Artista: Con lo recolectado, propuse ir hasta las orillas del río Burgay, que atraviesa el lado norte del pueblo, allí soltamos nuestras vibraciones, a través de las palabras, sobre lo que significó auscultar sus calles y escuchar a sus habitantes en el trayecto.

A continuación, se comparten las siguientes imágenes de la jornada descrita, estas imágenes son propias y de Freddy Medina (productora Ruido), fotógrafo externo contratado para cubrir las actividades presenciales de la residencia:



Imagen 15. Taller Arte Sonoro. Registro RIA. 2020.



Imagen 16. Taller Arte Sonoro. Registro RIA. 2020.



Imagen 17. Taller Arte Sonoro. Registro RIA. 2020.

El domingo 23 de agosto, llevamos a cabo el segundo taller presencial de la residencia “El arte acción como hacker/estrategias para romper las reglas sin quebrantar reglamentos” a cargo de María José Machado (MJM). La cuál propuso ejecutar un *performance* y luego hacer una revisión de otras propuestas desde su portafolio:

- Docente: MJM arrancó con actividad integradora de inicio: Presentación de cada participante y saber qué esperan del taller de *performance*.
- Investigador: Empiezo a grabar la actividad integradora de inicio con mi cámara de video.
- Artista: ¿Qué digo cuando me toque mi turno?
- Docente: de las presentaciones, cito a Marcela Barreiro Moreira (MBM): “...como me dedico a la docencia me interesa conocer diferentes prácticas artísticas para ver de qué modo eso apoya mi propio proceso de aprendizaje como docente” (6’06”), además, reflexionó sobre el uso del cuerpo para ejercer una práctica artística y como recurso en la docencia.
- Investigador: en mi presentación personal, sobre el *performance*, dije lo siguiente: “...es algo que pasa en un tiempo y espacio determinado donde se supone que debe pasar otra cosa” (jo. 5’45”).
- Artista: refiero mejor a EN, quien dijo sobre el *performance*, es un espacio de trabajo relacional, minimalista y complejo y que la validación está dada cuanto menor sean los recursos posibles utilizados. Y continuando con la idea del cuerpo en la práctica artística dijo que: “Tu cuerpo habla, aunque tú no digas cosas o no te conozcan, tu cuerpo habla...” (8’10”).

Todo esto tomado del video “Taller *performance* MJM. RIA 2020. Video 1” cuyo enlace se encuentra en los anexos referidos. A continuación, se muestran imágenes de esa jornada:



Imagen 18. Taller Performance. Registro RIA. 2020.



Imagen 19. Taller Performance. Registro RIA. 2020.



Imagen 20. Taller Performance. Registro RIA. 2020.

Las actividades de la residencia continuaron el jueves 27 de agosto de 2020 con la conferencia abierta a la comunidad universitaria sobre *Arte acción como hacker/estrategias para romper las reglas sin quebrantar reglamentos*, de la misma María José Machado, de la cual comparto sus citas más importantes desde las tres perspectivas.

- Docente: sobre la riqueza de una residencia comentó que “...no es solo una práctica pedagógica de experimentación, sino que es una práctica bastante fuerte a nivel de gestión cultural, lo que significa crear un espacio de convivencia y la logística que eso requiere” (MJM. 4’44”). Y complementó con:

(...) considero que la Residencia como *praxis*, ya hablando como cuerpo artístico que vive una Residencia, no como aquel que lo analiza desde afuera, es una práctica cognitiva porque como el arte acción y el *performance*, no hay una forma teórica de aprender, sino simplemente se aprende haciendo, desde la estética del error, desde la estética del accidente. Aquí realmente se reivindica la forma moral y ética de las estéticas del arte comunitario y relacional. (MJM. 7’03”)

Además, sobre el noble oficio de ser docente de artes dijo:

(...) saber que aquella persona que se dedique a la Pedagogía de Artes tiene una responsabilidad a largo plazo, ya que la autoformación y la continuidad que debe manejar es un reto para poder crear un contexto nuevo de dejar de pensar el arte como un oficio o la histórica forma de entender el arte como la manualidad, que no digo que no pueda ser parte de un syllabus, que no estoy negando que sea una posibilidad válida para explotar la creatividad, pero creo que existe una responsabilidad bastante fuerte en cómo formamos a los niños y a los jóvenes para que puedan ir formando un criterio... (MJM. 5’20”)

- Investigador: Sobre la artificiosidad de la residencia manifiesta que:

En cambio, la Residencia, lo que te permite es estar ahí, *face to face* con el territorio, con la gente, con su clima, con su gastronomía, con sus creencias, ¿me entiendes? Entonces, el artista deja de ser aquel productor que está desde su taller o que está desde su punto de creación y democratiza su corporalidad y su conocimiento en ir a investigar, entonces ahí realmente se puede hablar de lo comunitario. Ahora, el momento en que uno trabaja en estos territorios también tiene otras reglas y reglamentos que no necesariamente están bajo una norma, un reglamento, una legislación sostenida por un gobierno central, sino que son códigos culturales que maneja esa

comunidad, entonces tú tienes que saber hasta qué punto también tu libre expresión no coloniza, extractivista, las cosas para tu discurso artístico, sino realmente reside, convive y puede trabajar conjuntamente. (MJM. 13’06”)

Refiere también que cognitivamente, y desde la autorreflexión del error en su práctica, en una residencia puedes:

(...) darte cuenta cuando haces mal las prácticas de tu discurso artístico, porque a veces uno tiene esa visión de afuera. Esta parte exógena no es tan real en el tema de trabajar en territorio. Entonces ahí tienes que empezar a crear otras líneas de *hackear* o de convivir. En base a estos dos lineamientos de lo que es lo antropológico o lo que es lo legislativo, tienes que tener en cuenta esas dos cosas y te metes al territorio. (14’33”)

- Artista: sobre una experiencia con personas privadas de la libertad en el centro carcelario El Turi, MJM compartió que: “El tema de la deriva es algo que se usa muchísimo en el tema de las Residencias y en el *performance*, que es caminar, perderte para encontrarte. (18’50”). Además, comentó que con los participantes del centro carcelario se acordó un conjunto de temas como el Yoga, o la expresión corporal, y se reflexionó que “Trabajar desde el arte acción y el *performance* tiene una forma, quizá, bueno, uno dice: “Uno sabe que tiene el cuerpo”, pero realmente no tiene consciencia del cuerpo que habita y eso es algo distinto” (MJM. 20’08”). Por último, destacó lo de compartir un *corpus* de ideas y temas anticipadamente para no caer en imposiciones:

No quería llegar... para mí era muy fácil llegar y decir: “Bueno, haz esto, salta, ponte así, voy a copiar tu cuerpo”, pero en realidad, cuando uno trabaja con colectivo, intenta trabajar con procesos horizontales y *hackear*, es importante contar con un equipo que esté bajo tu mismo discurso. (MJM. 24’39”)

- Docente: ante la intervención de MBM como conductora de la conferencia sobre el trabajo del docente universitario para llevar proyectos en esta línea, MJM comentó:

(...) creo que existe también toda una buena intención siempre, pero finalmente, el ejecutor de los proyectos termina consumiéndose más como un eje administrativo que tiene que justificar lo que hace y a veces se dedica más tiempo en justificar lo que uno intenta realizar que realmente el tiempo que tienes para realizar, ¿no? Lo independiente en la práctica disidente de la residencia, lo independiente, para pasarte del punto “A” al punto “B” tú haces esto, pero en el sector público, en las diferentes formas del sector público, para pasar de la “A” a la “B” es: A, A1, A1.1, A.2, entonces es como un

camino zigzag, ¿no? Y que a veces también existe un agotamiento laboral alrededor de qué mismo significa estar de gestor pedagogo, gestor cultural o gestor creativo, pero no es una justificación, sino a veces es un tema que termina institucionalizándose y burocratizándose demasiado, y eso también hay que entender cómo uno puede *hackear*. (45'13'')

- Investigador: MJM dijo:

La libertad es una de las cosas que más responsabilidad tiene. Yo creo que, para poder habitar, ser un buen investigador y darse cuenta que cuando uno trabaja desde lo relacional, como en la Residencia, no tienes que limitarte a ver lo que *Google* te puede contar de este territorio. También romper con estos ideales cívicos de los territorios, y hablo de lo cívico: del patrimonio, del monumento, de lo gastronómico, sino empezar a buscar las huecas, las huecas antropológicas que existen en los territorios. Quedarte. Y no mirar, sino llegar a los territorios y observar, que ahí hay un rango muy, muy amplio. De eso, no oír, escuchar. También ahí hay algo muy distinto. En las Residencias es muy válido llevar un libro de artista, un libro de bocetos. Ir tomando las ideas, las cosas que pasan, una cámara. Capturar las cosas que acontecen. Permitirte acercarte a las personas. Tener cuidado en no resignificar lo que ellos te dicen desde tu forma de entender las cosas. No. Entender cómo ellos enuncian sus discursos, sus formas de habitar. (MJM. 50'01'')

- Artista: Sobre el accionar *hacker*, MJM acotó:

nadie que esté involucrado en la cultura o el arte puede desconocer la legislación que lo cubre. O sea, eso es super importante. Para *hackear*, nadie *hackea* en una computadora. El *hacker* es la cosa más linda de entender. Necesitas mucho conocimiento para poder *hackear*. Y, claro, normalmente las personas que se dedican a la pedagogía terminan robotizándose en las cosas... (57'59'')

El viernes 28 de agosto de 2020, Isabel Gaspar (IG) en línea desde México, efectuó el taller para residentes “Dispositivos de exploración artística” por la mañana (10h00-13h00) y por la tarde (16h00-17h30) dio la conferencia abierta “Arte y dispositivos, herramientas para la investigación”. Extraigo las ideas relevantes de estas participaciones:

Taller “Dispositivos de exploración artística”:

- Docente: IG presentó el objetivo del taller de entrada diciendo lo siguiente:

(...) todo esto me ha hecho pensar que una de las herramientas más útiles es justo el celular, esta magia que tenemos aquí, que ya está hecha con mil cosas. (...) el dispositivo móvil puede ser una herramienta de exploración e investigación muy útil, que quizá no sea ya lo final, pero sí nos ayuda muchísimo, de muchísimas formas. Entonces... El objetivo de este taller es que experimentemos con la recopilación de datos justo a través del celular... (04'10'')

- Investigador: Estableció pasos para el levantamiento de información con el celular en lo que denominó una investigación móvil, los resumo: 1) Seleccionar una aplicación a utilizar (*Science Journal*, por ejemplo), y sugirió “jugar con las aplicaciones” (09'23''), o sea, a descargarlas, probarlas y borrarlas, etc., 2) identificar los datos de interés (danza, movimientos, por ejemplo), 3) recopilación de datos con la aplicación escogida, y 4) procesamiento de datos, desde lo creativo.
- Artista: Sobre estos datos recogidos y procesados enunció:

Después, esto que está aquí, cómo lo traduzco en conocimiento, cómo lo comparto, y creo que el arte aquí es donde entra muy fácil (...), también muchas formas de compartir esto, a partir del movimiento y del cuerpo, y de incluso hacer registros y exploraciones desde el celular con el movimiento. (06'23'')

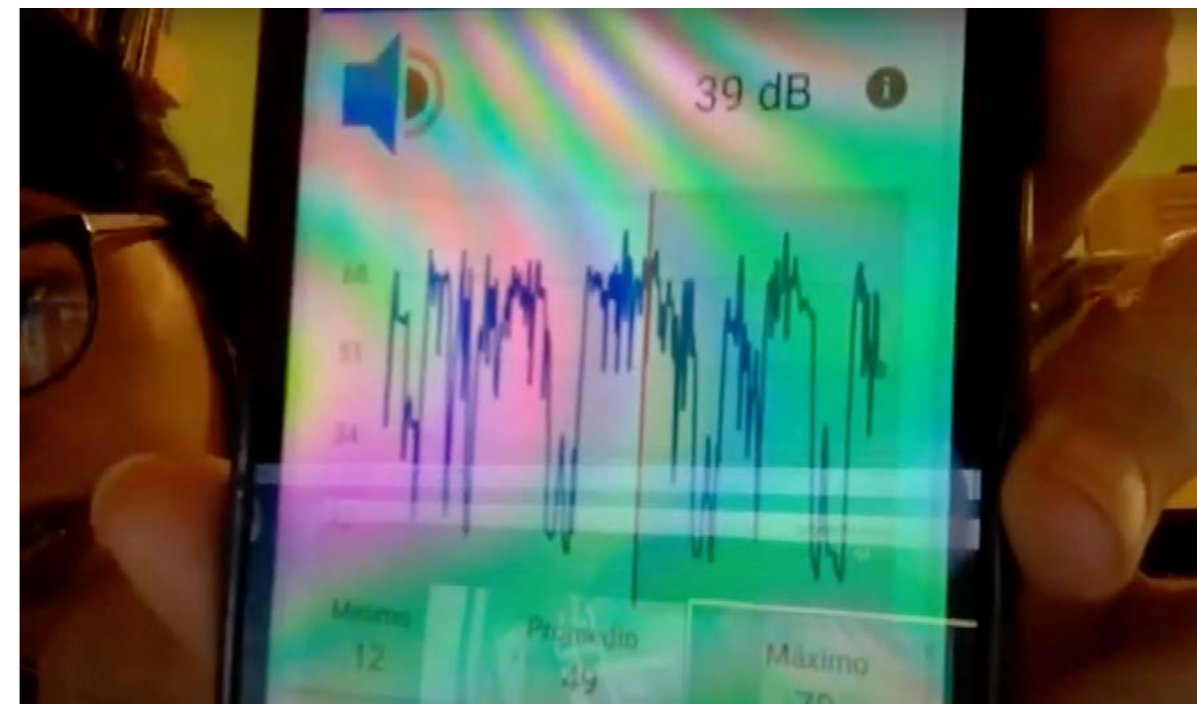


Imagen 21. Taller Dispositivos de exploración. Registro RIA. 2020.

- Docente: Sobre estos datos recogidos y procesados, IG enunció:

(...) creo que ahí un poco funciona la investigación artística en la traducción de la traducción del mundo. Entonces, ahí está la traducción a partir del celular, y luego nosotros, como desde el lado... artístico y... de educación, también, porque cómo comparte uno los conocimientos que tiene, es a través de traducir las cosas. (14'59")

Además, en este sentido, cito a MBM quien participó así:

(...) estaba pensando que este tipo de aplicaciones tienen bastante sentido pedagógico, cuando explica qué ocurre aquí y, además, nos hace partícipes de eso que está atrás de la interfaz digital que ahora vivimos. Nosotros solo somos consumidores, pero entender estas cosas, y traducirlas nos hace partícipes. O bueno, nos da esa sensación.

Pero también sospecho a veces de estos mapas conceptuales, o de estas estadísticas que nos presentan, a veces pienso que no entiendo nada, y sospecho que mucha gente no entendió, y que nos hacen como: "(...) estamos cumpliendo como Estado", o no sé, como proceso de investigación, dándote estos datos.

Y la forma de configurarlos son tan complicados que para mí, el mensaje es: "ustedes son ignorantes...", por eso hay como tanto rechazo a la ciencia, me parece, o que no soy apto para la ciencia. ¿Y el arte? Entonces, aquí entramos como artistas a traducirte esta información de manera poética... (MBM. 49'23")

- Investigador: Comparto la participación del investigador Francisco Chacha (FCh) sobre lo subjetivo en el proceso:

(...) *full* relacionado a la parte investigativa... escribimos todo lo que observamos, pero supongo que el registro que podamos tener desde el teléfono, tiene una superación de lo subjetivo, es decir, porque a veces, cuando en la investigación u observación participante se pueden dar interpretaciones muy subjetivas de las situaciones o cuestiones que están sucediendo. En cambio, lo subjetivo, al momento de plantear una propuesta artística (...) vendría a ser en cómo organizamos los datos, de qué manera los estamos representando, los colores... (01:36'02")

- Artista: Aquí comparto dos citas de IG y una de Valeria Lazo (VL) sobre el sentido de

transformar/traducir estos datos:

(...) esto es el registro como del tiempo por los colores. El registro visual. También lo tenemos acá. Entonces... esta sí se vuelve una infografía. Sí podría ser que... incluso por el mapita, pero también para la época en la que está hecho, creo que es una traducción completamente acertada y que además se vuelve visualmente atractiva, que incluso puede ser un paisaje abstracto por sí solo, pero es la traducción de la información. (IG. 23'08", sobre el ejemplo de un mapa de las oscilaciones del Río Misisipi en el tiempo)

(...) el dataísmo, que ahora es como nuestros nuevos dioses. Todo nuestro valor reside en los datos. Entonces, más allá del dataísmo. Más allá de verlo como en que tu valor está solo en los números, es dar un lenguaje a ustedes con sus... conocimientos previos. Pueden tener un mismo lenguaje que un científico con los datos y aquí, entonces, el sonido, el color, el espacio, el movimiento, se traduce al mismo lenguaje, que son los números y los datos. (IG. 01:18'20", sobre los datos como creadores de sentido)

(...) estaba comparando, y creo que las capacidades de los teléfonos también tienen mucho que ver en cuanto a lo que se registra. Entonces, hice lo que más pude y... me parece interesante como para crear otro tipo de arte al que estamos acostumbrados. Yo lo veo así, como una nueva mirada que en lo personal no había descubierto. (VL 01:29'19", sobre comparar tecnologías para la creación).

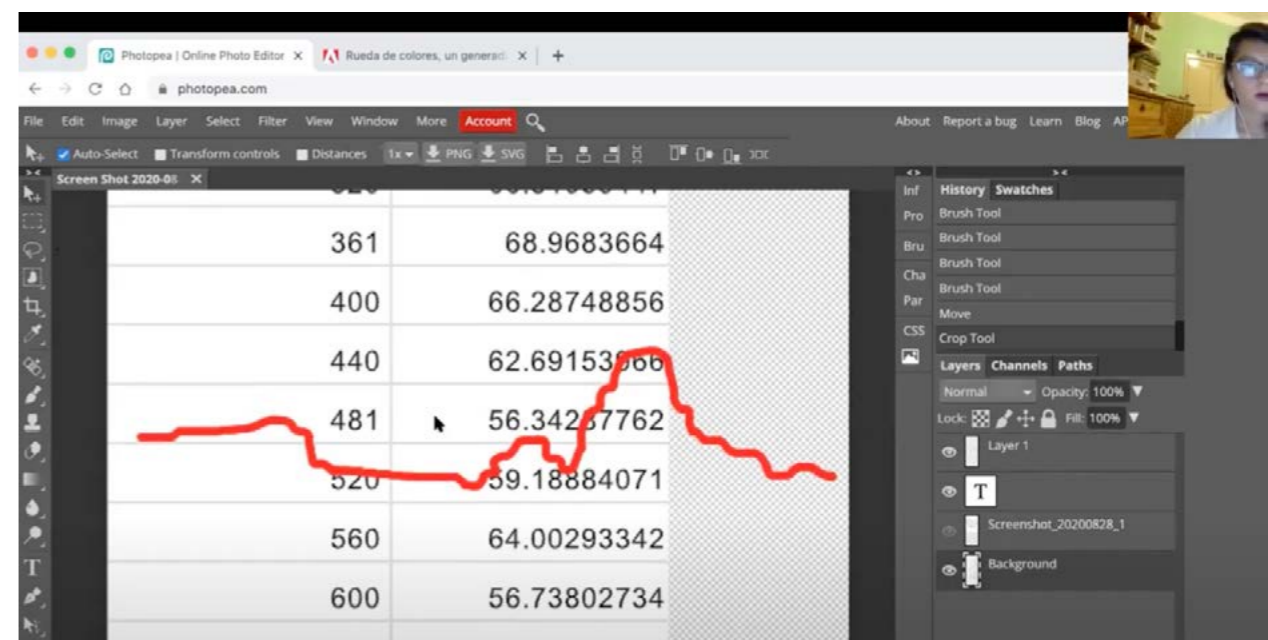


Imagen 22. Taller Dispositivos de exploración. Registro RIA. 2020.

Conferencia abierta “Arte y dispositivos, herramientas para la investigación”. Comparto:

- Docente: IG, sobre teorías y formas de aprender:

(...) he usado un poco a María Soledad Ramírez Montoya como un referente. Ella habla sobre el aprendizaje móvil. Y bueno, desde el 2012 ella hablaba sobre el aprendizaje móvil. Ahora, en realidad, para nosotros, creo que no tenemos otra opción. El aprendizaje se ha vuelto así, en línea, pero me preguntaba cuál sería la investigación móvil a través del arte. Por ejemplo, el celular lo he usado para dar clases a niños antes, y a ellos se les hace atractivo, pero, más allá... como ya después de la educación básica, la investigación... nosotros como artistas, cómo la utilizamos. Bueno, para ella, para María Soledad, un dispositivo móvil puede ser un procesador con memoria que tenga para entrada teclado, pantalla, botones. Y, de salida, que tenga gráficos, audios, pueden ser celulares, *laptops*, tabletas, reproductores de audio, videojuegos... (13'08)

- Investigador: IG, en una reflexión filosófica sobre qué hacer con los datos comenta:

Y justo pensé: “Ah, pues, los datos son este lenguaje que nos relaciona a todos”. Hay un término que se llama el “dataísmo” y este dice que nuestro valor está basado en los datos, pero no me gusta tomarlo como que nuestra existencia o nuestro valor ya está basado en números, sino usar estos como una herramienta más, traducir todo lo que queremos decir y entonces entender cómo es que el mundo funciona. O cómo es que lo que nos rodea funciona. Y entonces, la idea es poder ver todo como si estuviéramos viéndolo desde afuera a través de un simple dispositivo. Y por eso me gusta mucho utilizar *Google Maps*, *Google Earth*, porque al final es como si vieras todo simplificado. (IG. 18'02”)

En un sentido socioconstruccionista, IG invita a cuestionarse:

(...) si consideramos que además estamos en un mundo lleno de datos, que pienso que solo sirve si los analizamos y los convertimos en información, creo que es importante que empecemos nosotros a hacer un análisis de datos, un análisis de información. Y para esto también un análisis de todo lo que ya existe, como las aplicaciones, los dispositivos: ¿Funcionan?, ¿cómo funcionan?, ¿qué me sirve?, ¿qué no?, ¿cómo me sirven?, ¿para qué sirven?, ¿qué me está diciendo? (20'49”)

- Artista: IG, generosamente comparte su devoción juvenil por *W.J.T. Mitchell* y su *Teo-*

ría de la Imagen (1995) con la siguiente cita:

No es como ilustrar lo que el científico encontró, sino encontrar esta teoría a través de las imágenes. Explicar imágenes a través de imágenes. Por eso la materia era *Metaimágenes* y el concepto también lo menciona ahí en el libro. Entonces, a mí lo que me queda muy... ahí, en la cabeza desde entonces es cómo nuestra cultura es producto de lo que vemos, y no tanto de lo que leemos, porque vivimos en las pantallas, vivimos en lo visual, y la interfaz nos traduce todo: los lenguajes visuales, el texto, y ahora estoy dando clases de... un poco de Teoría y Filosofía de Arte y pensaba como en *Derrida* que habla de que todo es texto, y me preguntaba si, para él, la traducción de... ahora de texto a imagen seguiría siendo texto y seguramente sí porque los *bits* al final, pues son texto, pero lo que a mí me llama mucho la atención es esta traducción todo el tiempo. Fuera de la pantalla, dentro de la pantalla y todo el tiempo: dentro, fuera. Como este juego de ir y venir, y entre texto – imagen, código – imagen, y entonces cómo esto podemos utilizarlo... en esta traducción creo que es donde puede entrar el arte. ¿Cómo hacemos nosotros también traducciones de la realidad, traducción de la tridimensionalidad, de lo bidimensional? Entonces, creo que como artistas no es muy difícil de entender que... pues, la realidad de aquí puede ser la misma que la de las pantallas... (IG.15'55”)

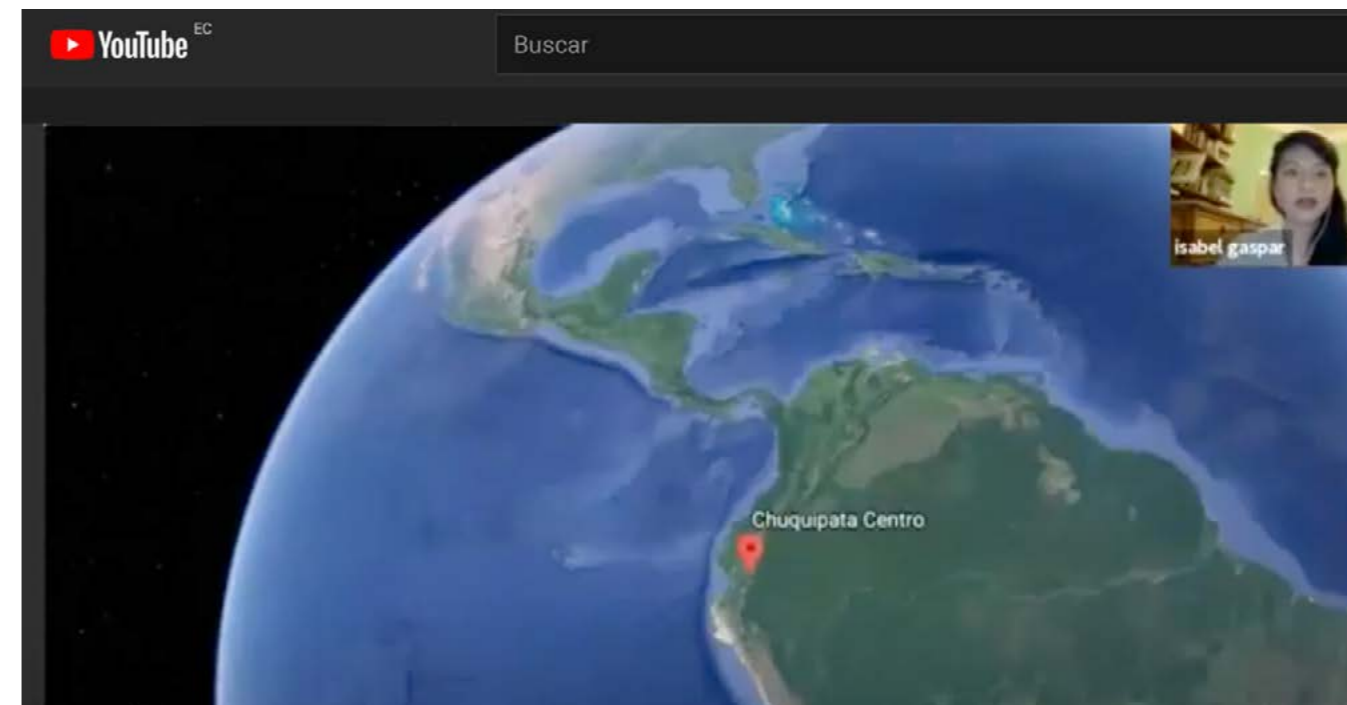


Imagen 23. Taller Arte y dispositivos, herramientas para la investigación. Registro RIA. 2020.

El sábado 29 de agosto de 2020, Gabriela Parra (GP), efectuó el taller para residentes “Exploración con la fotografía” de 08h00 a 14h00 en Chuquipata-Javier Loyola y el lunes 31 de agosto se realizó la conferencia abierta homónima a su taller de manera virtual de 10h00 a 11h30 para la comunidad UNAE. Al tratarse de la imagen, me permito compartir fotografías propias que acerco, desde los perfiles con que escribo, las ideas principales que voy hilvanando.

Taller presencial “Exploración con la fotografía”:

- Docente:



Imagen 24. Taller de fotografía. Registro RIA. 2020.

- Investigador:



Imagen 25. Taller de fotografía. Registro RIA. 2020.

- Artista:



Imagen 26. Taller de fotografía. Registro RIA. 2020.

- Docente:



Imagen 27. Taller de fotografía. Registro RIA. 2020.

- Investigador:



Imagen 28. Taller de fotografía. Registro RIA. 2020.

- Artista:



Imagen 29. Taller de fotografía. Registro RIA. 2020.

Conferencia abierta a la comunidad “Exploración con la fotografía”:

- Docente: GP también apostó a “los juguetes” para la atención en la clase y se enfocó en técnicas para el desarrollo de la captura de la imagen, entre ellas propuso las *derivadas* o *psicogeografías*, las cuales recomendó para la formación del artista y del docente que quiere acercarse a la fotografía como lenguaje, la cito:

Las derivadas en realidad no son un método ni encontrado por mí ni encontrado por otro artista, ya es muy de costumbre. Incluso Charles Baudelaire ya lo tenía en el siglo pasado, alrededor de los años cincuenta ya estaba también posicionado el situacionismo; sin embargo, creo que es un método que funciona. ¿En qué consiste la derivada? Consiste en deambular, en no tener un objetivo específico, tanto para acercarse a la ciudad, a lo urbano, en realidad a algo más. Acercarse a cualquier espacio. Por eso me gusta también esta relación con la psicogeografía. En la psicogeografía podemos encontrar quién somos. (GP. 07’36”)

Además aclaró que con el dispositivo que compartió en el taller crea formas de lo efímero, de lo que no existe, y que solo está presente en la luz y sus posibilidades, ella lo dice así:

(...) me he encontrado muchas veces con este tipo de apuntes. Normalmente, cuando se trabaja con *light stencil* es en la noche... entonces yo quería encontrar y trabajamos también en la Residencia ¿cómo trabajamos con la luz de día?, ¿cómo jugamos con ella? Entonces, este es uno de los apuntes que salen de estas interrogantes. (GP. 19’42”)

- Investigador: desde sus ideas de apuntes y del deambular, refirió al proceso de creación y búsqueda desde la teatralidad, y al objeto como elemento relator de la siguiente manera:

(...) cuando nosotros trabajamos la imagen, que en el caso de la fotografía es la búsqueda de la luz a través del tiempo, para mí es inicio fundamental para poder llegar y acercarse realmente a la fotografía, y en algún momento, el poder acercarse a la fotografía como lenguaje, no simplemente como objeto de registro. (GP. 06’04”)

También agregó que lo clave al hacer fotografías como apuntes deviene en:

(...) este deambular, como digo, nada específico, o con un propósito. Como, por ejemplo, lo trabajamos ya en la Residencia, con un propósito de memo-

ria, era el anotar como esto... u esto otro se te viene a la cabeza. Estas pequeñas frases que te ayudan a armar, al fin y al cabo, la imagen, es también parte de un rompecabezas mucho más grande. (GP. 15’02”)

- Artista: De GP, comparto lo que entiendo como una reflexión poética de su oficio, y otra de su recursividad como artista que apunta.

El fotógrafo siempre está queriendo encontrarse con estos momentos que delatan al otro, que encuentren al otro. Es muy de analizar la imagen. Es muy de buscar eso actualmente, ahora que todos tenemos el acceso a un dispositivo. Entonces, en realidad creo que todos hacemos las derivadas sin saber qué hacemos las derivadas. Nos encontramos con momentos sin saber qué hacer con esos momentos. (GP. 11’04”)

(...) trabajo normalmente el *Land art* y hacía parte de mis apuntes, que vienen después de las derivadas, y así, del trabajar con *escanografías* por la rapidez y por la calidad que me da. La *escanografía* para mí es otra forma de tener la imagen, que sigue siendo parte de mi fotografía, y que consiste también, además, en poder acercarme a objetos pequeños. (GP. 13’32”)

El 1 de septiembre de 2020, Damián Matailo (DM), brinda su taller a los residentes vía Zoom de 16h00 a 18h00. Comparto puntos destacados de la experiencia:

Taller virtual “Disparadores creativos”:

- Docente: DM de entrada signa la tarea de fotografiarnos la parte de abajo de nuestro cuerpo tal cual está, es decir, la que no sale en el rectángulo de Zoom, desde esa imagen nos pidió crear un texto para que luego todos compartamos ambas.
- Investigador: DM, sobre el sentido onto-epistémico del manejo de los datos manifiesta que:

(...) entonces... cuando uno hace no ficción, cuando uno toma datos para documentarlos, para que eso no se pierda, siempre trata de que ese dato esté lo más cercano a la realidad. Nunca seremos totalmente objetivos, eso no va a pasar jamás, pero desde el entendimiento de que somos subjetivos, podemos acercarnos a eso... es que se plantea la honestidad de la crónica, ¿no? De dar datos, de los datos fríos y cuadrados, redondearlos un poco con la visión que pueda darles. No inventarles nada, sino, ver... que alguien vea

algo que veo... que el resto no ha visto. (06'10")

- Artista: Luego de compartir todos los residentes las imágenes y las historias escritas, DM dio su explicación sobre el converger de lo subjetivo y lo poético, con lo objetivo y factual, del oficio del cronista investigador, a través del siguiente relato:

(...) no hay receta, ¿no? Pero hay ciertas máximas en cuanto a la crónica. Por ejemplo, a veces... dicen o diferencian, ¿no? De la crónica periodística y de la crónica narrativa, y que la crónica narrativa a veces tiende a poetizar algo. Es como algo accesorio, como un adorno, lo que no debería ser. Debería ser sí poética. ¿A qué me refiero con eso? Por ejemplo, Salcedo Ramos, que es un gran cronista colombiano, él cuenta que la poesía llega, solo que hay que tener paciencia. Él contaba que una vez le hacía una crónica cuando a Ingrid Betancourt la soltaron, e hizo las declaraciones para TV Caracol, ella dio las gracias a su mamá, pero dijo: "También le agradezco a..." y dio el nombre de un tipo, que era apellido Pérez, que estaba por atrás, y ella lo miró, y él como que contestó con un ademán... Y Salcedo dijo: "Aquí está la historia". Y entonces él esperó un año y dijo: "Bueno, en este año todo el mundo va a ir a sus casas", y tal. Entonces, él (Salcedo) esperó un año, fue a la casa de este hombre (Pérez), y... estuvo una semana en su casa. Y él (Salcedo) decía que... no hay que preguntar, no hay que hacer un cuestionario. Hay que esperar. Y de pronto, él (Pérez), le manda esta perla, le decía que cuando estaba en la selva, un día llegó el Mono Jojoy con unos espejos, y les regaló espejos, y decía que desde que estaba ahí, no se había visto en un espejo. Tenía como ocho meses (ellos estuvieron cuatro años, en la selva, ¿no?), tenía ocho meses que no se veía en un espejo. Y entonces, cuando este muchacho se ve, él se mira y... él dice que no se veía él, que veía al hermano, que se parecía mucho a él, y que, desde entonces, él, cada tarde, cuando comía se sentaba, y pensaba que iba a comer con el hermano, porque se miraba en el espejo. Y decía (Salcedo) cómo está la poesía en las cosas, que no hay que ponerle, no hay que agregarle nada. Y pienso en eso, cuando, por ejemplo, cuando Marcela hablaba de su media dentro del lavarropas, o de Paz, cuando habla de que sus zapatos, que no tienen un solo dueño, que tienen muchos dueños en la casa, eso me parece que ahí está bullendo la poesía, y eso que lo hemos escrito en quince minutos. Todo esto que les doy es solamente un martillo. Es solamente un desarmador. Son herramientas que ustedes después podrán sacarles todo el provecho posible. (DM. 27'17")

El miércoles 2 de septiembre de 2020, de 11h00 a 12h30, EN (Enrique Núñez), dio su conferencia abierta. Estas son sus principales ideas:

Conferencia en línea abierta a la comunidad universitaria "Arte, espacio público y prácticas comunitarias":

- Docente: EN propuso desarrollar una serie de reflexiones sobre distintos proyectos que ha elaborado en su carrera, destacando la vinculación de las mismas con el espacio comunitario y con la materialidad con que se medían sus propuestas artísticas. Destacó además a la galería como un laboratorio de educación, un espacio de tránsito público, democrático y accesible a otras dinámicas.

Sobre los proyectos artísticos comunitarios, habló sobre la participación activa como un verdadero proceso de vinculación, y del aprendizaje desde la prueba y error, de la siguiente manera:

(...) mi quehacer ha sido desde esta participación activa, lo que les comentaba: generar insumos, herramientas, en determinado territorio, pero que estas herramientas también sean como un compromiso mutuo que sean bien aplicadas desde el sector y que sean también empoderadas desde el sector porque si no... las cosas no se sostienen así nomás. Las cosas no se van a sostener si un artista permanentemente va a estar dinamizando un territorio, que posiblemente no sea de ese territorio y ni siquiera lo conozca. La gente tiene que apoderarse de su lugar, pero el artista, sí se convierte en un activador o en un mediador para generar todos esos espacios, entonces deja generando las herramientas, deja generando las fórmulas, por así decirlo, porque son fórmulas adaptables, y solo se va construyendo eso. Y si es que no se construye, pues no se construye. Si no se construye, hubo muchos factores y no hay que tenerle miedo a la no-construcción, no hay que tenerle miedo al colapso de las cosas. El colapso de las cosas tiene que ver con el proceso, y aquí el fin no es el objeto final, sino el proceso, cómo se van conformando las cosas. El error para mí ha sido más enriquecedor. Yo he tenido más errores que cosas acertadas. Y de eso he aprendido... (EN. 1:03'22)

- Investigador: Sobre el proceso de investigación para sus obras manifestó que no solo el manejo de la técnica resuelve los problemas artísticos, sino que es el salir de esa zona de confort que da la técnica, lo que le permite al artista explorar y construir cosas en el camino. Además enfatizó los procesos tanto de quien hace ciencia formal, como de quien hace expresiones subjetivas de ello, con la siguiente explicación:

(...) lo veo como un plano súper educativo, y la rama de las artes, la he visto

tan cercana a la ciencia en su metodología, pero no en su finalidad, porque la finalidad de la ciencia es muy objetiva y las finalidades del arte son amplias, como que te dejan la puerta abierta, esa puerta abierta a la discusión, al replanteamiento, a la discusión, etc., pero el proceso de trabajo es súper parecido: Prueba – error, levantamiento de información (pueden ser datos, experiencias, etc.), la experimentación de medios. Y, a veces en esta experimentación de medios, de lo que a mí me ha pasado, para poder resolver algo técnicamente, me ha tocado vincular a otras personas, y no solo en términos técnicos, sino también en términos de fondo, como para en serio conceptualizar bien y justificar bien por qué la materialidad de esa obra y por qué la materialidad del proyecto... (EN. 52'27")

- Artista: Respecto a los materiales usados en sus obras, comentó que por lo general estos materiales argumentan narrativas y ficciones de por sí. Por ejemplo, del material de escombros o restos de fachadas de casas patrimoniales derribadas en Cuenca, creó pequeñas réplicas de esas fachadas a partir de lo que le contaban los vecinos. Sobre el destejer y recoser banderas de países en conflicto como Estados Unidos y México (conflicto de migración), esa nueva bandera amalgamaba el hecho de que muchos mexicanos viven en Estados Unidos y crean identidad en ese territorio. Otro ejemplo fue el de tomar muestras de bacterias de la boca de los habitantes de una comunidad en el Oriente ecuatoriano para explorar las formas del patrimonio en el cuerpo humano, o el recoger las cenizas de los enfrentamientos entre policía y pueblo durante las manifestaciones sociales de octubre 2019 para crear imágenes desde la estética del *glitch*, según él. Es decir, que el material narra, y que la técnica debe verse como una herramienta de interacción con otras subjetividades, a EN le interesa el proceso de análisis de la participación activa y comunitaria, así como el uso de técnicas, y las relaciones con otros, lo cito:

Puede ser que, o desarrolle esa forma técnica que no conozco, de acuerdo a la investigación, o me alíe formando parte a otras personas, especialistas en ese campo, que me colaboren a desarrollar esa propuesta, pero no como un servicio que básicamente quiero técnicamente desarrollar, y bueno, está listo... sino más bien como una participación, como una integración más... (EN. 17'28")

El jueves 3 de septiembre de 2020, Loreto Sepúlveda (LS) llevó por dos horas (de 10h00 a 12h00) a los residentes del dibujo al relato con su taller. A continuación, comparto la estructura, algunas imágenes textuales, y las principales consideraciones que surgieron de ese encuentro didáctico, relacional y de consideraciones subjetivas:

Taller virtual “Del dibujo al relato”:

- Docente: LS propuso su taller con una primera parte de creación de imagen y texto desde la ficción; una segunda parte desde la *realidad*: y una tercera que las fusione. Comenzó solicitando a los participantes realizar el dibujo de un rostro anónimo, luego pidió pensar ese dibujo del rostro anónimo como un personaje, del cual solicitó escribir un texto corto con base en preguntas realizadas a dicho personaje. Para desarrollar lo ficcional propuso a la pregunta como un generador de contenido de la siguiente manera:

La idea es que de toda la experiencia de hablar con este personaje puedan sacar algo, porque es el personaje el que está contándoles a ustedes lo que le pasó a partir de las preguntas que ustedes le están haciendo. Y esas preguntas van a salir de la observación que ustedes hagan del mismo personaje, pero en serio, tiene que ser... Es tal cual, cuando conocen a alguien. Van en el Metro y ven a una persona y les llama la atención que esa persona tenga una corbata roja. Tal cual, lo mismo tienen que hacer aquí. Lo que sea que les llame la atención de su propio dibujo, ustedes empiecen a sacar una idea de ahí. (LS. 25:35")

Me permito compartir una imagen con algunos ejemplos de los rostros-personajes creados en la primera parte por los participantes, a alguno de ellos se les ha sombreado la cara para enfocar la atención en los dibujos de rostros:



Imagen 30. Taller del dibujo al relato. Registro RIA. 2020.

- Investigador: En la segunda parte, LS destaca a la observación como una importante herramienta para generar preguntas, una de sus perlas en ese sentido fue: “El dibujo es una pausa de la observación” (LS. 53'45"). Luego solicitó dejar el rostro y las preguntas a un lado y fijar la atención a un rincón de la casa donde se encuentran los participantes que les resulte próximo o especial, para que lo dibujen tal cual esté. Es decir, que

no le aumenten o inventen nada más, solo lo que observan.

Luego de ello, para la tercera parte, LS comentó lo siguiente:

(...) como ya tienen un dibujo, que salió de sus cabezas, así, automáticamente, y tienen un relato, o una descripción, o un texto que salga de ahí. Ahora que dibujaron algo que estaban viendo, algo real... o sea, fue un dibujo básicamente de descripción. Lo que me interesa es que ustedes tomen el personaje que estaban viendo antes, y ahora lo sitúen en el lugar que acaban de dibujar. Ese lugar está familiarizado con ustedes mismos, pero lo que me contaron del personaje, que yo todavía no sé, que eventualmente, si ustedes quieren, me pueden mandar para echarle una mirada, me encanta leer los resultados del taller, pero no es necesario... (LS. 53'50")

Es decir, pidió unir lo ficcional de la primera parte, con lo objetivo de la segunda. Comparto algunos de los resultados:

1. El siguiente texto es del participante DM (Damián Matailo, que en realidad es otro de los talleristas, pero que en acuerdos internos, se abrió la participación a ellos también en los talleres de sus colegas):

Cumbia

(...) le di un nombre que no sea serio... que no sea tan serio como ella. Entonces, le puse Cumbia, ya está. (...) El sitio que vi es un pilar de mi casa, donde hay tres fotos. Aquí no se nota mucho porque se me quedó el espacio, pero es un espacio donde antes había una foto y se cayó, y no la he vuelto a poner, entonces aquí debería haber otra foto, pero no está.

Estas otras fotos son de obras de teatro que he hecho con mi grupo. Son tres obras y, en fin. Entonces... ella se llama Cumbia Rojas. Es una muchacha de 25 años. Al inicio puse que era ex universitaria. Entonces, ese "ex", me hizo jugar: le puse que era *exuniversitaria*, *extatuada*, *exvegana*, *exsuicida*, *examante*, *ex...* experta. No sé. Ya, como para... entonces, tiene 25 años, ha trabajado en muchas cosas. Actualmente trabaja en el negocio de su hermana, que vende lencería. Le gusta la playa, pero no le gusta el sol. Le gusta comer rico. Le gustan los zapatos. Le gustan los animales, pero no puede dejar de comérselos. Es más, así es como la conocí, porque vio ella un gato en la calle que tenía hambre, aparentemente. Entonces, ella fue a comprarle pepas de gato. Se las dio. Se las puso en un platito, que también compró en ese rato. Se las puso, y el gato no se la comió. Entonces, esperó un rato y

se fue con la pepa, regándola por el piso hasta que llegó a... no sé. Esa es ella. Y la relación que le encontré con esas fotos que están en mi pilar, es que, alguna vez, uno de los trabajos de Cumbia fue tomar fotos de eventos culturales. Y entonces, algún día vio a este grupo que le gustaba y... entonces, cada vez que se presentaban les tomaba fotos. Y... tiene una foto con el dueño de la casa. Esa es la foto que falta. (DM. 1:11'18")

Para remarcar lo escrito por los participantes y la relación que hace DM en su texto, cito a LS en una indicación previa:

Uno siempre está relacionando todo lo que ve, de una u otra manera, inevitablemente. La idea es aterrizar esa relación. Si ahora tienes dos áreas en este momento, del pensamiento, con respecto a este ejercicio. Una es la que generaste tú con tu personaje, que sería la ficción. Y otra es el escenario que recién dibujaste, que es tú realidad, pero... se van a cruzar en un momento: lo que es real con lo ficticio. (LS. 1:05'14")

2. Para este ejemplo, usaré una imagen textual del residente FCh:

Juan

F.Ch:

(1:14'45") Bueno, les comento. Este es mi personaje, no sé si se ve bien. Él es Juan. Él es Juan y tiene 28 años. Bueno, acerca de él, es que Juan tiene los ojos cafés porque él siente que es la característica más significativa de su atractivo. Él dice que es guapo, pues sus ojos, su barba y su fino rostro son otros elementos icónicos que lo representan. Siempre ha sentido curiosidad por toda clase de temáticas y eventos socioculturales. Más que inteligente, se considera como un chico atractivo, tal vez. Bueno, disculparán ustedes, pero yo sí soy un poco más romántico, digamos. Entonces... ¿Sí me están escuchando, verdad?

Imagen 31. Taller del dibujo al relato. Registro RIA. 2020.

3. Para este otro, el texto realizado por el residente XS (Xavier Solís):

Loco Martín

Este es el Loco Martín. Y... bueno... yo... hice lo que usted me dijo... le agarré por el cuello a la fuerza, le di un puñete y le pregunté: "¿Quién eres?". Y me supo explicar, y me quedé impresionado,

y dije: “Este es un loco”, y supe que era el Loco Martín. Entonces... puse... bueno, así, había así, como [ininteligible], entonces puse el nombre del Loco Martín, y ahí va un poema ya... más... hecho por mí:

¿Quién es el Loco Martín? No lo sé, ni lo sabemos. Solo es el Loco Martín, con su lengua morada de tanto morder y de andársela mordiéndolo, con sus ojeras de cansancio, y los dientes de colores de tanta pobreza. Sus aretes, diamantes y tesoros fabricados a mano. Una suerte, si en una locura, te regala uno de ellos. Sus ojos rojos lo delatan ante la belleza de estar, pero no estar. ¿Quién es el Loco Martín? No lo sé, ni lo sabemos. Solo déjenlo ser... (XS. 1:25'22")

De estos ejemplos, LS destacó lo inevitable de transferir lo autobiográfico en la creación de lo ficcional o descripción de la realidad en algunos casos. Y aclaró que las intenciones del ejercicio son más lúdicas que psicológicas o terapéuticas, y que un *plus* de ello es encontrarse en los textos del otro. Además de que, situar al personaje (ficción) en el lugar descrito con el dibujo, establece la oportunidad de crear leyes universales del texto propio, como el tiempo, la actitud o materialidad. Por ello, comparto otro valioso ejemplo de lo sucedido en este taller, de la residente VL, su texto en una imagen.

Samantha

VL:

(1:43'21") Bueno, ya... Ella es Samantha y este es el lugar. Es una ventana y da hacia las plantas. Ya, les voy a contar su historia... Ella es Samantha. Nacida en Italia, pero radicada quince años en el Ecuador por su padre. Posee un color de ojos muy particular, lo que la destaca de cualquiera. Ella siempre ha sentido una exclusión por ser diferente. Ella únicamente buscó radicalizar su estilo para resaltar más. Ella se identifica como taciturna, vegetariana, animalista, minimalista, y un poco "darks". Es una combinación de muchas cosas. Posee un local de bisutería vistosa para que quien le compre, resalte igual que ella. La ventana que se mira, es su lugar favorito y lo que más le recuerda a su casa en Italia. También le recuerda a su madre porque era una fanática de los jardines y de las plantas. En Ecuador desea recrear este sitio para cuando logre traer a su madre por cuestiones económicas... ese día sea el mejor día de su vida.

Imagen 32. Taller del dibujo al relato. Registro RIA. 2020.

- Artista: Para esta parte, comparto lo manifestado por algunos participantes del taller, respecto al tema de lo subjetivo en la elaboración de una propuesta artística, ante la pregunta “¿Cómo puedo trabajar con el surrealismo e hiperrealismo sin dar un aspecto de la fascinación a lo grotesco? (2:16'35") que planteó la residente MB (Marcela Berrezueta). Estas fueron algunas de las reflexiones:

Cuando dices “grotesco” y “bizarro”, para mí no tiene nada de malo, entonces (...) me da la sensación de que, si tienes una idea, quizá deberías dejarte llevar por esa idea independiente. Que no te dé susto que vaya a parecer tal cosa, sino que... si algo se da por ahí, primero hazlo, y después ve el resultado. Y si no es lo que tú querías, independiente de que sea grotesco, suave, redondo, cuadrado. Si no es lo que querías, sigue buscando, pero... por lo menos, para mí, la búsqueda en ese sentido es súper importante no censurártela antes de hacerlo. (LS. 2:17'54")

Sí. Por lo general, yo sí he sentido que a veces como que las cosas muy directas o muy realistas, muy sacadas de la realidad, sí son como tú dices, como muy “grotescas”, pero no grotescas en el mal sentido, sino en el sentido real de cómo funcionan las cosas, pero en el caso que tú dices del dedo, no me parece en su forma lo grotesco, o lo atrevido, o posiblemente lo invasivo hacia la otra persona. No en su forma, sino en su fondo, de cómo va a ser el proceso de aceptación para sacar el molde de ese dedo porque no es lo mismo... lo que hablábamos con la María José Machado de esta lógica del extractivismo del lugar, de sacar cosas sin el permiso, sin el conocimiento y sin ningún acuerdo mutuo entre las personas, de sacar ese molde, que hacer o formar... de forma conjunta el proyecto y decir: “quiero el molde de tu dedo porque me parece interesante por estas cualidades”, pero también por un acuerdo que quisiera llegar contigo o con ustedes sobre este proyecto en específico. A mí me parecía más grotesco lo otro, que es lo de fondo. Esta lógica de extractivismo de los recursos cuando trabajas en espacios así... (EN. 2:18'50")

Como estamos abordando la memoria de Chuquipata, cada quién la aborda desde su mirada de investigador. O sea, todos estamos hablando de la memoria. (...) Entonces, no sé Marcela, yo sí concuerdo con todo lo que han dicho. Y esto que dice Enrique, que más grotesco sería que tú utilices a estas personas sin decirles qué vas a hacer. Solo: “Déjeme cogerle el molde de su dedo”. Ahí sí que es grotesco porque después verán, en algún momento se enterarán del proyecto y dirán: “Chuta, Marcela no me dijo que eso iba a terminar en una exposición artística”. Yo creo que eso es importantísimo. Y convencerlas, también. ¿Por qué ellas te van a colaborar con tu proyecto? (...) Creo que tú, de lo que quieres hablar, sabes. Ahora, tu preocupación, o sea... a ver, si el surrealismo y el hiperrealismo, o sea, ya se caracterizan por ser grotescos. O sea, chévere que tú quieras darle otra vuelta como: “Ay, voy a romper ese significado”. Más bien me empezaría a cuestionar esto de la belleza porque esto es algo que sí que en la educación pasa. El niño que coge y pinta la cara de morado o el cielo rosado, y la profe que le dice: “Eso

es grotesco. El cielo es celeste”. Y de verdad que a veces veo el cielo y casi nunca lo veo celeste. Entonces, más bien, nosotros cuestionarnos esto de la belleza y lo grotesco porque sí que lo traspasamos a la docencia. (MBM. 2:22:18”)

(...) una vez hice un curso... hace mucho tiempo... un curso de acuarela, y lo dejé el mismo día en que la profesora dijo: “Usa azul porque es más bonito”... A mí qué me importa que tú encuentres que el azul es más bonito. O sea, hay distintos significados para cada color y para cada forma, según la persona. (...) Hablaste de pedirles a personas su huella. Entonces, probablemente vas a sacar mucho más de lo que vayan a poder decirte esas personas sobre Chuquipata mientras les estás tomando la huella, a quedarte con la forma de su dedo, que es verdad lo que dice Johnny. La huella no es el dedo. La huella es mil cosas más, y el dedo puedo representarlo perfectamente, pero siempre y cuando tengas claras esas otras mil cosas, y qué es lo que al final quieres mostrar.” (LS. 2:26’52)

Para concluir, comparto las siguientes citas con reflexiones de los residentes sobre aspectos relacionados a la subjetividad con que se piensa y exponen las expresiones artísticas al momento de investigar.

(...) quiero meterme un poquito con el tema de lo que es lo grotesco. Lo llamamos... bueno, lo que percibimos como grotesco es lo desagradable, lo feo, lo que a los ojos no causa una sensación bonita. Bueno, es desde la perspectiva, desde el arte, lo grotesco incluso se puede volver arte, porque hay artistas como la otra vez estábamos viendo en el *performance*, artistas que incluso cogen su falo y se golpean con martillo en una silla, y ese es un *performance*. Artistas que trabajan con su... bueno, hay un artista que vendió sus heces en frasquito, y eso era considerado arte. Artistas que incluso trabajan con lo que es el vómito. Todas las cuestiones de la biología humana, de las sustancias que tenemos por dentro. Justamente de lo bizarro que es el cuerpo desde adentro... (XS. 2:29’10)

Me pareció muy interesante las interrogaciones de lo que estaban hablando respecto a lo grotesco, lo bizarro y todo, pero en mí, al menos, lo que yo considero es que se reduce a lo políticamente correcto. Entonces, yo creo que sí, este tipo de interpretaciones y formas de situación artística van a encontrar un conflicto con lo políticamente correcto. Entonces, insisto con la subjetividad. Ahí ya depende de la subjetividad del contexto, de las personas, y... a la subjetividad del artista, digamos. Que sí puede resultarles, es probable, digamos. No es que va a aparecer... a alguien le podrá parecer

interesante esta actividad de tomar el molde de sus manos para crear una representación artística, pero alguien más lo puede tomar de otra forma. Van a haber diversas maneras de expresar ese sentir, ¿no? (FCh. 2:31’44)

El viernes 4 de septiembre de 2020, se llevó a cabo la actividad final, el *Conversatorio: Prácticas artísticas y su relación con la investigación*. Los panelistas fueron Marcela Barreiro Moreira (MBM), Damián Matailo (DM), Loreto Sepúlveda (LS) y jo. Se discutió sobre la imagen y el texto que se generan con el dibujo respecto a su jerarquía, sus posibilidades como herramienta de investigación y el error como paso válido en la exposición de un proceso de aprendizaje o creación. Comparto las citas destacadas de los participantes desde las voces espectrales del docente, investigador y artista.

Conversatorio virtual “Prácticas artísticas y su relación con la investigación”:

- Docente: LS abre la tertulia con la imagen de “El gran masturbador” (1929) de Salvador Dalí (1904-1989), e indica que para la relación de texto-imagen:

Él hace esta... como vómito de conceptos, en todo este dibujo, en todo el imaginario que él tenía en este cuadro, y luego, después de eso, siente la necesidad de escribir, precisamente para traducírsela a sí mismo, lo que estaba viendo en su propia obra. Entonces, está esa revisión de la propia obra gráfica para llegar a otros medios que van a llegar en sí mismos a otros públicos y van a dar para entenderse de otras formas. (14’04”)

DM por su lado, expuso lo que para él implica relacionar dibujar y escribir, y en cómo ese proceso lo llevó a sobreponer el error durante para la limpieza estética de la obra:

(...) Desde ahí me encantan los errores, y no los quito. Desde ahí uso lo que ocurre para mi favor. Trato de incluirlo de alguna manera. Aunque quizá no vaya al final, que me sirvan como puentes hacia algo. (DM. 43’55”)

- Investigador: LS reflexiona sobre el vínculo entre el dibujo y la investigación, recordando a los dibujos renacentistas para el estudio del cuerpo humano como etnografía, exponiendo actuales dinámicas y ejercicios para construir una metodología en torno al dibujo para la búsqueda de entender fenómenos sociales. En eso, ella destaca que el límite de lo llamativo de lo que se quiere estudiar desde lo científico y el arte, paradójicamente, se desdibuja. Con un ejemplo lo enmarca, la cito:

En este caso estamos viendo una obra de Clara Mondial, una artista espa-

ñola, y ella hace una especie de etnografía, pero con... hace investigación, pero al final su proceso termina con... termina siendo una obra de arte, básicamente, porque ella la expone y puede tener sujetos observadores y participantes en su obra. Ella hace todo un trazado que también puede parecer etnográfico, de distintas áreas de España y varias ciudades, a través del dibujo, de distintas formas, pero las mezclas siempre, en el caso de estas dos obras, que después les puedo dar el *link*, habla de investigación sobre... me acuerdo mucho de Chuquipata porque habla de investigación del lugar a través del dibujo y a través de las entrevistas. (LS. 17'09")

Como dinámicas y ejercicios para una metodología propia, LS nos brinda los dos siguientes ejemplos:

(...) básicamente un periodista, que en vez de ir con una cámara fotográfica, él va con su lápiz y termina entregando su producto, que no va a hacer una entrevista grabada, sino que va a hacer un *comic* en el que muestra a todos sus personajes y él también se dibuja, y en esa parte, en ese momento en el que él empieza a dibujarse, creo que hay un quiebre súper importante, que también tiene que ver con la investigación participativa, en el que empieza a enriquecer el resultado del texto con su propia presencia. De qué manera él percibe lo que está pasando y de qué manera lo grafica. También me interesa mucho la idea del cuerpo y la mano presente, que tiene otro tiempo. No es lo mismo estar tomando una foto, que estar dibujando, y no es la misma relación que tú creas con el contexto, cuando estás haciendo eso. (LS. 18'59)

El segundo ejemplo es sobre la inversión de las jerarquías entre sacar un dibujo de un texto o viceversa como forma de investigar:

En este caso, esta es una caricatura, es una historia de David Lynch, que él un día dibujó un perro, y por varias razones él cuenta un día en un libro que él está muy molesto y dibujó un perro, y lo mira y se da cuenta de que el perro está muy molesto. Entonces, le pregunta al perro: "¿Perro, por qué estás tan molesto?". Y en base a esa pregunta y a ese dibujo, de ese perro, hay nueve años de compartir la misma historietita en un periódico de Estados Unidos, en la que solo cambiaba los textos. El dibujo, los nueve años, el dibujo fue exactamente el mismo, pero cada vez la pregunta era distinta, por lo tanto, la respuesta era distinta, y se hacían distintas historietas a partir de esto..." (LS. 20'58")

- Artista: DM contó sus dinámicas sobre el uso del dibujo para narrar historias y capturar

la memoria, para ello relató la siguiente anécdota:

Un día, fui donde una amiga a esperarla. Ella trabajaba en la biblioteca de una universidad. Me dice: "Espérame un ratito". Ese ratito fue como una hora, pero dada la casualidad que donde estaba sentado era la biblioteca infantil. Entonces, bueno, estaba ahí, me puse a leer. Nunca había leído libros infantiles porque claro, uno que escribe y lee, siempre trata a los libros infantiles como una cosa menor, y me encontré con un libro de María Fernanda Heredia, que se llamaba "Feliz cumpleaños", creo que es el libro. Lo leí todito. Era hermoso. Era lindo. Era... era poético. Era cero pretencioso porque tú te encuentras Literatura y siempre hay gente que quiere ser inteligente, que quiere demostrarte que sabe mucho. Esto no, era limpio, bello, cualquiera lo podía leer. Me leí un pocotón de libros porque los libros para niños son tan nobles que son cortitos. (DM. 38'42")

Sobre el paso del texto a la imagen para aprender, recordó que haciendo su propio libro de cuentos infantiles se divirtió jugando con los trazos y le permitió distinguir que partes del texto que le encantaban, al quitarlas, se pulía el cuento. Sobre la escritura y su relación con el dibujo también aportó:

había un señor que se llama... que lo cité en el taller, Salcedo Ramos, que decía que los escritores no deben de tratar de ser inteligentes, que la inteligencia es como la gripe, si tú eres inteligente, se te nota. Se te salen los mocos y se te nota. No tienes que gritarlo al mundo: "Soy inteligente". Entonces, si eres, va a salir. Entonces... cerré. Lo único que voy a intentar es ser claro, dentro de mi posibilidad de claridad. Jugaba, era... sí, hasta el día de hoy abrí esa puerta del dibujo y no me he bajado de ahí porque me gusta mucho. (DM. 46'24)

(...) el asunto de poner dibujos que están unidos con un texto, limpia mucho la Literatura. Es como un laxante. (DM. 49'15")

Por último, DM generosamente nos relató cómo estás dinámicas las ha aplicado con su grupo de teatro para la creación:

(...) un libro que leímos, que nos gustó mucho, que es el de Yuval Noah Harari, que habla... bueno, el punto es que dice que los seres humanos evolucionamos... no dice esto, pero se los resumo: que nosotros pudimos avanzar y estar arriba de la cúspide porque nos gusta el chisme, o sea, nos gusta la historia porque la historia nos une. Ningún animal tiene... un grupo de animales tiene... digamos, si yo soy un animal de Ecuador, no tengo ningún

otro animal que esté en España y que me comunico por un grupo de fútbol, o sea, aquí hay hinchas del Barcelona, y se unen por un relato común. Eso, unimos por los relatos, unimos por creencias, unimos por... sí, por historias. Un billete es una historia que todos hemos acordado, acuerdo que este billete vale un dólar. Ok. Estamos de acuerdo aquí, en Estados Unidos y en donde sea. Entonces, para esto leímos muchos libros y casi estamos pecando ya en esta intelectualidad infumable que nadie entiende, solo nosotros o nuestras madres. Entonces dijimos, a ver, bajemos eso. ¿Cómo lo bajamos? Lo que hemos leído, hagámoslo escenas, como podamos. Entonces, todos hicimos ese trabajo de volver escenas, capítulos de libros. Mucho no se usó, pero nos sirvió para ver qué era lo que podía mover la historia. (49'56")

- Docente: Rescato de DM su aporte respecto al hacer, o a la práctica dentro del proceso de aprendizaje:

(...) he encontrado que haciendo esto he entendido cosas o he malentendido cosas, y ese mal entendimiento también ha sido... ha sido nutritivo porque hay una... un dicho que me gusta mucho malentenderlo, que es... "la ignorancia es atrevida". Y yo digo: "Claro porque si soy ignorante, me atrevo a hacer cosas". (DM. 52'07")

- Investigador: Aquí, cito a MBM con una destacada reflexión sobre el imaginario de la investigación y de la investigación desde las artes:

(...) quería resaltar dos ideas... una era lo que presentaba Loreto, ella decía que iba como esta traducción de la imagen al texto, del texto a la imagen, y de esta jerarquización que tú hablabas Loreto al inicio de cómo la imagen ha sido desde sus inicios ilustración del texto, y pienso que... o bueno, de lo que me he acercado, pienso que la investigación artística tiene que ver también mucho con la imagen. El arte, en sí, podríamos decir que en su mayoría es imagen porque una palabra también te puede evocar imágenes. Y me parece, sospecho, que hay una jerarquía, sobretodo en la investigación científica o académica, que prima el texto, por eso se cree que ciertas culturas que no tenían palabra escrita, comunicación, son menos, y de ahí podríamos hablar de la colonización, cómo viene, porque yo sé escribir, y aún, ¿no? Porque eso de las tildes, por ejemplo, te da otro nivel cultural. Entonces, por ahí yo quiero poner una pregunta aquí a todos y a los que nos están viendo, si acaso, el mundo son imágenes, y ahora más que nunca, yo creo que exacerbadas, ¿cuántas imágenes consumimos haciendo esto con el teléfono por día? Entonces, también reflexionar un poco en cómo la investigación artística a mí me parece que puede dar voz... o no sé si dar voz, pero

al menos poner en el tema a otros sitios como Chuquipata, por ejemplo, o Damián, por ejemplo, cuando hablabas de la libélula, del chapulete, cómo eso puede pasar a un tema que dices en el ámbito académico, de ese modo no podría tener relevancia, pero como tú lo presentas, para mí sí, tú hiciste una investigación de que se reproducían, y quisiste hablar de eso de otro modo. (MBM. 55'27")

Sobre esto, LS complementa con la siguiente intervención:

(...) creo que es súper importante el momento en que uno se da cuenta de que la investigación no necesariamente tiene que seguir un orden de la tradición de la investigación científica, en la que se espera un desarrollo y un resultado en torno a una tesis. La idea de que el arte, y sobre todo las artes visuales siempre hayan pertenecido a la tradición de lo sensible, y lo sensible, precisamente, en este orden binario que siempre ha tenido la historia, lo sensible ligado a lo femenino, y lo femenino ligado a lo doméstico. Y hablando por el otro lado de lo teórico, de la razón, como algo afirmado en el conocimiento y en el traspaso del conocimiento. Eso se desarma en el momento en que las conclusiones no solo están en el orden de la razón, sino de lo corporal... (57'48")

LS también agregó:

Roland Barthes dice todo el tiempo de cómo la imagen necesita un ancla, como una bajada de foto, o un título de un obra... el momento en que se cuestiona esa necesidad y se sigue haciendo simplemente porque es un buen complemento, ese ya es un momento en que uno se empieza a liberar de esa necesidad, y ahí cambia el *approach* que uno tiene, la intención de hacer eso. Ahí lo hablamos cuando hablaban de las preguntas, pero en el taller, alguien dijo: "Me da susto hacer esto porque puede terminar en esto". Entonces, el momento en el que uno no está esperando el resultado, o no sé... no tiene una idea... empieza a ser y deja que el cuerpo sea parte de esta experiencia investigativa, ese momento te abre posibilidades, y eso es mucho más rico que tomarlo como algo rígido, que como un resultado que uno está esperando. Digo. (LS. 1:00'40")

- Artista: Para esta parte final, comparto las citas más importantes respecto al error como parte del proceso. Empiezo citando a MBM:

Otra cosa que tomo de lo que dijiste Damián es eso del error, y también de cómo tú probabas con tu copiadora, que eso también es un proceso de in-

investigación, eso de: copio aquí, pongo mi cara, me gusta este error. Y, no sé, yo creo que tú ya lo has contestado, pero bueno, quiero como remarcarlo, que en la investigación artística, el error no se esconde, y en los talleres, por ejemplo, ustedes dos, y todos los talleristas han dicho eso, si les sale mal, sigan, hagan una línea, o bueno, quiten la hoja, pero sigan ahí, pero no se paren... (1:04'21)

Continúo con DM:

(...) recuerdo que una vez, creo que fue el primer o segundo álbum de los *Cranberries*. En las hojitas, en el librito que venía, ellos tuvieron la generosidad de poner las letras. La primera vez que vi eso -ya después vi en muchos, eso de poner las letras como estaban- o sea, en su cuaderno, con el tachón. Y yo decía: “Qué lindo esto, puedo ver qué pensó antes, de dónde partió esto”. Entonces, pienso que el error es eso, porque nadie se equivoca igual. (1:02'01”)

En cambio. LS lo reflexiona así:

(...) me llama la atención hablar del concepto de error con el concepto de lo feo. Igual tiene que ver también con convenciones. Claro, en el momento en que uno dice, si te equivocas, muéstramelo porque así puedo ver de dónde viene lo que estás haciendo. Entender el error como un trazado. Por supuesto que en la investigación científica solamente nos va a llevar a indefiniciones, y lo que menos queremos en las ciencias exactas son indefiniciones, por eso cuando uno dice investigación artística es como... ¿Qué? O sea, a ver, entendamos de qué estamos hablando porque estás hablando de dos cosas que aparentemente no se reconcilian. Claramente, así como dijo Damián, el error es esencial para eso. También para el científico, porque así vas a ver cómo no hacerlo la próxima vez, pero al revés de eso, como lo veo, como lo entiendo, el error a mí me va a enriquecer mi obra final porque puede que ni siquiera exista una obra final. Como decíamos ayer: “El dibujo no se termina jamás, hasta que decido que lo termino”. Es lo único que me queda. A menos que hable de una musa y me hizo explotar la idea y ya, pero siempre hay algo interno, algo que... es una decisión, y veo algo que puede ser un error para mí, pero no tengo por qué declararlo porque va a ser parte de la obra. (LS. 1:06'17”)

Para complementar sobre el uso del error para el científico dentro de la investigación, MBM cierra estas reflexiones con el siguiente comentario:

(...) tú vas leyendo otros libros porque quizá el mismo libro te va dando referentes. Entonces, es interesante eso, que no es que es solo un error, sino que también quiero saber cómo llegaste a esa vacuna contra el coronavirus, por ejemplo... qué tuviste que hacer, a cuántos se la pusiste, a cuántos más se la vas a poner para después decir: “Ups, no...” porque eso también pasa en la ciencia: “Uy, sí, disculpen, esto curó esto, pero...”. (MBM. 1:09'24”)

4.5 RIA: Exposición MEMORIA 2020 y *performance*

Para este apartado, invito al lector revisar los enlaces que se encuentran en *Anexos* (al final de la obra) sobre la Exposición Memoria 2020 en el siguiente orden:

1. RIA: Exposición Memoria 2020 con entrevistas a participantes
2. Catálogo en línea de la Exposición Memoria 2020
3. RIA: Lanzamiento de catálogo Exposición MEMORIA. 2020.

El primero es un video con entrevistas a los residentes junto a sus ejercicios de arte contemporáneo realizados durante la Exposición MEMORIA en septiembre de 2020 con la que se concluye formalmente RIA; el segundo enlace es el catálogo en línea de dicha exposición desde el sitio *web* de la residencia; el tercero sirve para captar las impresiones de los residentes en el proceso de investigación-creación a través del evento *Lanzamiento de catálogo Exposición Memoria* realizado en febrero de 2021 de manera virtual. Comparto aquí, divididas entre los tres aspectos subjetivos principales del método artográfico, las once propuestas desarrolladas por los investigadores colaboradores durante su indagación:

- Docente: pensando desde la didáctica relacional, empiezo con la residente María Paz Vásquez (MPV), la cual propuso fanzines colgantes con la información recolectada. Comparto imagen y dos testimonios del trayecto de su trabajo hasta la exposición:

Imagen:



Imagen 33. Ejercicio de residente MPV. Registro RIA. 2020.

Testimonios:

(...) estoy estudiando la carrera de Educación Inicial, entonces, partiendo de eso, quería que mi propuesta artística estuviera involucrada con los niños. Quería que ellos participaran de alguna manera en mi propuesta artística, entonces, partiendo de eso, tenía un personaje, es un títere, un muñequito que es una gatita, que justamente se llama María Carlota... (MPV. 49.26'')

(...) poner cajitas pequeñas con un póster en tiendas, restaurantes, farmacias, en donde la gente podía ir y dibujar. Dejaba una cajita con hojas, pinturas, el desinfectante porque estábamos justo en la época ya de pandemia, y la gente podía acercarse y podía describir el lugar que más le gustara, lo que le gustaba hacer. Algo que hacía normalmente, cotidianamente, y lo compartiera, contándole, no a mí, sino a María Carlota, este muñequito, y lo pusiera en la cajita. Dejé varias cajas. Por suerte mucha gente de la parroquia me ayudó, me permitió poner las cajas en sus tiendas, en sus restaurantes, y pues, fui recolectando un montón de dibujos, de historias, de fragmentos, de lugares que les gustaba, a la gente que vivía y trabajaba en Chuquipata... (MPV. 50'43'')

La residente Valeria Lazo (VL) expuso su trabajo de *collage* de hojas, acrílicos y acuarelas sobre cartulina en formato A3. Fueron cinco cuadros que relatan las historias de personajes de la parroquia. Aquí dos imágenes y un extracto del catálogo:

Imágenes



Imagen 34. Ejercicio de residente VL. Registro RIA. 2020.



Imagen 35. Ejercicio de residente VL. Registro RIA. 2020.

Extracto del catálogo sobre los cuadros de VL:

Acercamiento hacia los personajes: Don Francisco y Doña Esthela pertenecen a familias que asimilaron los oficios de herrería y picapedrería como su modo de sustento económico. Dolores, es su hija y nació en este mismo ambiente, conoce del oficio pero las circunstancias no son aptas para que ella continúe con la llamada tradición familiar. Es aquí donde los notorios cambios en Chuquipata ya que ella para estar cerca de sus padres se ve obligada a buscar un sustento que venga de lo que la parroquia y su entorno le ofrezcan. (VL. Página 41/64 del catálogo)

La propuesta de Priscila Faican se denominó *Fragmentos* (2020), en ese sentido, comparto imágenes y testimonios de su intervención:

Imágenes



Imagen 36. Ejercicio de residente PF. Registro RIA. 2020.



Imagen 37. Ejercicio de residente PF. Registro RIA. 2020.

Testimonios:

Me gustó mucho lo que pensamos con Gaby de esta obra que eran vidrios, ¿cómo utilizar en la educación algo tan simple como un vidrio? Al menos, cuando vemos un vidrio nos da miedo, pero nunca nos damos cuenta de qué podemos hacer con este material... (PF. 45'30'')

Es que cuando una persona vaya a mi obra (...) aparte de ver la imagen que está ahí, se pueda ver a sí misma. Y ahí existe este choque de miradas. Mirándose a ellas como personas, como visitantes, a lo mejor como personas de Chuquipata, como estudiantes de la UNAE... (PF. 47'02'')

- Investigador: en el sentido relacional de indagar como un proceso de creación, presento cinco obras que extrapolan la metodología de la investigación a lo sensible de la expresión subjetiva y conceptual del arte, con un viceversa. La primera es Marcela Berrezueta (MB) con una instalación-objeto denominada *Ñam*.

Imágenes:



Imagen 38. Ejercicio de residente MB. Registro RIA. 2020.



Imagen 39. Ejercicio de residente MB. Registro RIA. 2020.

La investigadora colaboradora MB sobre el proceso de su obra comentó lo siguiente:

(...) me enfoqué en los restaurantes de Chuquipata, que sentía que fueron los que más daños sufrieron a causa de la pandemia, ya que nosotros, los de la universidad, éramos los que más consumíamos en esos restaurantes. Entonces, como les decía, lo mío fue (...) registro a través de las huellas digitales de comerciantes, quise que se pongan en una mesa, en una instalación, para que sean como cuerpos ausentes, que fue lo que ellos sintieron cuando pasó lo de la pandemia. Ellos sintieron que perdieron ventas, se enfermaron por la preocupación de no saber qué va a pasar con sus negocios. Si es que van a cerrar o no. (10'39'')

Para esta instalación trabajé conjuntamente con una persona que está estudiando odontología, ya que las huellas las saqué con yeso, y con un componente que las odontólogas utilizan para sacar los moldes de la dentadura. (12'09'')

Para el trabajo desarrollado por Francisco Chacha (FCh) presento dos imágenes y dos testimonios de lo que afectó su proceso.

Imágenes

Chuquipatas
José Francisco Chacha
2020

Técnica: Dibujos scaneados e intervenidos, fotografías.
Medida: A3.

Chuquipatas es la denominación que le he dado a la acción poética de pensar la problemática de abandono y población canina callejera de la parroquia Javier Loyola, o también conocida como Chuquipata. Pensada desde las entrañas de las experiencias que como estudiante, en las otroras épocas de educación presencial, de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador, me tocó vivir con esta población emergente de perros deambulantes en el pueblo. He visto morir atropelladas a estas mascotas sin dueños, adopté una, y he conocido de destacables y conmovedoras historias de gente brindando un hogar y oportunidad de vida a estos simpáticos habitantes de cuatro patas. A esos también los llamo "Chuquipatas", a las personas de buen corazón que proporcionan discretamente comida y agua a los amigos de la calle. Mi propuesta es una reflexión sobre la captura de sus historias en dibujos y tratamiento de la imagen considerando que los mismos forman parte del paisaje del lugar y por lo tanto de su memoria.

Imagen 40. Ejercicio de residente FCh. Registro RIA. 2020.



Imagen 41. Ejercicio de residente FCh. Registro RIA. 2020.

Testimonios:

(...) tuve un pequeño conflicto. No sé si es que en investigación les pasa de que siempre... pensamos en... pasar de un punto “a” un punto “b”, y... en investigación no pasa así. Siempre entre el punto a y el punto b hay un conflicto, un caos, porque tal vez no establecí bien esta cuestión, o aquella cuestión. Al menos en investigación me sucede mucho, y eso es lo que me pasó acá. (FCh. 14'16”)

(...) un cuadrado donde refleja una tienda allá, justamente cerca de la UNAE, allá en Chuquipata, en donde manifestaba la señora que ella y unas cuantas personas más se han organizado para poder ayudarles con todo lo que tenga que ver en alimentación, en todo a estos perritos. Entonces, yo me quedé admirado porque digo: “Wow, ellos también son parte de este contexto y de alguna forma se han compenetrado y ha permanecido esa cosmovisión de lo que es Chuquipata”. (FCh. 17'03”)

Respecto a la obra de Jessica Delgado (JD) comparto la imagen del catálogo y un extracto de su participación en el conversatorio sobre su sentir durante la experiencia:

Imagen del catálogo



Imagen 42. Ejercicio de residente JD. Registro RIA. 2020.

Extracto de participación:

(...) como también manejo una parte de lo que es los colores, me gus-

tan bastante. Es por ello que encontré ciertas piedras de diferentes colores que tuvimos que buscar con los picapedreros mismos. De hecho, ellos me ayudaron un poco a triturarles, y para sacar los diferentes tonos, estas son las piedras con las que trabajan y elaboran las diferentes artesanías, (...) por ejemplo, muros, pilares, y esas cosas de las casas. Y yo les he puesto este polvillo dentro de un frasco pequeño de vidrio, puesto que es frágil, ¿no? Y en ello muestro también un dibujo del proceso de elaboración de esto. Lo puse en el frasco porque no se sabe si es que esta artesanía vaya a trascender o no con las futuras generaciones, o simplemente con los que ahora trabajan, quedaría ahí. Como es un trabajo que no es bien remunerado, por así decirlo, al menos en este país, porque hay la mano de obra barata dentro de este trabajo. No se sabe si es que continuará o se quedará ahí. Por eso les trato de mostrar encapsulado dentro de ese frasco pequeño. (JD. 21'00”)

La propuesta de Marcela Barreiro Moreira (MBM) consistió en una serie de pasos que proponían lo relacional más allá de la contemplación, e invitaba a un proceso de búsqueda de apuntes imprecisos en Chuquipata. Comparto una imagen y las reflexiones del proceso de la investigadora colaboradora:

Imagen:



Imagen 43. Ejercicio de residente MBM. Registro RIA. 2020.

(...) estos relatos los fui ficcionando. Fui uniendo estas versiones, porque claro, quería jugar con este concepto de la memoria, que es lo que tratamos en la residencia: la memoria del lugar. Entonces, lo que me iba contando uno, lo iba juntando con lo que me iba contando otro, etc. Y fui haciendo relatos cortos de estos sitios. Por ejemplo, hay una piedra muy grande en Chuquipata, una pileta, una palmera en el centro del parque que tiene cien años, etc. El río mismo. Entonces, fui generando estos cuentitos cortos (si se lo puede llamar así). Y después decía: “bueno, ¿cómo los expongo?”. Y pensaba en la fragilidad de la red, de la nube, del Internet, ¿no? Entonces, los voy a subir en la red pensando en ese juego de la memoria que en algún momento se puede como... perder... no sé, me imagino *hackeando* todo el mundo, el sistema, y perdiendo esta información. Y los encapsulé en un código QR como un secreto. (MBM. 6'04'')

(...) a la vez que docente, estaba investigando y también tutorizando a los residentes, y conversaba, antes de empezar que, como docentes de la UNAE tenemos ese perfil igual que los estudiantes, ¿no? De docentes-investigadores, pero que muchas veces, por el mismo sistema, terminamos siendo docentes, porque la investigación requiere una reflexión y requiere tiempo, y eso a veces no se puede abarcar por la distribución de horarios, etc. Entonces, esta cosa de la investigación se va como distanciando. Y la residencia fue interesante porque justamente estábamos en residencia, enfocados solo en eso, yendo a Chuquipata, trabajando lento, como son... como creo yo son los procesos artísticos de investigación que se escapan a esta lógica del capital académico, que todo es rápido. (MBM. 07'50'')

El quinto ejemplo que comparto desde el aspecto de investigador es el de Enrique Núñez (EN), el cual captura en un video-arte las texturas sonoras y mixturas entre lugares y voces de la comuna. Comparto imágenes y sus comentarios.

Imágenes (del video proyectado en la Exposición Memoria)



Imagen 44. Ejercicio de residente EN. Registro RIA. 2020.



Imagen 45. Ejercicio de residente EN. Registro RIA. 2020.



Imagen 46. Ejercicio de residente EN. Registro RIA. 2020.

Comentarios del investigador colaborador y curador de la Exposición MEMORIA EN:

El audio del video era también el sonido-ambiente del lugar. Hay diálogos, hay cosas, pero no hay nada como un discurso en concreto, sino más bien como una serie de muchos sonidos alrededor que tiene que ver con el contexto. Me pareció como súper interesante eso, ¿no?, la cercanía que tenían con la calle principal y la cantidad de ruido, la lejanía y otras sonoridades. (EN. 33'08)

(...) de ahí como que dos cosas que surgieron, súper interesante en los chicos, que fue como que un proceso experiencial para los chicos y chicas que participaron en la residencia, que dio luz a entender la educación desde otras ramas, como eje transversal las artes, pero cómo desde las artes usarlas como herramientas para generar tipos de conocimiento. Otros tipos de conocimiento, no desde las formas establecidas, desde la información, sino que la información está también basada en otros tipos de códigos, otras formas, gestos... el cuerpo también como un discurso... (EN. 33'44")

(...) desde las artes contemporáneas específicamente, son como el mejor recurso o la mejor herramienta para generar conocimientos... son como mecanismos para generar conocimientos, para generar crítica, autocrítica, ¿no?, generar ese espacio de incomodidad también, que también es el hecho de... rechazo... también es una forma de entender o una forma también de opinar sobre algo, entonces, el rechazo no es también: "no me importa", sino que también es una forma de opinión. (EN. 34'43)

- Artista: Las tres propuestas finales creadas para la Exposición Memoria tienen en común el uso del cuerpo para su relación con un trayecto de investigación. Aquí las imágenes y citas de los artífices de las mismas. Comenzando con un *video-performance* de la residente Katherine Ortiz (KO).

Imagen



Imagen 47. Ejercicio de residente KO. Registro RIA. 2020.

Citas de la autora

(...) me convertí en el color de la universidad. Lo corté. Lo pegué en mi cuerpo como colores de la universidad y lo reflejé en un lienzo, podría decirse, de pared, con la ayuda del sol, que el proceso también fue un poco complicado por capturar también el sol. Fue un proceso de creación, de tomar errores, de cambiar procesos, materiales... (KO. 37'53")

(...) esta relación viene dada en mi calidad de estudiante foránea de la Uni-

versidad Nacional de Educación UNAE desde donde me encuentro, la ciudad de Quito. Para ello, utilizo la danza como medio de expresión... (KO. Texto del catálogo en línea, p. 49/64)

La música se hizo presente desde el trabajo de Xavier Solís (XS) quien interpreta a “Caretta” como el personaje ejecutor de su lista de pistas para Chuquipata. Aquí un instante de su actuación, y reflexiones del investigador:

Instante de actuación captado en imagen



Imagen 48. Ejercicio de residente XS. Registro RIA. 2020.

Reflexiones del investigador:

Mi proyecto, al menos el proyecto final, se basaba en dos situaciones. Como lo dice el título, era un “Track List Chuquipata” y era hecho por un

personaje llamado “Caretta”. Primero, el *track list* se enfocaba en reunir los sonidos a través de imágenes. Es algo complicado de hablar, pero mediante los talleres es una forma muy linda de aprender que hay cómo expresar sonidos a través de imágenes, entonces, así lo hice, mediante una grabación de ese sonido, por ejemplo, de los lugares más destacados de Chuquipata; personajes; o, incluso, cosas que resaltan en el lugar. (XS. 41’11”)

¿Por qué salí vestido como *Caretta*? Utilicé ese personaje porque nos encontramos justo en los comienzos de esta pandemia y hablábamos mucho sobre ese tema de por qué sonreímos si casi nadie nos ve la sonrisa cuando nos cubre el tapabocas. Ocultamos nuestra sonrisa a través del tapabocas. Ocultamos nuestros sentimientos. Ocultamos lo que verdaderamente somos a través de una máscara, la caretta, de una mascarilla, en este caso. (XS. 43’39”)

Finalmente, presento mi propuesta de *performance*, de la cual hicimos un video al que se puede acceder en el enlace llamado “*RIA. Performance: El bautizo del investigador. Johnny Guerra. 10/09/2020*”, en el apartado de *Exposición Memoria 2020* de los señalados *Anexos* al final del texto. Comparto reflexiones sobre mi tránsito como *artografer* (léase en inglés), y postales del momento de mi actuación:

Reflexiones sobre mi tránsito como *artografer*:

(...) este ejercicio que presento está enmarcado dentro de esa forma de hacer arte que se conoce como (*ininteligible*), donde lo que procuro, a través de una serie de registros o de evidencias, dar una funcionalidad a esa memoria que estamos explorando como ejercicio subjetivo. (*jo. 24’23”*)

(...) si bien se reconoce la objetividad con la que deben tratarse los datos que se generen dentro de una investigación, también las formas y las maneras de entenderlo es donde se juega el investigador. Por ejemplo, *la profe* hablaba sobre la subjetividad, ¿no?, una subjetividad como la memoria, y cómo la relacionamos dentro de ejercicios creativos para hablar de eso mismo que nos une con... por ejemplo, en este caso, con Chuquipata. (*jo. 26’41”*)

(...) por lo general ya sabemos cómo vamos a hacer porque la investigación está bastante escolarizada, por así decirlo. Sin embargo, propuestas como esta nos permitiría hacer ese recorrido del que habla Pancho, de lo que se conoce en investigación postcualitativa (que es este tipo de investigación), ese carácter rizomático que tiene la realidad, ese carácter de devenir, de en-

contrar, de... más que ir a buscar o de ir a solucionar algo, lo que nos invita este tipo de investigación es a explorar, tanto lo objetivo como lo subjetivo, a través de un camino lleno de diversidad... Quizás de replanteamiento de las posibilidades. (jo. 27'24")

Postales del momento de mi actuación:



Imagen 49. Ejercicio de residente jo. Registro RIA. 2020.



Imagen 50. Ejercicio de residente jo. Registro RIA. 2020.

4.6 RIA: Grupo focal, arte de correspondencia, y subjetividades

Para completar la recolección de datos intersubjetivos sobre la experiencia y suplementar el saber *postcualitativo* de los métodos y técnicas hasta ahora usados, se planteó un espacio más formal respecto a la investigación psicosocial y educativa: un Grupo focal/*Focus group*. El mismo estuvo atravesado por el componente de la subjetividad para la generación de nuestras respuestas. El factor relacional se propuso desde un ejercicio acordado durante el taller de LS, donde desafió a los residentes continuar con la práctica de ir del dibujo al relato a través de un *cadáver exquisito*. Para una visualización de los datos técnicos de la sesión del *focus group* presento la Tabla # 4:

Tabla 4: RIA: Grupo focal/Focus group

Nombre del Focus Group:	RIA grupo focal <i>Mail art</i> noviembre 2020
Fecha y hora de la sesión por ZOOM:	Domingo, 22 de noviembre de 2020. 10h00 a.m.
Ubicación del archivo con el video de la sesión del Focus Group:	Enlace disponible en <i>Anexos</i> , apartado de <i>RIA: Grupo focal, arte de correspondencia, y subjetividades</i>
Participantes y código de intervención	Nueve de once residentes RIA <ol style="list-style-type: none"> 1. Johnny Guerra (<i>jo</i>) (moderador) 2. María Paz Vázquez (MPV) 3. Priscila Faican (PF) 4. Marcela Barreiro Moreira (MBM) 5. Jessica Delgado (JD) 6. Marcela Berrezueta (MB) 7. Xavier Solís (XS) 8. Katty Ortiz (KO) 9. Valeria Lazo (VL)
Objetivo del Focus group	Recolectar opiniones, ideas, sentires y percepciones de los participantes de RIA.
Expresión del arte contemporáneo escogida para el cadáver exquisito antes del Focus group	Arte postal, <i>Mail art</i> o Arte de correspondencia

Breve explicación sobre las temáticas del Focus Group	<p>La dinámica consistió en que, durante el tiempo entre el cierre de la residencia y la reunión en línea del grupo focal, los participantes intercambiamos cartas a modo de correspondencia anónima y llegamos a la sesión con lo generado y recibido. Sobre estas cartas se centraría un diálogo que se planteó en tres rondas donde se obtuvieron datos sobre temas de docencia, investigación y arte. Las rondas, pensadas desde el método de la artografía, fueron planteadas a través de momentos de expresión y preguntas transversales. Las mismas fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Primer momento de expresión: Al elaborar una carta contando a otro residente anónimo lo experimentado en la residencia. ● Primera pregunta transversal: ¿Qué consideras que aprendiste en RIA? ● Segundo momento de expresión: Al recibir correspondencia de remitente anónimo. ● Segunda pregunta transversal: ¿En qué consiste investigar haciendo prácticas artísticas, o acudiendo a técnicas de investigación basadas en el arte contemporáneo? ● Tercer momento de expresión: Al contestar la correspondencia recibida. ● Tercera pregunta transversal: ¿Qué es el arte?
--	--

Elaboración propia: Grupo Focal/Focus Group RIA. Noviembre 2020.

Con todo esto, presento aquí las imágenes y textos de los trabajos generados como correspondencias anónimas a residentes de la RIA, así como sus impresiones en las respuestas dadas por ellos durante las tres rondas de temáticas y preguntas generadoras desde la mirada subjetiva del docente, investigador y artista.

- Docente: de la primera ronda, es decir, del momento de crear una carta a un destinatario y desde un remitente anónimos, empiezo con la intervención de la residente MBM, la cual hizo una video-carta. Comparto la transcripción del audio de ese video para vuestra reflexión de lo que manifiesta la investigadora:

Hola, espero estés bien, he estado pensando sobre lo que he experimentado al desarrollar expresiones artísticas mientras investigo, y qué he aprendido, pienso que una de las cosas que me ha resonado es el tema de estar en un sitio, el COVID19 nos ha cambiado drásticamente nuestra forma de relacionarnos con la universidad, me pregunto si tengo que estar en Chuquipata para seguir relacionándome con la UNAE, por eso te envío ese pequeño video que lo tomé de *Google Earth* donde ubico a Chuquipata; la UNAE en ese video es un ícono de localizador pequeñito en medio de ese sitio, aunque en realidad si vamos a la UNAE con nuestro cuerpo es bastante visible. Me he sentido a gusto investigando, capturando sonidos (a propósito el sonido del video es de una casa de adobe de Chuquipata, lo hice cuando hicimos el taller de arte sonoro), tomando apuntes con dibujo, hablando con la gente, desarrollando el ejercicio artístico para la exposición, pienso que expresarme de ese modo es genuino, y que leyendo tesis de licenciatura sobre Chuquipata entendí menos que hablando con la gente, tomando fotos, escuchando al pueblo, escuchando a sus casas, a su río, investigar de este modo, explorar de este modo la memoria de Javier Loyola/Chuquipata, saber por qué esos dos nombres, me hace pensar en la virtualidad por COVID y el cuerpo presente en el espacio de investigación, la memoria creo es eso, una frontera como lo virtual/presencial que convive día a día en nosotros, creo que he aprendido a que la memoria, la investigación, y el arte nos pueden dejar ver esas fronteras desdibujadas sin tener que decir al final sentencias, pero sí pensar sobre eso que investigamos. (MBM primera carta)

La residente MB, por su lado, presentó el siguiente *collage* como parte de su carta:

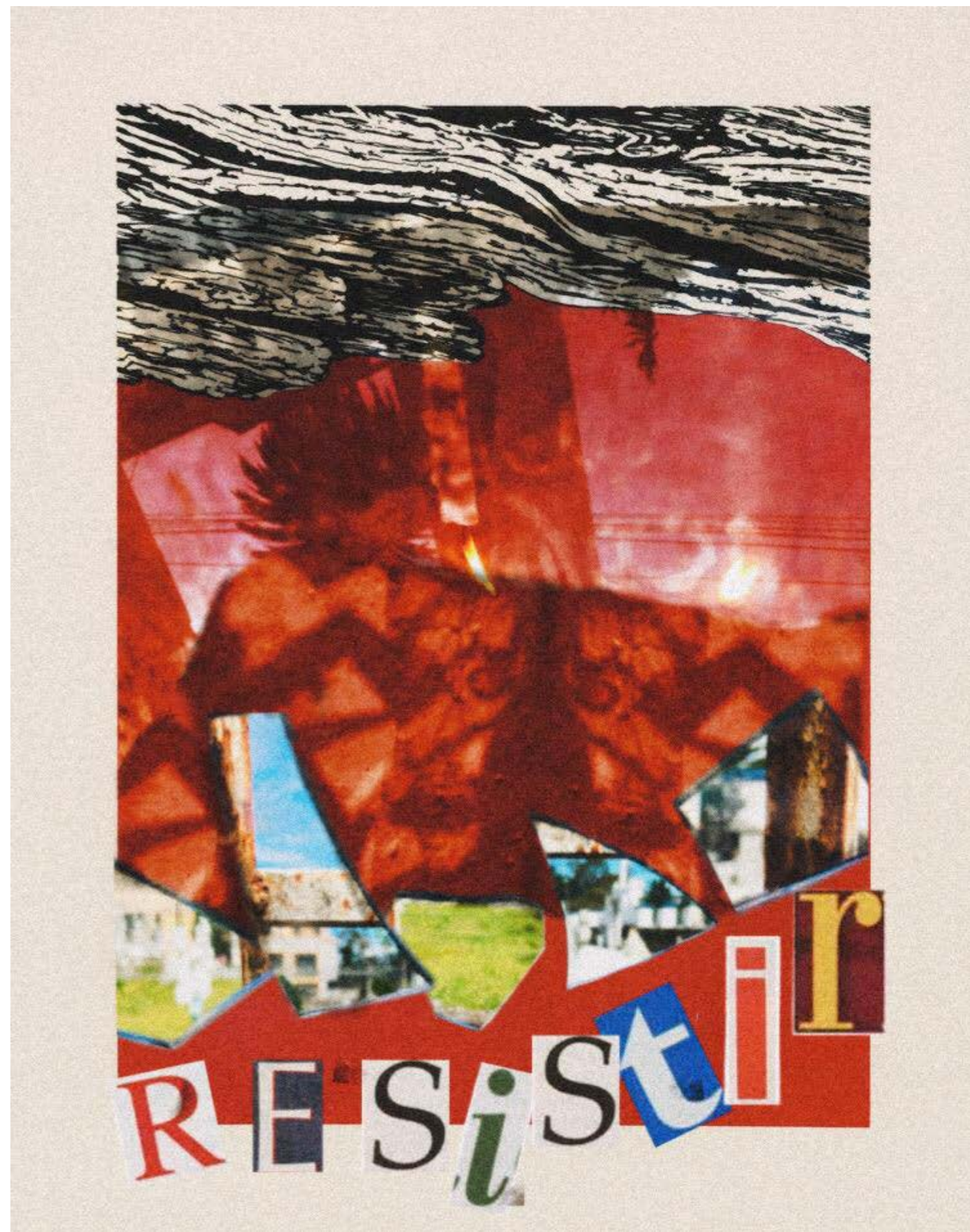


Imagen 51. Correspondencia residente MB. Registro RIA. 2020.

Además, emitió los siguientes comentarios durante el grupo focal:

(...) todos los talleristas me han enseñado cómo llevar la educación en artes, hacia lo interdisciplinar. Creo también, ahora que ya estoy en U. Artes, créanme que todos los talleres me han servido muchísimo en la Universidad de las Artes porque ya es otra onda, es como... no es tanta la pedagogía que nos daban en la UNAE, sino todo, todo relacionado con el arte. (MB. 29'46'')

(...) se trata de eso, se trata de buscar nuevas metodologías para que la persona a la que le estamos enseñando vaya explorando las diversas formas con las que puede aprender y no solo estar centrado en: "ok, te escribo en la pizarra y te enseño y ya". (MB. 30'40'')

Sobre la correspondencia de la residente KO, comparto un extracto de su intervención y capturas de su imagen en la carta.

Extracto de intervención:

(...) no necesariamente uno tiene que estar ahí presencialmente, también puede aprender a la distancia. También puede compartir, también puede crear, también puede aprender desde la distancia. Me hubiera gustado mucho estar ahí, realmente. Me hubiera gustado experimentar, ser parte del taller presencialmente, pero no, no se pudo, fue la época más fuerte en que todo sucedió. (KO. Hablando sobre el confinamiento por el Covid-19 durante la residencia. 43'29'')

Capturas de imagen:



Imagen 52. Correspondencia residente KO. Registro RIA. 2020.

Para finalizar esta parte sobre qué aprendimos en la RIA, comparto imagen de la carta y reflexiones sobre la experiencia a cargo del residente jo:

Imagen de la carta:



Imagen 53. Correspondencia residente jo. Registro RIA. 2020.

Reflexiones sobre la experiencia:

(...) decidí crear una carta en la que explico cosas que están pasando en mi cabeza o en mi interior acerca de lo que ha sido la experiencia, y decidí no usar ninguna foto puntual de las que han sido publicadas en RIA, sino que usar una foto que quizás se desprenda un poco de toda esa experiencia en sí, de vernos ahí reunidos, probando cosas, haciendo cosas (...). Creo que estas bolitas... estas bolitas blancas que se han hecho en diferentes partes... supongo del mundo. Al menos por Chuquipata y por Cuenca, son comunes, ¿no? Verlas en el suelo, son parte de una estética, una composición visual que nos ha dado esto de la nueva normalidad. Entonces, desde ahí quise, desde ese gesto visual... dar una contextualización de que RIA, creo que me ha enseñado... o de las cosas que me ha enseñado, es a confiar en que... a confiar en mí, a confiar en que este mundo o esta realidad se constituye en lo que deseo y de lo que quiero, ok. Y que... por más contextualidad que haya, por más “fin del mundo” o nueva normalidad que pueda haber, creo que la realidad depende de lo que nosotros queramos crear. (jo. 51'38")

- Investigador: en un segundo momento, al recibir la correspondencia de un remitente anónimo y, procurando saber en qué consistió investigar haciendo prácticas artísticas, o acudiendo a técnicas de investigación basadas en el arte contemporáneo, presento las siguientes reflexiones de algunos participantes de la sesión del grupo focal RIA.

(...) la investigación artística para mí, es muy compleja, porque como ya decían antes algunos, ¿no? Uno ya se acostumbra a seguir un formato, eh... incluso ya nosotros con los PIENSA's a veces ya se vuelve hasta repetitivo ciertas partes que son comunes... entonces... vamos a hacer lo mismo. Pero siento que con el arte en realidad es completamente distinto. No puedes hacer lo mismo en cada ejercicio. Creo que todos recibimos los mismos talleres, fuimos más o menos a los mismos lugares, y los resultados fueron completamente distintos. Creo que ninguno se parece en realidad al otro, y siendo que estuvimos juntos, experimentamos cosas iguales, cada uno tuvo un proceso completamente diferente. (MVP. 56'41")

Ver esa conexión entre imagen y sonido, y bueno... no sabía de quién era, hasta que leí la carta, y una parte de la carta que decía: “*Me atreví a preguntarle*”, y bueno, dije: “*A quien le gustaba preguntar mucho es a Paz...*”. (PF. 59'29")

(...) la investigación basada en las artes te da la posibilidad de procesos y resultados distintos, y eso tiene que ver para mí con que el investigador es subjetivo, no es objetivo. Eso es mentira. O sea, para mí es mentira, es como... cada investigador es diferente, y eso se... la investigación basada en las artes permite dar cuenta de eso. (MBM. 1:05'49")

(...) esta idea del código QR (y a eso me refería con que tomamos de otros y aprendemos), se me vino cuando Pancho habló de que había visto unos códigos QR como tatuaje. Entonces, también como que está bien admitir y decir: "Mira, esta idea surgió de...", y Pancho la vio en Internet, y en Internet la desarrolló otro, y creo que eso es bonito también de investigar en arte, de la "trandisciplinaridad" que hablaba Marcela también, pero decir: "interinfluencias". Yo creo que todos estuvimos influenciados por todos. (MBM. 1:07'22")

(...) uno puede interpretar así mismo diferentes tipos de maneras para hacer arte. Por ejemplo, como decía: letras, transformarlas en imágenes o en videos, en sonidos, en formas. Entonces, un artista o una persona podría interpretar esas imágenes o formas desde su manera, o... traducirlas, ¿no?, viceversa. (K.O. 1:18'00")

(...) su cercanía que tiene con RIA es la tecnología, entonces habla de aplicaciones, habla de los procesos que ella tuvo que llegar y sus visiones. O sea, a pesar de que tiene visiones muy concretas de lo que fue el aprendizaje, se hacía mucho a lo que es la tecnología, entonces a mí también me daba una visión porque soy una persona que es un poco más manual y me ayuda también a comprender que no todo es como lo veo, como lo aprendí... (VL. 1:19'13")

Lo que esto provoca en mí es saber que, a través de la representación, a través de la creación, nosotros podemos dar cuenta de lo que nos está pasando y cómo está constituida esa realidad para nosotros. Por ahí hablábamos de que esta investigación, este tipo de investigación apela a lo subjetivo. Entonces, las cosas que puedo encontrar aquí, en lo que crea Valeria, no tienen por qué ser un conocimiento o lo mismo para todos, sino que es algo que produce en la persona que investiga. (jo. 1:21'48")

de vuelta que el residente *jo* escribió para un anónimo:

Amalgamas inventos de curiosas gatas con sombras, perfiles y huellas en la mirada de un animal de siete ojos y cinco patas. Tu carta me invita a moverme entre las dimensiones de lo vivido, y de lo que no conozco, y que deseo reescribir una y otra vez. Arte, vida y ría devienen sinónimos del flujo que nos llevó hacia adentro de la montaña a gritarle al Burgay. A moler la piedra gigante y a escuchar lo que dice la gente del restaurante frente a la u, sobre lo que no pasó en sus mesas y sillas durante la pandemia. Devolverte esta correspondencia es parte de la resistencia de ser, en lo que dicta una realidad u otra, otro ser en resistencia/residencia. Es una carta al futuro a ti misma o mismo. Un pedazo de papel digitalizado que te recuerda que hagas lo que hagas, sea lo que quieras. También es parte de la duda extendida. De cerrar los ojos para ver. De *hackear* el sistema solo para no dejar que nada quede establecido como una única verdad. (jo. 1:26'46")

Por su lado, VL comentó y compartió su respuesta con una carta-dibujo:

(...) el arte, a más de ser objetivo con los discursos, con lo que se plasma, es también subjetivo, que viene a ser muchas veces, y que el valor del arte no se rescata más por lo que logre, sino por lo que se interprete. Y que está bien. Está bien abrirse, cerrarse, ser formal, informal, en cuanto al arte. Que todo está bien. O sea, yo creo que en el camino que primero se cree del arte, tiene que nutrirse el ser de uno. (VL. 1:29'58")

- Artista: el tercer momento de expresión se da al contestar la correspondencia recibida y la pregunta que atravesó la ronda fue: ¿Qué es el arte? Comienzo con un extracto de esa carta



Imagen 54. Correspondencia residente VL. Registro RIA. 2020.

El residente XS, ejemplifica su idea de que el arte suaviza la realidad con el siguiente relato:

Por ejemplo, en las manifestaciones, en las calles de Cuenca, en la Calle Larga y Borrero, siempre había... el *trucutú*, que venía y los correteaba a los manifestantes, pero hubo un momento en el que vinieron guitarristas, vinieron... personas con flautas, con instrumentos de viento, y comenzaron a tocar. Yo tenía una olla y comencé a hacer ruido con la olla. Entonces, comenzó a hacerse un colectivo, un pequeño colectivo, que comenzó a cantar las canciones, comenzó a acompañar al grupo. Entonces, ocurrió algo maravilloso, entre tanto caos, se respetó tanto al arte y se vio que el arte es tan respetado, que no se le puede lanzar bombas a un grupo de personas que están tocando la guitarra, tocando violines, tocando flautas. El arte es como que suaviza la situación, es como que tiene un cierto respeto también... En ciertas ocasiones, porque el arte callejero, sabrán cómo es desvalorado. (XS. 1:45'19")

La residente MB realizó una carta-video, y dio su apreciación filosófica sobre el arte. Comparto capturas de la carta y la cito.



Imagen 55. Correspondencia residente MB. Registro RIA. 2020.



**Imagen 56. Correspondencia residente MB.
Registro RIA. 2020.**



**Imagen 57. Correspondencia residente MB.
Registro RIA. 2020.**

Apreciación filosófica de MB:

hoy toda obra creo que es su propio comentario, y creo que, en efecto, cualquier *performance* e instalación... obra de arte, dibujo que hagamos. O sea, siempre va a haber como que un comentario y un discurso. Creo que el arte está en una posición en donde se crea una especie como de literatura artística, una estética que se produce sin darse cuenta, es como una especie de... como que con la obra que hagamos queremos construir un significado, pero el público que lo va a ver va a construir otro, y así es como se van formando diferentes códigos. (MB. 1:54:41")

Por otro lado, comparto capturas del video-arte con el que la investigadora y docente MBM respondió a su correspondencia, además de un extracto de su reflexión durante el grupo focal.

(...) para mí el arte, nunca tengo como una definición. Creo que hay muchas, hay unas súper crueles, que como el arte es lo que la industria del arte diga qué es arte, o sea, que el que publica, está en una galería, eso es arte. Entonces, eso me hace decir, pensar, alejar esa idea romántica que tenía del arte, y pensar que sí, que es un sistema. Quizás en Ecuador se ve menos eso porque no hay tanto una industria, pero que finalmente es así, por eso no es al azar que recordemos siempre los mismos nombres de artistas y, por ejemplo, no recordamos nombres de artistas mujeres: sí, Guayasamín, Picasso, pero nadie se acuerda de Aracely Gilbert o yo qué sé, bueno, por ahí van, pero sí que creo cada vez más que el arte es un espacio, para mí, para pensar, y... que la belleza y lo feo se unen, pero que, en tal caso, se piensa. (MBM. 2:02'55")

Capturas del video-arte de MBM

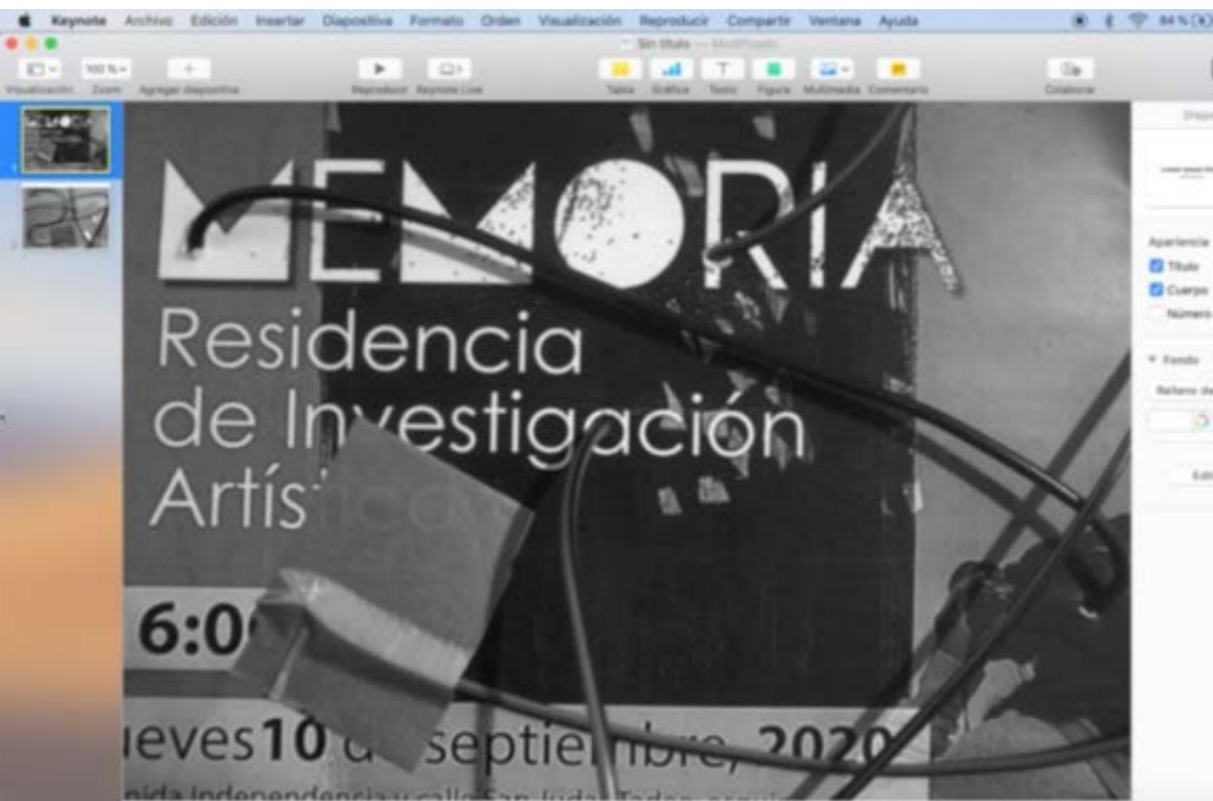


Imagen 58. Correspondencia residente MBM. Registro RIA. 2020.

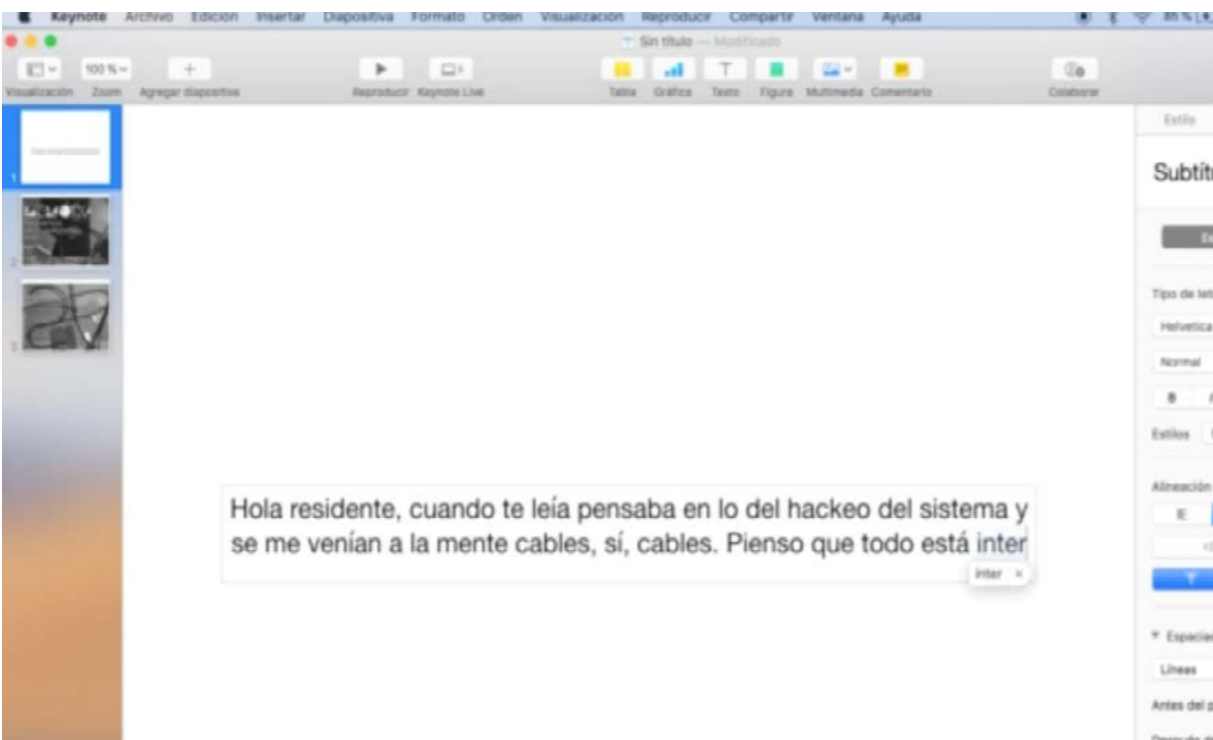


Imagen 59. Correspondencia residente MBM. Registro RIA. 2020.

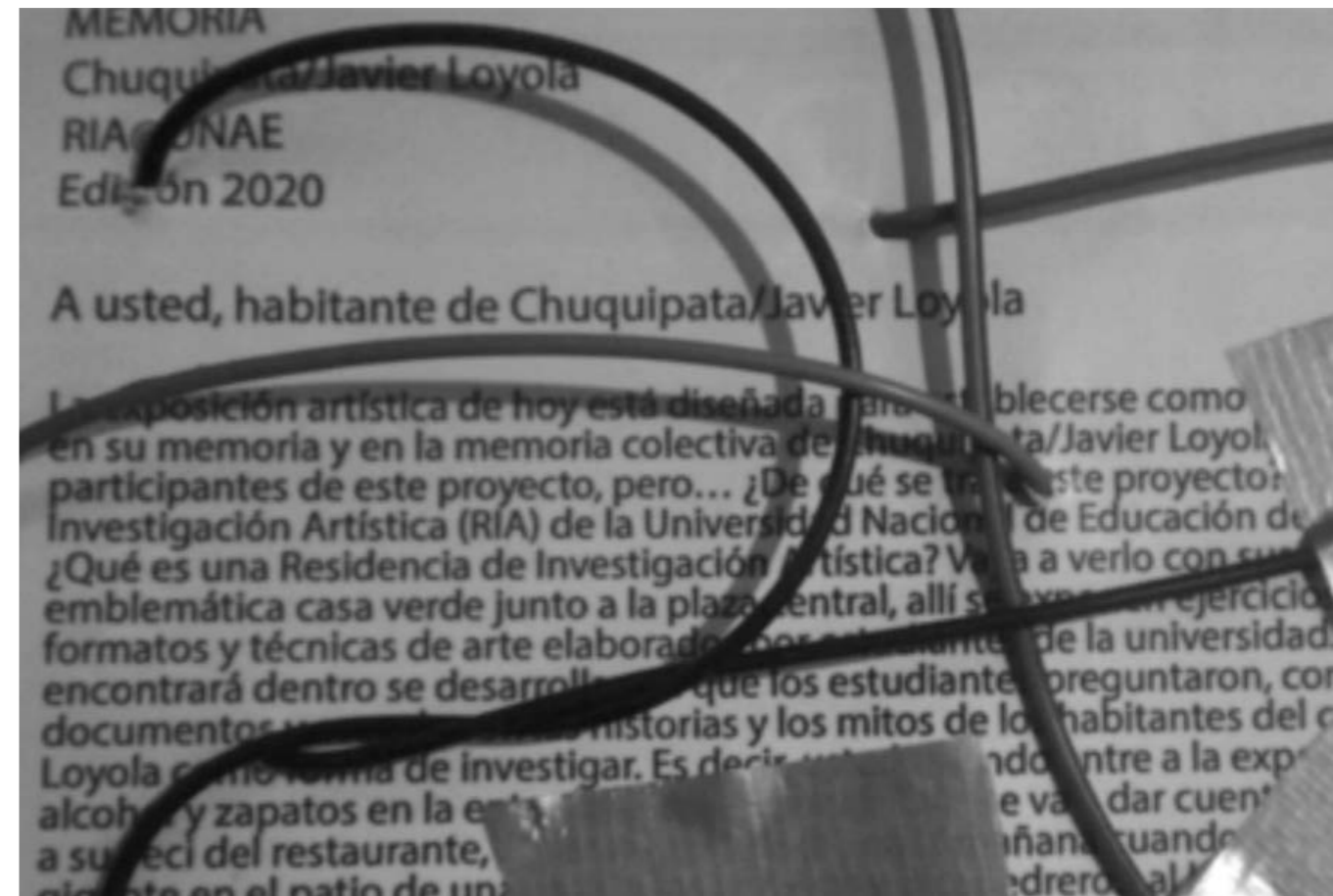


Imagen 60. Correspondencia residente MBM. Registro RIA. 2020.

Finalmente, la reflexión de la investigadora colaboradora MPV se desdobló en lo que para ella se puede pensar desde el arte como docente y desde una concepción más personal del tema. MPV también realizó un video-arte donde combinó voces de diferentes personas para devolver a su primer remitente, la curiosidad que había despertado en ella su escritura y su fotografía. Comparto una captura de su carta y la cito con sus definiciones.



Imagen 61. Correspondencia residente MPV. Registro RIA. 2020.

MPV sobre arte como docente:

(...) quiero trabajar arte con los niños, y algo de lo que conversábamos en los talleres, era que los niños... Al profe de arte se lo ve como el profe de manualidades, o... solo pintar, cosas así. Entonces, quiero trabajar en este proyecto de titulación, el arte, pero desde un poquito más amplio. Trabajar, bueno, en esta situación de virtualidad, ¿no? El rincón de arte virtual, pero verle más amplio, verle arte como música, arte como baile, arte también, sí, dibujar, pero otras cosas, no solo, arte no es solo ponernos a hacer que los niños pinten, entonces quiero ver otras actividades que podamos hacer con los *guaguas* teniendo esto del arte, entonces por ahí medio lo relacioné. (2:10'10")

MPV sobre definición personal de arte:

Arte es una forma de comunicarnos. Es una forma de hablar, de decir... o

sea, es una forma de hablar sin la necesidad de usar palabras. Puede que sí las usemos, pero no es necesario. (MPV. 2:10'57")

Para concluir, comparto una reflexión final del participante, residente, investigador, y moderador del grupo focal (*jo*), sobre definir un concepto desde varios perfiles subjetivos para una comunicación colaborativa:

(...) como tú dices, el *profe* de arte no tiene por qué precisamente ser el que hace manualidades, o el que toca la guitarra en sí, sino que es una persona quizás que es capaz de usar estas expresiones como insumos para comunicar cosas, como tú lo has hecho con estas voces, ¿no? Creo que tiene un sentido pedagógico desde lo colaborativo lo que has hecho. (*jo*. 2:12'04").

5. Análisis de la información: Tendencias de la IBA para el devenir entre tres subjetividades

La metodología aplicada en este trabajo, vista como un transitar entre incertidumbres, diseños, teorías, alcances, y subjetividad *performativa*, supuso una correlación con quienes colaboraron tanto como investigadores, como con quienes leen esta tesis. En los primeros, a través de compartir trayectos de creación en un espacio construido para investigar y aprender como la residencia; con los segundos, al echar mano de un improbable (y quizás romántico) acto literario y de composición visual que haya evocado historias personales, nuevas, y con suerte contradictorias, siguiendo las tendencias de la IBA como ejercicio relacional.

Es decir, el texto ante usted, ha pretendido elevar su consideración de existencia material, pues está amparada en una epistemología socioconstruccionista y de relación sujeto-sujeto, así como en lo propuesto desde marcos referenciales de una metodología que me encontró en algún lugar del trayecto descrito. Dicha nueva materialidad ha soportado los riesgos procedimentales de una indagación tejida en las derrotas, en las elucubraciones, en la ignorancia, y en la actitud de confiar para continuar por el camino más largo. Un recorrido hecho a *pasos de cangrejo*: para un lado, para el otro, en avanzada, a veces en pausa y a veces en picada para entrar al terreno que se estudia.

Para entrar allí, al agujero en la arena como experiencia significativa para el aprendizaje, aposté por métodos y técnicas que permitan amalgamar en la experiencia las formalidades de hablar en primera persona como un tipo de autoetnografía; y desde la descrita nueva materialidad del relato y la tendencia *performativa* de la IBA, con el *Performance art* como artilugio de la artografía para investigar. O sea, y por extensión, al combinar estos métodos desde la subjetividad, la lectura y análisis de la información recolectada, se vuelven a tensionar sus caminos desde las tres miradas de los perfiles.

Las experiencias vivenciales generadas también se apuntalan con ese enfoque *post* de lo cualitativo que acude a las mencionadas tendencias de la IBA (literaria, narrativa, y *performativa*) como método de análisis. Desde la primera, las distinciones se miden desde la comparación de esos relatos análogos evocados desde lo personal e íntimo que cada lector hizo al revisar los capítulos precedentes (el tercero y el cuarto). Con la segunda, se factorizan los sentidos del trayecto indagativo siguiendo la dinámica de la estructura tripartita en la narrativa que demanda los perfiles como método y técnica de investigación. Desde la tercera, y para conjurar lo improbable en las dos primeras, o en la artografía como *performatividad* fiel a un método, mis distinciones cognitivas y apuntes gnoseológicos hilan los temas álgidos sobre las subjetividades, pensamientos y sentires suscitados en RIA como práctica, con las principales ideas referenciales de los marcos teóricos, y que a continuación, apoyado en preguntas y en imágenes finales, procedo a criticar desde las voces que ya conocen.

5.1 Investigador: ¿Qué encontré aplicando esta metodología?

Comienzo analizando aspectos esenciales que forman parte de la investigación regular, tales como si se respondió la pregunta principal, o si se alcanzaron los objetivos propuestos. En el primer capítulo, en el apartado de *Contexto de la investigación: ¿Qué hay alrededor?*, luego de algunas maneras de ser planteada con base en el devenir entre un primer año en Barcelona como estudiante, y un segundo año en UNAE como docente, se retoma la pregunta de investigación, desde lo que puede aportar en este trabajo: ¿Qué experiencias significativas en aprendizaje se pueden obtener al adoptar la metodología de la IBA en un espacio de formación de docentes como la UNAE?

He relacionado las “experiencias significativas en aprendizaje” desde la premisa que se le atribuye a Ausubel (1918-2008) acerca de que se aprende basado en lo que se sabe anteriormente, y en lo que he aprendido sobre lo vivencial que debe ser una experiencia para que el individuo la integre como aprendizaje. Desde allí, al objeto de estudio de esta investigación se le buscó un espacio para agenciarse, es decir, ¿cómo saber sobre la IBA sin aplicarla? Este espacio se estableció en lo que me parecía lo más próximo, lógico y funcional respecto a mi condición de investigador, y de persona adulta que labora para sostenerse económicamente: Mi lugar de trabajo. Y es que, del primer año en Barcelona, donde me encontré con esto de la IBA como estudiante extranjero sin beca, y de decidir aceptar el trabajo en la UNAE como docente de investigación, la consideración de “problema” a resolver, se develó como una problematización de lo establecido en la necesidad de plantearme una pregunta como doctorando en artes y educación.

Estoy casi seguro de que la UNAE, sin el proyecto RIA, o sin la IBA, o sin él “profe jo”, sería la misma actualmente, sus metodologías parecen continuar por el camino de la acción participativa, y su *saber-hacer* el de las guías didácticas como producto de titulación. Son esas distinciones lo que interpelan a los dos verbos (obtener al adoptar) que apuntalan la pregunta principal, y motivaron a producir lo necesario para aplicar la IBA como línea de investigación conservando la formalidad académica.

La problematización ha sido trabajada en cercanía a las lógicas y costumbres con que se reproduce la metodología en general en la UNAE, o sea, se agenció el cómo aplicar desde la práctica, y desde las planificaciones curriculares la IBA. En ese sentido encontramos formatos de escritura, y rúbricas de evaluación, bastante parecidos a las que se exigen en las tesis de cuarto nivel, incluso para los mencionados proyectos de integración de saberes semestrales o para los trabajos de titulación. Estos puntos se han confluado durante el trayecto de mis averiguaciones apegados al objeto de estudio, y a su devenir educativo-artístico durante mi trabajo como un agente participativo de la UNAE.

Desde el razonamiento deductivo, como un sujeto que se encuentra con una mina a explotar, con un campo de acción para la heurística etno-narrativa desde lo propio, y sin representar a nadie, y en la particularidad de una persona que se plantea una pregunta con dos verbos para aprender de lo

que estudia, o que se aferra a unas teorías en *Pdf*, se puede percibir como demasiado individual, y en cierto sentido egocéntrico y mezquino. Pero fui yo quien se matriculó a un programa de doctorado, aceptó el trabajo en UNAE, y quien debía buscarse un problema para investigarlo.

En este análisis, el individualismo de conocerme como un investigador que pisa el terreno de la investigación postcualitativa dentro de una estructura institucional de metodologías escolarizadas de lo cualitativo y cuantitativo, puede percibirse como resultado de las dinámicas productivistas, económicas y de mercado en la industria de la academia. No es tan descabellado pensar que, por motivos de superación profesional, y encima proponiendo una metodología de investigación externa (y en ocasiones alienígena), que las tesis doctorales se entiendan desde las condiciones económicas y en los términos de la persona interesada.

Encontrado esto, quizás lo de plantear la IBA como línea de investigación oficial de una carrera como la de Pedagogía de las Artes y Humanidades, y ejercerlo, quede para docentes investigadores en camino. Lo que rescato fueron las experiencias significativas en aprendizaje, que están en las citas que hago de los residentes, en sus propuestas, o en las incertidumbres de mi bitácora del 2019, y cuyas materialidades se analizaran consecuentemente. Las otras preguntas que se dispararon junto a la principal quedan implícitamente comprometidas al análisis de los relatos que se evocan con la IBA, y en las dimensiones que comprendo se crearon durante la experiencia RIA, de manera que, se inscriben dentro del paraguas de las posibilidades que tiene un docente para investigar desde un pensamiento o perspectiva artística.

Los objetivos trazados han relacionado pedagogía crítica, vínculos comunitarios y espacios de educación para el desarrollo de una temática discursiva sobre nuevos enfoques y puntos de vista del trabajo en la investigación. La perspectiva postcualitativa ampara las dudas sobre un marco ontológico y sensible para una epistemología relacional que se ha experimentado con prácticas artísticas desde la labor como docente, a veces a tientas, a veces equívoca, pero continuamente argumentada y pensada desde lo teórico. Con los objetivos se dio cuenta de esa teoría que habla de investigar con base a la praxis relacionada al arte contemporáneo, de cómo florecieron dimensiones cognitivas de esas experiencias, y de la propuesta de trabajar desde perfiles subjetivos, y que procedo a analizar.

5.1.1. Perfiles subjetivos y ética relacional

Desarrollar el trabajo de la indagación con perfiles subjetivos desde donde hablar, como método y técnica, y representados en un texto neo-materialista, me ha llevado a imaginar ese perfil de investigador que exponía fantasiosamente su primer *paper* científico en un congreso internacional, no por el cumplir con lo establecido, o con los apartados cual formato de escritura durante la marcha, sino para que cada componente, y el trayecto en sí, dieran cuenta de ese proceder que marcan las teorías sobre la *performatividad* al artografiar.

La artografía es lo que le sucede a mí entender lógico estructural sobre para qué investigar. Es el permiso teórico que se aplica estudiando la investigación basada en la práctica, y que por ejemplo, juntó conceptos como el de deambular como parte de ese proceso de creación; y en mi caso, el del accionar en los perfiles subjetivos según mi método; también apareció en las teorías de la artografía, y en lo señalado por la tallerista Gabriela Parra (GP) durante su exposición virtual, como una práctica que ha trascendido hasta nuestros días desde mediados del siglo pasado con artistas como poetas, pintores, músicos u otros que se pasan pendoneando entre planos, estilos o poéticas.

Esta triple mirada como técnica otorga un *modus operandi*, *vivendi* y *cogitandi* para la recogida de la información y su sistematización en la labor del investigador que trabaja desde sí mismo, que distingue los aspectos psicológicos, prejuicios y paradigmas de sus enfoques y propuestas de relación con la otredad.

Un ejemplo en ese proceder lo encontré al comparar los aspectos referentes a la planificación de las rondas de participación en *momentos de expresión*, y *preguntas transversales* para el *focus group* con los residentes de RIA desde ese enfoque tripartito. Estas preguntas y momentos se diseñaron atravesadas para el diálogo sobre docencia, investigación y arte. Analógicamente, estos tres perfiles también atraviesan los momentos de transcripción, análisis, o discriminación de entre lo comunicado en el *focus group*, hasta la selección de las ideas, distinciones y apuntes más importantes de los temas tratados a desplegarse desde una estructura literaria que narra ese trabajo en apartados continuos como docente, investigador y artista en los capítulos tres y cuatro.

Usando este triple perfil, se identifican temas importantes en el sentido de una ética al indagar, no sólo la ética de la participación en el proyecto, sino en los aspectos procedimentales que implica el objeto de este estudio, y con su ejecución en contextos híbridos y externos. Sobre la participación, además de solicitar el permiso para el manejo de identidad (básica en investigación), autoría de creación (de los ejercicios artísticos), y de citas o imágenes (desde lo pedagógico, y de reojo como investigador), se explicaron a los participantes del proyecto los alcances como eventos de aprendizaje, indagación postcualitativa, y como estudios de una tesis doctoral.

Sobre una ética procedimental durante el trabajo de investigación, en la residencia se discute el llamado *extractivismo cultural* con que se puede identificar la idea de que el investigador va a un lugar, comuna o grupo social y cuál minero extrae las piedras o el material propio de aquel sitio, saca el provecho cuanti-cualitativo (en este caso *performativo-subjetivo*) de lo extraído, y se marcha sin que algo de eso se devuelva a ese entorno.

La referencia la empieza la tallerista invitada María José Machado (MJM) al señalar que el trabajo en territorios se encuentra con reglas o códigos culturales de ese grupo social que no aparecen en el marco legislativo público, y que esto debe manejar el investigador, docente y artista en un espacio de intervención como la residencia al trabajar en una comunidad. La artista invita a pensar en cuánto la libre expresión, en el discurso artístico, coloniza o sustrae durante los procesos de

creación, y en el trabajo conjunto que debe procurarse desde el convivir.

El tallerista Enrique Núñez (EN) continúa con la idea del extractivismo señalando que se sacan cosas sin permisos, se lo hace sin el conocimiento de cómo hacerlo, y sin acuerdos previos entre los habitantes del lugar. Un ejemplo de esta disyuntiva la recoge la residente Marcela Berrezueta (MB) al preguntarse si tomar el molde de un dedo de la mano para simbolizar una huella, a los propietarios de los negocios de comida alrededor de la universidad, resultaría grotesco para ellos, al ver esculturas de sus dedos dentro de frascos de vidrio sobre la mesa-puesta que conformaría su Instalación como quehacer indagativo.

Con mi ejercicio de “Bautizo del investigador” sustraje información desde las conversaciones con los residentes alrededor del parque central del pueblo, donde está ubicada una antigua pila bautismal de piedra con la descripción “1888” colocada afuera de la iglesia a la cabecera del parque. Ellos me contaron el recorrido de la misma dentro y fuera del templo a través del tiempo, y que ubicada allí afuera no había recuerdos de que se haya usado para un bautizo de manera oficial. Algunos la quieren convertir en una fuente de agua, otros que la metan nuevamente a la iglesia y que allí bauticen.

Esta interacción, desde la mirada de la docencia, es la oportunidad de aprender en lo vivencial, de ser lo que propugnaba en mis clases sobre las tendencias de la IBA, y del devenir *artografer*. Aunque desde el enfoque artístico, resultaba una controversia para mí, entender al ejercicio de la *performance* como un acto relacional en vivo con las personas, y que, en aquel momento, ante las circunstancias de distanciamiento social, no establecí dinámicas ni convenios al ejecutar el acto sin transeúntes. Es decir, sentí que caía en cierta lógica extractivista al no hacer partícipe de mi propuesta la interacción con los demás, sino, que la disposición de los elementos y espacios, así como las interpretaciones provocadas como *performer* fueron desde la introspección y la metáfora individual para evitar el contagio del Covid-19.

Además, como investigador, el ejercicio me permitió desplegar aspectos como el anonimato, la alegoría de ser tres perfiles contenidos en un solo traje negro con una mascarilla cosida, o de generar un espacio cartográfico para presentar las evidencias de un recorrido detectivesco y lúdico, camuflado con el paisaje plateado que predominaba en el parque central donde lo llevé a cabo aquella vez. Es allí donde esencialmente la propuesta relacional para conocer toma sentido desde lo subjetivo de lo que voy encontrando al practicar la *performance* como una forma de investigación basada en las artes.

5.1.2. Métodos y artilugios del indagar postcualitativo

Hasta aquí lo hallado se recoge en conceptos, éticas procedimentales, y en el triangular de un objeto de estudio desde enfoques atravesados de subjetividad y conflictos en el fuero interno del investigador. Esta investigación se realiza en un campo delimitado al aprendizaje social, académi-

co, educativo, artístico; y en las formas de entender al arte contemporáneo en la formación como docente. También es para arriesgarse a replantear las confiables maneras con las que se hace la metodología de la investigación en las aulas de tercer nivel en una universidad de educación pública y nacional; es una pesquisa deductiva y su función es transformar la mirada del investigador que la ejecuta, por encima de establecer un *saber hacer*, o del *saber ser*, respecto a aportar a una realidad objetiva, o a un grupo de personas que evolucionan política y socialmente dentro de una institución.

Es entonces que el manejo del yo, del contar desde la primera persona gramatical y de *ethos* entrecruzados en un mismo razonar, me resultó esencial al momento de plantear una artografía como parte de la IBA que proponía experimentar como estudio, y sobre una infraestructura metodológica desde aspectos autoetnográficos que permitan dar cuenta de la separación de prejuicios y creencias, de las emociones y pensamientos, y de lo que me afectaba como investigador, respecto a las analogías y diálogos con quienes colaboraron en la residencia, y con quienes leen este documento.

Para amasar la subjetividad con que se proponen estos métodos y artilugios del indagar postcualitativo, y ante la particularidad de la transformación propia del investigador, marqué como consideraciones responsables en la comunicación escrita, en un momento inicial, y de manera simbólica, renunciar al uso de la palabra “yo”, y asumir el compromiso de relatar desde tres lugares, y desde mi pensar en tres perspectivas. Es por eso que en el tercer y cuarto capítulo no está escrita dicha palabra, y en su lugar, en las cosas que cuento como narrador en primera o tercera persona uso: “*jo*”, y en las que cuentan los demás, se omite. Otra consideración en el análisis de la escritura como proceso de la indagación, es que quedó a la vera del acompañamiento de algún grupo de investigación oficial por los efectos de la pandemia, y determinó mi renuncia a la UNAE en marzo del 2021 como el momento clave para su desarrollo como comunicación científica.

Otro aspecto clave es que apostar a la subjetividad de la persona, para crear conocimiento, quizás sea un salto al vacío en la práctica heurística en general, pero su sentido narrativo y de auto-observancia, apelan a un proceso desde lo particular reflexivo, y que se media con la objetividad que otorga quien lee lo vivido en la indagación, y desde las tendencias de la IBA para su análisis. Visto como práctica social, el envite metodológico exhorta a desconocerse de las encuestas categoriales o de los programas estadísticos de variables como labor y oficio, y reconoce su funcionalidad para preceptos y paradigmas en ciencias como la economía, la educación, en las que estudian la historia política de los movimientos sociales, o cuestionan el sentido de la democracia en el manejo de una universidad y empresa pública a la vez.

Pensándola preferentemente en el plano de lo utópico, y más cercano a lo hallado en las planificaciones de dinámicas y estrategias para la clase de investigación y de una residencia de investigación artística, esa funcionalidad de la ciencia solo queda como un horizonte a contemplar en el panorama del investigador. Por ello la subjetividad se convierte en un hilo conductual donde se juegan y encuentran los componentes y materiales que constituye una realidad cambiante e inme-

diata entre nosotros como individuos y grupos socio-culturales.

Es en ese plano, en el caminar hacia el horizonte, o en el del salto al vacío, donde los tipos de autoetnografía resultan funcionales para implicar a la voz en primera persona y comprender el conflicto que se genera al estar encajado en las certezas de lo que se sabe, o el transformar ese yo constantemente en un nosotros durante la residencia. Estas disposiciones al mezclar voces en la narrativa, referidos de Hughes y Pennington (2016) sobre el proceso, producto y posibilidad para un trabajo crítico-social de investigación, promulgan las bases con que se entrecruzan las perspectivas *post* de lo autoetnográfico y la artografía.

La auto-observación desde los tipos de autoetnografía planteados en el capítulo 3 y 4, se respalda como género cualitativo (o también referido como subgénero por los autores) en la disposición de las decisiones tomadas para la indagación. Por ejemplo, los antecedentes en el ejercicio llevado a cabo como *artografer* (Bautizo del investigador) durante la residencia se resolvieron como propósitos y construcciones paradigmáticas desde las alusiones teóricas al trabajo de Ulay (viñeta 3.2.2 *Estancia en Cuenca: pistas iniciales*), así como en usar a la sombra como alegoría para iniciar un camino lavando un traje negro (viñeta 3.1.3 *Una práctica naciente en Cuenca*), pasando por amarrarme a un árbol con un *jersey a rayas* (viñeta 3.1.10 *Exploraciones performativas para un esguince en la UNAE*), o hasta llegar a mostrar mi torso en un bautizo de humo y fuego como *performer* e investigador postcualitativo (apartado 4.5 *RIA: Exposición MEMORIA 2020 y performance*).

Este método y técnica favorece la correlación reclamada por los autores respecto al reconocer a los grupos sociales con los cuales se relaciona el investigador con sus pares y diferentes. Cómo mi ser se enmarca con el contexto social de esos otros, y de cómo lograr a través de consideraciones subjetivas crear una alegoría que me permita un abordaje multi enfoque y transdisciplinar. Es que el contexto político y social va con el investigador, y con los grupos a los que sigue como parte de la metodología de perspectiva autoetnográfica.

Es por eso que estar en la mira (o pensar en estarlo) de uno u otro grupo de poder que se disputaron la universidad entre el final del 2019 y durante el 2020 me hacía parte de la incertidumbre que afectó a los docentes de contrato ocasional, o que el acompañar en las marchas por el campus universitario o en las calles de Cuenca a los estudiantes (viñetas 3.2.6 *Primer congreso internacional*, y 3.3.9 *Consternación política y dudas metodológicas*) me permitieron estudiar reglas, conductas, y estrategias de resistencia en relación a sus contextos culturales como estudiantes de una universidad pública en disputa en el austro ecuatoriano.

La acción reflexiva y crítica desde una mirada científico-sistémica de lo experimentado desde lo propio, y en conjunto tanto con estudiantes como con colegas docentes, autoridades, y externos a la UNAE, es lo que permitió la independencia metodológica, y fusionar un método desde la auto exploración narrativa, y el proceder artográfico en la RIA. Es decir, esa alusión que simboliza el

aspecto metafórico de investigar desde tres perfiles; esa relación subjetiva que se pensó afecta al actor y a su personaje en una obra de teatro, o enfrenta a la persona con su sombra entre su psiquis y cuerpo; convergen en la ficcionalidad *performática* con que se desarrolló ese personaje de traje negro entero para representar tres perfiles en tensión durante un trayecto incierto como metodología de investigación y objeto de estudio a la vez.

Destaco esta hibridación de método que conjuga lo “auto-etno-arto-perfor” y su instrumentalización para el trabajo con las expresiones y lenguajes contemporáneos, y su despliegue desde el lado de la artografía para su ejecución, y del dispositivo para la investigación en que se convirtió la RIA, cuya virtud para el procedimiento fue un verdadero hallazgo y deleite durante lo experimentado en la residencia. Es por ello que a continuación, comparto críticas sobre algunos ejemplos de expresiones contemporáneas que se implementaron como técnica de indagación.

5.1.2.1 Arte postal, o arte de correspondencia en el *focus group*

Sugerido desde el taller de la artista Loreto Sepúlveda (LS) para continuar con el juego entre los participantes, el dibujo, y el relato, se ensambló la práctica en el intercambio de correspondencia de manera anónima entre los residentes, haciendo textos de un dibujo, y/o componiendo visualmente una carta de lo que leían.

Es esta expresión lúdica que permitió activar la conversación, las percepciones, y las historias que validan las experiencias subjetivas en los investigadores que participaron en el grupo focal. En ese espacio, la residente María Paz Vásquez (MPV) señala bondades para la diversidad, la acción y la representación que la perspectiva artística otorga a la metodología durante la práctica pre-profesional en su camino para ser docente de educación para niños.

Ese modo de ver, entre texto e imagen, le permitió a la investigadora Priscilla Faican (PF) deducir la identidad del emisor de la carta que tenía entre sus manos, mientras que Marcela Barreiro Moreira (MBM) otorgaba la condición de “interinfluencias” a ese entorno creado desde el intercambio de ideas entre investigadores sobre sus recorridos. Katherine Ortiz (KO) (e inicialmente Isabel Gaspar y Loreto Sepúlveda) refieren la interpretación de esos textos e imágenes como una traducción que hace el artista de una realidad situada. Valeria Lazo (VL) reconoce cierto pragmatismo respecto al uso de la tecnología para la práctica, y cómo eso aporta en su manera de entender el aprendizaje. Esas distinciones que comparto desde la mirada de investigador del apartado 4.6 *RIA: Grupo focal, arte de correspondencia, y subjetividades*, hilvanan tejidos de lo subjetivo en la práctica de indagación artística, ya que transforma algo en quienes investigan y se atreven a conocer.

Antes de continuar revisando al arte postal en la técnica de recogida de data relacional, y evocando a una idea nodal en la *Introducción* de esta tesis, respecto a un cuasi-lógico acontecer que imbrica esta indagación en su carácter postcualitativo, me gustaría señalar que la idea de *traducción* que

hace el/la artista sobre su proceso de búsqueda y experimentación heurística referidas por las talleristas y la investigadoras arriba mencionadas durante la residencia, la había escuchado personalmente (o por *streaming* más bien), durante unas jornadas de investigación que organizó UNAE en el 2018. Pero, ¿por qué lo menciono aquí? Porque sirve para el análisis de las impresiones y aprendizajes que, como investigador social, y bajo la visión socio-construccionista, adquirí durante estos años de trabajo y pesquisa subjetiva.

En octubre del 2018, Javier Bassi, un epistemólogo argentino invitado para esas jornadas, desde el auditorio principal (y yo viéndolo en un monitor desde un aula dos pisos más abajo) en el Edificio B de la UNAE, explicaba ideas fundamentales sobre lo que para él era la investigación social y educativa. Luego, en el 2021, durante el tiempo de escritura, entendí que eso que había escuchado de Bassi aquella vez se relacionaba con el construccionismo crítico que atraviesa mi programa de doctorado, mi propuesta onto-episte-metodológica, y con lo experimentado en el proyecto RIA con las colegas investigadoras.

Si bien no es la intención alejar el tema de las expresiones contemporáneas como instrumentos en la investigación basada en las artes encontradas durante RIA o en el grupo focal, referir a Bassi en este análisis apuntan a sincerar un aprendizaje de lo vivido en RIA, obviamente extemporáneo en un sentido lógico de capítulos y apartados del documento, pero digamos que “a tiempo” en mi vida, y por fuera de lo que llegué a contar en el capítulo tres y cuarto.

Por suerte, eso que escuché del autor, lo encontré en su texto *Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales. Manual de supervivencia para estudiantes de pre y posgrado* (2014), del cual extraigo tres ideas que permitan ensamblar las conclusiones del siguiente capítulo, los paradigmas epistemológicos a los que he volcado mi fe para este trabajo, y al sentido de la traducción de lo encontrado en este trayecto en el oficio de indagar.

Para valorar lo hecho en los procedimientos, trayectos, experimentos, o métodos elegidos para la planificación del trabajo, y en alineación al punto de vista existencial en que se desarrolla una investigación social. Bassi (2015) refiere al momento de las conclusiones en una tesis como crítico para suponer el provecho que tiene la misma; y de entender que aún en la reflexión ulterior se puede seguir pensando en lo procedimental, sobre cómo fue ese devenir cuasi-lógico del proceso y de la coherencia de su análisis. También indica que “De alguna manera implicará un retorno a esa seducción original que se re-encanta de la posibilidad interpretativa que permite el documento. Un instante final donde al fin entendemos eso del poder de la hermenéutica” (Bassi, 2015, p. 197).

Por otro lado, al encontrar el construccionismo social de Gergen, con mi hasta entonces emancipada visión constructivista de cómo opera el mundo desde lo social, y en lo que me interesa como fenómeno cognitivo (la facultad de aprender y de distinguir mientras se lo hace), Bassi (2015) explica con el concepto de *antirrepresentacionismo*, las dimensiones con que se considera la realidad y lo que se puede decir de ella. Primero aludiendo al “giro lingüístico” que se señala con St.

Pierre en el marco metodológico del Capítulo 2, como un reemplazo de las ideas por el lenguaje en relación al mundo, ya no desde la mera descripción, ni la de representar una realidad externa, sino más bien de construirla.

En tal caso, para las consideraciones epistemológicas de este estudio sobre IBA y subjetividades en procesos de formación como docente, aparte de contar con las nuevas ontologías de los nuevos materialismos que encuadran la mira telescópica en la relación sujeto-sujeto para conocer, se ampara también en el manifestado sentido metafórico de la lingüística para la concepción de esta experiencia, con la posición antirrepresentacionista que el autor explica así:

(...) los/as antirrepresentacionistas como yo no creemos que la realidad no exista: sólo decimos que todo lo que se diga de ella jamás la *representará adecuadamente*, jamás corresponderá a una esencia en sí, no humana, sino que será un resultado de nuestras prácticas de conocimiento: ésa es la realidad que nos es dado conocer y, claro, existe... *en esos términos*. Por tanto, si nuestras prácticas nos llevan a decir que el mundo es de tal o cual forma, *pues así es*, y dejará de serlo en tanto y en cuanto nuestras prácticas sean otras. (Bassi, 2015, p. 139)

Encuentro, tanto la residencia, el *performance*, la bitácora reflexiva, y las expresiones como el arte postal, son las prácticas a las que se refiere Bassi, y que en ese sentido del lenguaje sobre la determinación de una realidad se totalizan los aspectos subjetivos que emergieron de esa construcción social como experiencia de aprendizaje.

Finalmente, y como referida desde las colaboradoras de las prácticas exploratorias para la construcción del mundo que por nombre lleva esta tesis, y señalado por el mismo autor como su aporte más valioso a la humanidad, comparto la idea de que investigar es un proceso de traducción. Por un lado, este autor, basado en la importancia del lenguaje en la construcción de una realidad desde las prácticas sociales; y por el lado de lo expuesto en el apartado 2.3 *Artista: Tendencias de la IBA: Texto, imagen, cuerpo*, de la mano de del filósofo español Juan Albarrán respecto a la interpretación de Derrida y de Austin sobre la *performatividad* de las palabras para hacer cosas o mundos desde los tiempos de Ludwig Wittgenstein (1889-1951); denominados como juegos de lenguaje; es decir, que traducen las palabras de un lenguaje (como el que se habla por cualquier barrio), a otro lenguaje que se anhela se entienda y se comunique (como el de las metodologías de la investigación de la academia en general).

O cómo ese lenguaje con que se entiende la metodología en la academia, o se exponen los aprendizajes en los PIENSA, se tradujo, por parte de los residentes, a un lenguaje de metodologías de investigación basada en las artes compuesto por un glosario de palabras y expresiones o sin sentidos como el de deambular, de la creación, de la reflexión y de plantear una crítica sobre quién soy, y de cómo me relaciono con la otredad y el entorno. Respecto a eso Bassi (2015) sugiere que:

(...) desde este punto de vista, un objetivo básico de la educación superior consiste en que los/as estudiantes dejen de hablar como hablaban en el mundo de la vida... y que se sumen al juego de lenguaje de la disciplina que corresponda. Esto, más o menos y así pensado, es formular un proyecto: *traducir*. Abandonar las formas de comprensión y expresión que de ciertos fenómenos se tenía y traducirlas al canon de lo que, en cada caso, se considere como «científico». (p. 88)

Las expresiones del arte contemporáneo revisadas en este espacio (aunque seguimos en la primera, la del *arte correspondencia*) son las traducciones, y han *per-formatizado* las teorías en esta práctica heurística de interpretación del propio ser, del texto, la imagen y el cuerpo, en un lenguaje para a quienes les interese revisar experiencias en Ecuador sobre la IBA para la formación docente y el aprender propio.

Las ideas, los conceptos, las palabras generadas en el tiempo de investigación se han vuelto carne discursiva. Que *artografer*, que postcualitativo, que extractivismo, que no hablar de uno, pero deviniendo en sí, que una residencia, que las prácticas artísticas, que el yo y el nosotros, que la subjetividad... nada de esto tendría sentido sin la traducción del juego de lenguaje que se ha manifestado de esta experiencia como aspiración de una narrativa propia en la metodología de investigación en una universidad pública ecuatoriana. El autor invita a moverse entre ese juego de lenguajes y a reflexionar que a “eso que llamamos «conocimiento científico» es, en cada contexto y en cada momento, el resultado de una práctica social en movimiento permanente” (Bassi, 2015, p. 94).

Para cerrar, me es preciso indicar que esa traducción, que ese jugar con las palabras en el lenguaje, que ese construir en el transitar de la indagación, me evoca cierta analogía con el trabajo que realiza un tutor, y la teoría Vigotskyana del apartado 2.2.2 *Aprendizaje autónomo: Del Constructivismo al Construccinismo*, acerca de cómo ese fenómeno relacional cognitivo traduce, nivela, o potencia el hablar y entender desde los protocolos, tecnicismos, y temáticas discursivas, la relación entre unos y otros para aprender.

5.1.2.2 *Performance Art* durante la pandemia 2020

Estar en este programa de doctorado sobre arte y educación ha sido un tiempo de vida entendido por momentos y contextos para dar cuenta, desde enfoques postcualitativos, de un trayecto de investigación personal sobre una noción metodológica aplicada. En ese lapso de espacio-tiempo, el trabajo se ha compuesto de planes y acciones de la investigación, y de lo vivido como un ser humano que existe como cualquier otro (que estudia, se muda, trabaja, viaja, juega Carnaval, se contagia de Covid, etc.). En la combinación de ese trabajo y de esas vivencias, y según las propuestas epistemológicas aquí esgrimidas, analizo ahora los componentes subjetivos que validan las dimensiones halladas en el recorrido heurístico, y que durante ese *time of my life*, traduje como *performance* para la indagación.

Como se ha anotado, la *performance* como práctica relacional, mantuvo un trayecto que se esboza desde lo trabajado como propuesta artística para una exposición descrita en la viñeta 3.1.3 *Una práctica naciente en Cuenca*, ¿qué prenda podría lavar a la orilla del río Tomebamba que metaforice un aspecto subjetivo de mi ser? Pensé entonces en que la sombra va con uno, alcanza a la persona y se le pone al frente, atrás o de lado. No la refleja, pero si le perfila ciertos aspectos. Es una alegoría básica, iterativa, y de sobra trabajada en diferentes historias y teorías de la cultura y en la ciencia, y cuya simpleza permite asociarla a los asuntos cotidianos de nuestros comportamientos y conductas psicológicas.

¿Quién no ha creado en algún momento de su vida un juego psicológico con su sombra? O escuchado las teorías de Jung sobre lo que representan u ocultan de nuestro perfil psicológico o de nuestra subjetividad respecto a ciertos temas de la vida diaria (Todos alguna vez en la vida nos hemos vestido de negro temporalmente, ¿verdad? ¿Verdad?).

Como fuere, hice un traje de sombra para establecer un juego psicológico que me seguiría a donde vaya, hasta no sabía cuándo, durante mi proceso de indagación. Lo lavé y lo sequé de cabeza para empezar de cero y resignificar mi residencia en Cuenca. Este atuendo no es para una persona que se oculta en la penumbra de las metáforas comunes y silvestres, sino que en virtud de contener las ideas principales sobre las tres perspectivas y las tres tendencias para la IBA que estaba creando en mi cabeza, el traje estaba listo para siluetear perfiles subjetivos.

Más adelante, en el 2020, y en el apartado 3.1.10 *Exploraciones performativas para un esguince en la UNAE*, sentí la necesidad de desahogar serios afectos anímicos respecto a lo que sucedía políticamente en la universidad desde finales de 2019, y que como buen creyente de que las emociones y malestares psicológicos se somatizan en el cuerpo, había torcido el ligamento lateral de mi tobillo izquierdo en una asistencia como media punta derecho durante aquel único juego de *indoor-fútbol* que esa viñeta describe.

En fin, según el compilatorio (Pdf abierto en Internet) de Joan Marc Vilanova i Pujó llamado *Diccionario de Biodecodificación* (2011), los esguinces son síntomas de un resentimiento basado en el miedo al considerar estar desvalorizado para proyectos futuros, y apoyado en Lisa Bourbeau comparte que como bloqueo emocional:

La persona que se ocasiona un esguince se siente obligada a ir en cierta dirección (piernas) o a hacer algo (manos) en contra de lo que quiere realmente. Se deja dirigir, va más allá de sus límites y siente que no puede decir «no» a los demás. Tiene miedo de no respetar ciertas normas. Su esguince le da la excusa necesaria para detenerse. (p. 208)

Entiendo que la intención se juegue por detener los pensamientos desempoderantes respecto a que mi situación laboral terminara en aquel diciembre, o para el final del semestre académico en abril, así como también las frustraciones porque en el 2019 no me encontré ninguna metodología, y mis

fracasos como investigador académico parecían desbordarme, entiendo que el miedo dirigió mis pasos a un abismo personal. A esa altura, algo me decía que el mundo estaba por cambiar y aun así prefería ahogarme en las circunstancias políticas allí descritas.

En fin, decidí entretrejer los eventos que ejecuté esa mañana en la UNAE (amarrarme a un árbol y sanar mi esguince) con lo que analicé en mis clases sobre el *Performance Art* con Esther Ferrer (video de obra y libro de la autora que refiero en la viñeta correspondiente), en un texto que, desde la tendencia de la IBA, no se someta a la descripción de lo que el público presente hizo conmigo y con mi traje de sombra en versión a rayas; sino que lo que se haya generado subjetivamente acerca de qué es, o cómo se ejecuta una *performance*, sea entendido desde la *performatividad* de las imágenes (la que propone Soto en el marco teórico de artista) en un relato que cuestiona *¿Dónde están las citas? (3.1.10 Exploraciones performativas para un esguince en la UNAE)*.

Desde el perfil de investigador me intrigó cómo habían hecho otros doctorandos una investigación basada en las artes y encontré *las derivas* (conversaciones), los diagramas de recorrido, la Cultura audio-visual como marco de sistematización o relacional cualitativa, la metodología biográfico-narrativa, entrevistas, *focus group*, los análisis de las imágenes y de las fotografías, desde las tesis revisadas en el apartado 1.3 *Contexto referencial: Metodología de Investigación Basada en las Artes*, entre otras.

Por fuera, alucinaba con metodologías como las prótesis del diseñador inglés Thomas Thwaites (2016) con las que buscaba *escapar de la angustia de ser humano* en su proyecto *Goatman* sobre investigaciones futuras, o de la nueva materialidad que otorgaba Emma Sulkowicz (2014) al cargar un colchón como parte de su *Mattress Performance or Carry that Weight* en sus investigaciones activistas-*performáticas* como tesis de grado, y como *“the blueprint for a more publicized movement against sexual assaults on Columbia’s campus and more widely across several American universities”* (Mitra, 2015, p. 387).

Narrativas ficticias, entrevistas que devienen en arte-libro, y sobre todo la siempre confiable *Cartografía* para dar cuenta del proceso del *living inquire* que atraviesa el pensamiento procedimental sobre la práctica y poética artística. En *Bautizo del Investigador* (2020) junto las pistas, evidencias, materiales y texturas que inconscientemente reuní como correspondencia para el futuro conmigo mismo. Lo hice allí, en pleno acto, en plena pandemia, desplegué la cartografía de un recorrido del 2019 y sobre lo que aprendí de los investigadores locales e internacionales invitados a RIA 2020.

Con Damián Matailo (DM) durante la residencia, por ejemplo, aprendí de su estudio y poética sobre el ciclo de vida de una libélula a través de sus fotocopias e ilustraciones desde la *estética del error* (o en su caso desde la “del accidente” ya que confesó “tras cámara” que mató accidentalmente al chapulete al estar trabajando con su fotocopidora), señalada también por la tallerista MJM en su conversatorio abierto sobre la demanda moral y ética que conllevan las estéticas del arte en comunidad.

Otro ejemplo es lo que contó el investigador EN, también durante su charla abierta en línea, quien para meditar sobre las fronteras y el nacionalismo se puso a deshilar las banderas de países poderosos y en conflicto con otros y las volvió a coser, pero mezclando sus franjas y dejándolas elegantemente izadas. Esto me lleva a cavilar si el artista hacía su investigación mientras buscaba en *Google* u otras fuentes sobre los conflictos entre estos países-potencias, o mientras reflexionaba al deshilar y volver a coser las telas de las banderas.

En fin, ese trayecto de mi *performance*; desde la consideración de traje de sombra colgado de cabeza, a la de usar mascarilla durante su bautizo; es el componente de subjetividad que deviene como herramienta en la práctica de un investigador de perspectiva divergente y autorreflexiva. Un recorrido *once in a lifetime* que desnaturaliza la lógica positivista de quien recoge los datos sin haberse cuestionado como investigador social desde lo propio y desde lo subjetivo.

Al margen de las caducas utopías de encontrar en las musas la fuente de inspiración de ciertos artistas hasta nuestros días, o de los mitos sobre los beneficios sociales que atribuyen los docentes-investigadores y repositorios académicos a las metodologías de sus investigaciones, este ejercicio *performático* de mi *ethos* y componentes subjetivos en relación al conocer, procura desnaturalizar lo dado por sentado como elemento relacional.

Es un crecimiento metafórico y matérico de una idea sobre tres perfiles que se encuentran y discuten, es una deconstrucción del uso y emplazamiento de la técnica con que la perspectiva artística puede abordar ese vuelco que propone Derrida en las estructuras del orden conceptual establecido, y que sugiere en el Bloque I del segundo capítulo, como segundo enfoque deconstructivo para acercar estas prácticas de la IBA a la metodología de la investigación.

5.1.2.3 Arte sonoro, luz y tecnologías practicadas en la RIA

Al pensar una relación subjetiva entre quienes indagan (los residentes), y los instrumentos que suelen utilizar los investigadores sociales para el trabajo de recoger datos, muestras o información, se estableció mediar con expresiones y técnicas desde el arte contemporáneo las interacciones de pesquisa durante la residencia. Es decir, se procuró que desde la perspectiva del investigador/a correspondiente, estas expresiones devengan como herramientas que sitúen la comprensión y la simbiosis con una realidad en proceso. Si por lo general, la *Observación Participante* pondera los procedimientos en la IAP, aquí se apuesta por experimentar los sentidos desde otras dimensiones, y se referencian en los siguientes dos puntos:

1. **Arte sonoro.** - Podríamos decir que la entrevista es un insumo sonoro, como lo son las imágenes o las imágenes de imágenes para la observación. Lo que se dice en la entrevista no solo proporciona información o perspectiva de alguien sobre algo u otros, sino que también, la mirada sobre la materialidad sonora de las entrevistas, se atraviesa por nuevas disposiciones como usar la grabación de la misma en un montaje o audio-instalación artística.

En términos de la nueva-materialidad, una forma de encarar lo subjetivo en esas entrevistas se enmarca en las posibilidades respecto al “hablar” que tiene la materia y los espectros del sonido (y de la imagen por supuesto), y/o como un diálogo que se disputa entre lo que identifica un investigador y lo que compone un artista de ello. En ese sentido: ¿Se puede entrevistar a un río divisor? ¿Se puede intercambiar anécdotas entre el personaje de una gata investigadora, y lo que cuenta la gente de a pie?

El curador de la muestra, EN, propone mezclas de texturas sonoras y visuales en su “Temple” (propuesta video-*art*) como trabajo procedimental para entender distancias a través de sonoridades. El aspecto subjetivo, al seguir la pista de un tema desde enfoques artísticos, es el que abre otras formas de ver o considerar la relación entre una declaración objetiva en medio del cambiante presente de las cosas, y lo establecido como procedimientos absolutos y consideraciones elevadas en la legitimidad de algo como verdadero o fijo. La respuesta a la pregunta del investigador en su reflexión durante el taller de Arte Sonoro sobre la materialidad de la entrevista como técnica o audio-insumo, como dato o materia es que pueden ser ambas, pero lo importante es el matizado que se le otorga al trabajarlas como metodología de investigación.

2. Tecnología y luz. - Propio de la contemporaneidad, se podría pensar en que la tecnología, para expresar ideas artísticas, mayormente se realiza desde programas de edición digital en audio y video en dispositivos electrónicos y plataformas *en línea* en el vaivén del aprendizaje escolar. Incluso los procesos de lápiz y pincel son tratados en algún momento de manera digital (tan común como tomarle una foto al dibujo o al cuadro y publicarlo en una cuenta de Instagram). Es decir, si hablamos de usar instrumentos de creación y de su devenir en herramienta de investigación, lo educativo, lo digital, y el espectro virtual, atraviesan la comunicación, y la prolijidad con que se interpreten los hallazgos. Esta deconstrucción se enarboló desde espacios de la residencia que procedo a comentar.

En el proceder que se traza cualquier persona para conocer algo, una de esas pistas la distinguió Isabel Gaspar (IS), acerca de la cotidianidad con que interactuamos con nuestro dispositivo móvil (celular), y por ende con las aplicaciones que contienen. Si pensamos en que probablemente, interactuemos más con dichas “apps” que con personas cara a cara en nuestro día a día, por qué no establecer cierta metodología para mediar esa interacción en ese afán de conocer. Lo importante de esos cuatro pasos que propone en su taller de “Dispositivos de exploración artística”, en el apartado *4.4 RIA: Participantes, talleres y conferencias virtuales, talleres presenciales*, es que prácticamente la metodología se establece en la interrelación con dicho dispositivo, y la curiosidad e interés de quien realiza lo que Gaspar apuntó como *investigación móvil*.

En esta breve metodología con las apps, la investigadora también compartió que la valoración propia del individuo-social reside en lo que citó como el “dataísmo”, y que el

trabajo del artista investigador consiste en la referida *traducción* de los sonidos, colores, espacios, movimientos, números y palabras de esos datos, y su relación con el todo en lenguaje y expresión. Sostengo que en el sentido socioconstruccionista, las pericias heurísticas sobre convertir la información al analizar los datos en los dispositivos, es la apuesta que señala Gergen respecto al desarrollo cognitivo endógeno con el que construimos el conocimiento, la crítica, y los puntos de vista.

Si bien la investigadora MJM rescata lo relacional en la exploración de las *huecas antropológicas* de los territorios, por sobre lo que puedan contar las *apps* del buen *Google* en Internet, esta propuesta de metodología móvil permitió indagar, consecuente con la estructura híbrida de la residencia, a estudiantes que residen lejos de la UNAE en Chuquipata. Desde el grupo focal, la investigadora KO, por ejemplo, quien hasta ese momento no había asistido físicamente a su universidad, encontró resiliencia para emprender su indagación en lo más duro del confinamiento, y en tono catártico manifestó su deseo de estar allí y desafiar las reglas impuestas por la pandemia. Con las bondades que encontró en las tecnologías trabajadas, su ejercicio para la muestra Memoria tradujo sus coordenadas, imágenes, sonidos y colores en el lenguaje de la luz y en la expresión de la danza.

Siguiendo ese lenguaje, componer desde la luminiscencia de algún dispositivo como la cámara fotográfica permite apuntes en la pesquisa subjetiva según lo dicho por la artista investigadora Gabriela Parra (GP), remite al fagocitaje de la luz como paradoja con que Fontcuberta refiere de Diógenes en la búsqueda de una verdad, o que entendido aquí, como la construcción de una realidad con las imágenes que se generan en el fulgor de la tecnología utilizada y el recorrido de los residentes.

GP refiere a la generación de imágenes en la fotografía como una búsqueda de luz a través del tiempo, un lenguaje iniciático que contempla la materialidad del objeto como elemento que narra y configura. Esto también se refleja en las cavilaciones de los *Apuntes teóricos desde Cornellá de Llobregat* (viñeta 3.1.1), en cómo las imágenes configuran el tejido sensible en que Rancière coloca al individuo en su paisaje, crean ficciones que se acaecen en historia oficial, y que marcan ese pasar del tiempo desde la racionalidad de las causas-efecto aristotélicas.

Estas consideraciones sobre la tecnología, la luz o la imagen con que se configuran escenarios sobre la realidad y/o acontecimientos de aprendizaje, son un espectro de la investigación basada en las expresiones del arte contemporáneo. Entre ellas, cabe destacar la superación de lo subjetivo que señala el investigador Francisco Chacha (FCh) respecto a las interpretaciones y manejo visual con que se disponen las formas estéticas de los datos recogidos con el dispositivo móvil o la cámara fotográfica.

O sobre la percepción objetiva que no se alcanza al no-hacer ficción como proceso relacio-

nal de conocimiento con que el investigador DM plantea la honestidad de la crónica como un relato que une lo subjetivo de la ficción con lo operativo de lo racional que propuso en sus intervenciones como “Cumbia”, o en la historia que contó sobre el compañero de Ingrid Betancourt, aquel prisionero de las narco guerrillas en la selva colombiana que veía a su hermano en el espejo, y almorzando le charlaba.

La tecnología en esta tesis es como la *línea blanca* de los electrodomésticos de una casa: básica, necesaria, y de económico consumo, se ha desplegado en las sutilezas del uso cotidiano de lo que tenemos a la mano como aprendices de investigación. Se la ha encontrado en conexiones entre lo desarrollado en la práctica de los residentes a campo traviesa por Chuquipata, y por los encuentros virtuales, con las teorías educativas que catapultan como ciencia la habilidad innata de aprender con su mediación.

Otro ejemplo de ello serían los neo lenguajes y nodos conectivistas desarrollados por los investigadores colabores en su proceso, quizás el que “más habla” ese lenguaje de tecnología digital e interrelación virtual con el entorno y los nuevos materialismos, es el ejercicio detectivesco que se desarrolla con la aplicación del código Qr como nodo de información sobre los íconos de Chuquipata.

En el trabajo de la investigadora MBM confluyeron las anécdotas, sugerencias y posibilidades de una mediación entre la curiosidad de los residentes y la tecnología en la residencia; el código Qr sirvió de pasadizo para las versiones recogidas de la gente, y ficcionalizar en relatos la memoria del lugar. La materialidad de los íconos más importantes del pueblo (pileta, río, piedra grande, etc.) se registró como una analogía de la fragilidad de los recuerdos encapsulados en un sistema digital.

Este trabajo procuró hacer de la contemplación un desafío al movimiento para quien quiere buscar algo más, al llevar de aquí para allá a quien tenga la sensibilidad de estar frente a un mensaje y leerlo. Siguiendo los código Qr como pistas públicas, atravesando cual “traboule” las puertas que conectan no solo a la evocación en el plano subjetivo de los apuntes imprecisos como fin, rescatando ese preciado tiempo con que el investigador/a en general debe abordar su objeto de estudio y dedicación reflexiva de lo que plantea y encuentra, y de borrar las líneas con que hemos separado una aparente presencialidad para crear y aprender, de la contundencia con que la virtualidad develó nuestras inclinaciones a la conectividad como lenguaje y materialismo relacional durante la pandemia.

5.1.3 Lenguaje postcualitativo en la metodología de la investigación

Con la reflexión sobre estos ejemplos con que la *tecnología de línea blanca* para la investigación artística contemporánea asienta las miradas, diálogos, y modos de hacer de los participantes involucrados en esta experiencia de pesquisa subjetiva, se puede distinguir que las acciones indagati-

vas se validan cuando se mantiene el enfoque y el ritmo natural del proceso. Desde la correspondencia entre residentes expresadas en videoartes se manifestó que las coyunturas sociales como la pandemia mundial afectan ese enfoque y ritmo de los procedimientos, y que en un espacio como la residencia de investigación artística pueden converger las condiciones propias del aprendizaje como tecnología didáctica.

Con las prestaciones de la residencia se pudo apuntar con dibujos, dibujar con sonidos, relatar con fotografías, cartografiar con el cuerpo, escuchar a la gente, por sobre lo que cuentan las noticias o sentencian los documentos académicos de un entorno determinado. Desde la evocación y la construcción de esa totalidad desbordante que nos unió al pueblo en esos días, y arrojó luz sobre lo que para cada uno de nosotros pueda significar el investigar para aprender.

Aspectos como el dominio de la imagen sobre el texto para representar una sustantividad irresoluta que aún en nuestros días parecen enajenar las retinas de nuestra inconsciencia desde los aparatos el Internet en nuestras manos y alrededores, como en el siglo pasado lo hizo la televisión, o la pintura en las edades antecedentes, aparecen para desafiar los convenios implícitos sobre la relación imagen y lenguaje como alusiva a un propósito de estudio que se señaló con Eisner sobre el empleo de las artes para potenciar las facultades cognitivas del individuo. El lenguaje y la imagen, son las pistas que vamos dejando los que elegimos perdemos en el laberinto de lo nuevo, y también son las evidencias de que encontremos el camino de salida, lo que amasa el trabajo del investigador educativo (con traje de artografer o no).

Una distinción importante la realiza la investigadora MBM sobre eso que señalaba Eisner, la predominancia del texto escrito como lenguaje que expresa lo verdadero y racional según autores académicos y los artículos científicos, jerarquizando el texto y las regulaciones ortográfico-gramaticales de su escritura en estándares que dan apertura a las formas de dominación y colonialismo sobre los que no se comunican con esas letras, palabras, ni sintaxis regladas. Es el camino transitado de la investigación en sí lo que ha despertado las decisiones para que el investigador/a que procura perder su ego entre perfiles subjetivos de análisis y meditaciones, se aleje del protagonismo de la primera persona, del héroe, del salvador, del privilegio del estatus, o del genio creativo e incomprendido.

Ese despertar expande las miradas fijas y estereotipadas con las que juramos que se conoce sobre algo, y no se sigue el orden tradicional y del manual para hacer ciencia social, sino que se lo gradúa desde lo sensible en que ese entretejido subjetivo ordena la relación que establecemos con los otros (lenguaje e imagen incluidos), y se vigila atento, con el mencionado segundo enfoque que St. Pierre propone de Derrida, la operatividad que se busca en la etapa procedimental, y se encara la deconstrucción de un Positivismo enajenado en la metodología, y la enajenación Positivista hacia la otredad.

La investigadora LS deconstruye esta dominación Positivista señalando que se validan el desarro-

llo y resultados de una tesis desde binarismos sesgados que atribuyen lo sensible a lo femenino; y en la línea de St. Pierre, lo operatividad de lo racional desde las concepciones masculinas con prerrogativas patriarcales desde sus cimientos en la investigación científica. En proyectos como RIA, esas instancias dicotómicas se desarticulan al momento de analizar la información como estudio crítico, al ir por el lado del sentir corporal, y de la *performatividad* en clave de tendencias de la IBA, reflexionar y narrar desde tres planos como método alternativo; o por el lado de la razón, seguir la tradición de metodologías escolarizadas.

Transitar desde el perfil de investigador en una metodología fundada en la deconstrucción de perspectivas objetuales dentro del campo de la formación docente a nivel superior permite, cual lo manifestado por la investigadora VL, comprender que no todo es como lo veo, o lo aprendí. Es captar que los instrumentos de investigación se empoderan de tinte político al concebirlos como praxis desde el arte contemporáneo, que se crea una literatura o estética artística alrededor del proceso en que se adoptan esas prácticas en la construcción de lenguajes, códigos o discursos según manifiesta la investigadora MB en sus cartas anónimas como arte postal.

Ese es el discurso propio que busqué al iniciar este recorrido heurístico, y que encontré entre los acontecimientos metodológicos dispuestos como *performatividades* del texto, la imagen y el cuerpo como tendencias teóricas para el objeto de estudio. Es que investigar con la perspectiva del arte como mediador de la pesquisa comprendió no fijar una definición referente respecto a su espectro y posibilidades en este trabajo, pero acercó la reflexión de sus lógicas en correspondencias como la de la colaboradora MBM que las interroga como industria para su validez y perpetuación de estatus.

De esas lógicas surgieron interpretaciones de lo que interpelaba a cada residente en sus recorridos, a la investigadora MPV le permitió bifurcar desde lo personal como un lenguaje, y en lo profesional como docente de niños, la definición del arte y su práctica. Para mí, abrir camino referenciando las obras de Ulay, en un territorio de educación formal en mi país (desplegar bandera gigante sobre edificio, plasmar siluetas de personas), me permitió explorar esa poética de encontrar una relación conmigo mismo a través de los aspectos subjetivos de relacionarme con los otros. O en el irrumpir con la RIA como tecnología didáctica emergente para ejecutar acciones que conlleven resistencia a lo convencional, al *hackeo* de reglas y límites, a desafiar creencias y prejuicios propios, a luchar contra lo establecido, a emanciparse de la verdad, y de arraigar un sentido de lucha contra las injusticias que estructuran el conocer como método, o al menos así es como leo desde los ojos de investigador.

Estas posibilidades que produjo el pensar desde concepciones o poéticas artísticas mientras creamos el método como tránsitos personales indagativos, y que se particularizan desde la investigación en ciencias sociales, educativas, a las de aprendizaje psicosocial, de auto-observancia, la personal-narrativa, basada en la práctica de las expresiones del arte contemporáneo, y que se apalanca en la reflexión ulterior sobre el trabajo de un investigador que empieza lanzando dinami-

ta en un estanque, y que termina cartografiando su proceso en una pila bautismal.

Es que el método se ha planteado desde una curiosidad individual (saber qué experiencias surgen de aplicar la IBA en un espacio de aprendizaje formal superior), y se rediseña para compartir sus posibilidades como un objeto de estudio en común (hacer otra metodología a lo experimentado con anterioridad), que amalgama lo introspectivo y vivencial de lo narrativo, con la artografía como propuesta artística de técnica multi-subjetiva, y con las tres tendencias teóricas de la IBA con que el pensador Hernández desafía encarar la indagación y sus consideraciones de estilo. Todas entretendidas por el hilo estilográfico con que se relata un encuadre hermenéutico, y se acude a la tentativa de un texto *performativo* relacional.

Las imágenes, las preguntas, los videos, las cartas, los ejercicios del arte, los textos, las emociones, las programaciones psicológicas, la totalidad con que se describe a lo subjetivo que gradúa lo sensible y lo racional en esta indagación basada en las artes, resultan el lenguaje con que conversan las historias que el lector construye de lo leído en los capítulos 1, 2, 3 y 4, y las reflexiones de un investigador interesado en el pensamiento desde lo artístico, en la deconstrucción de lo “método-mito-lógico”, y en el aprendizaje autónomo y psicosocial.

Este lenguaje, que se entiende a lo Derrida, insufla la vida a este estudio sobre la metodología de la investigación, se debate en lo epistemológico de la relación entre los nuevos materialismos, y lo que se traduce como indagación viva (*living inquires*) en la escritura del documento. Con este lenguaje no se transmite, sino que se produce la investigación como señalaba otro filósofo francés, el fotogénico Rancière con sus reflexiones sobre la igualdad de las inteligencias, acerca de la escritura como constitutiva de la investigación, y en su reproche a los humanos que hacen tesis de sus frases al buen estilo del profe *jo*.

El filósofo dice proceder por desplazamientos entre lo sensible (lo particular subjetivo) y lo pensable (a lo que llamé razonable como lo objetual del mundo), y que el valor está en el sentido que le hacen las palabras (y para esta tesis también las cosas, a lo Foucault), a las personas que se relacionan con lo que él ha dicho o escrito. También sugiere a los espacios académicos (los que están enajenados por la Investigación Acción Participativa, por ejemplo) como inequitativos por sus límites institucionales, por sus dispositivos de evaluación, y por los paradigmas de los docentes investigadores.

Este proceder epistémico o filosófico de equidad sobre lo que se comunica del recorrido como hallazgos o relatos reflexivos en la intersubjetividad creada por las conversaciones de nuestras historias, es lo que traduce el procedimiento en su totalidad como un nuevo materialismo, incluso si este documento llega a imprimirse o no. Eso es lo que viene después como investigación formal científica, tesis que ya no ocupan un espacio físico en el perchero de los libros de la casa, sino que se accede a ellas por un código Qr tatuado en la dermis de una pantalla.

Es decir, todo lo que constituye el lenguaje desarrollado en este trabajo es de perspectiva postcualitativa, esa que ve dentro de quien planifica sus estrategias de investigación, de quién va desarrollando una narrativa propia basada en la experiencia de equivocarse y volverlo a intentar, o de interiorizar los discursos y concepciones filosóficas contemporáneas que por un *time of my life* me descubra como un investigador de contrastes, en vulnerabilidad y de oficio.



Imagen 62. Performance Cable a Tierra. UNAE, enero de 2020. Registro propio.

5.2 Docente: ¿De qué se trató este tiempo de aprendizaje?

El interés como fenómeno intrínseco y a la vez social que una persona experimenta como aprendizaje a lo largo de su vida ha sido una constante en el camino recorrido por las tres subjetividades del método, y desde la mirada del perfil docente se ha realizado una aproximación teórica con las *pedagogías críticas* como apuestas discursivas para amparar la cognición reflexiva de los que indagamos para aprender, y/o trabajamos el *performance art* para investigar(nos). Además, este interés viene como una intención de encontrar nuevas formas de aprender desde cuando apliqué a este programa de doctorado, y se ha desarrollado con el trabajo que ha impulsado estudiar a la IBA para obtener experiencias significativas en la formación como docentes.

Este interés que ha sido una suerte de *leitmotiv* de vida se catapultó cuando comencé mi trabajo como docente-investigador de la UNAE y mi tránsito como investigador basado en las artes desde la UB. Es decir, empecé un recorrido motivado por dejarme afectar por ese fenómeno, de exponerlo como un recuento de mis vivencias y corolario deductivo de lo entendido en mi formación como docente en lo que va de mi *lifelong learning*. Perfil predominante al cual entre sus mayores afectaciones fue encontrarse con el *feedback* de sus estudiantes sobre su impronta impositiva, y su prepotencia pseudo-artística en la clase. Además, desde esta perspectiva, se analizan los hallazgos más importantes sobre las tácticas y estrategias relacionales de los talleristas y participantes de la RIA, así como apuntes importantes sobre el devenir del docente de pedagogías que afronta su trabajo desde pensamientos y subjetividades artísticas.

5.2.1 Efectos inmanentes y resiliencia como aprendizaje

Si hay un arte o magia al entrenar la metacognición como fenómeno de aprendizaje desde lo autónomo y lo colaborativo con los otros, propongo que esto se lo evidencia o experimenta en el ejercicio de la *retroalimentación* para el cambio de paradigmas y creencias sobre el mundo o sobre uno mismo. Durante los dos años de trayecto heurístico formal reconocí el valor de la retroalimentación en propuestas para mejorar el desempeño docente dentro de los sílabos de la UNAE como la *Lesson Study*, y apliqué la retroalimentación en mis clases de escritura académica y de investigación creativa con los estudiantes de PAH y EB de la UNAE. También durante este tiempo me tocó recibir retroalimentación del director de tesis sobre mi proceder como investigador, y del manejo de mi *yo* subjetivo, y una vez al año, la del comité evaluador de los informes de seguimiento de investigación acerca de mis acciones y funcionalidad en el proceso (ambas con efectos inmanentes para mi transformación).

Esos efectos inmanentes de la retroalimentación para mejorar los aspectos que uno quizás no ve, o no quiere ver, sobre su propio rendimiento, conducta o proceder, se entrenan bajo ciertas condiciones y acuerdos en el sentido de cuidar de manera responsable a la persona que recibe retroalimentación, y a la persona o las personas que la dan. Es lo que se espera de las rúbricas de evaluación, de la interacción con algún tutor o estudiante, y de la que uno pueda reconocer en el

devenir de experiencias a lo largo de la vida. Durante estos dos años de estudio, comparto que tanto teórica como experimentalmente, estos efectos inmanentes me sacaron de un limbo de prepotencia e ignorancia.

Si bien Judith Vidiella advirtió en aquel seminario del 2018 descrito en la *Introducción* sobre el uso de la *performatividad* del cuerpo como elemento relacional en el abordaje de conceptos como poder, género y otredad, así como la distinción de que no todo es *performance*; la ansiedad de agenciarme experiencias de investigación artístico-educativas nubló estas consideraciones durante mis clases y ejercicios relacionales.

Por ejemplo, al proponer desarrollar una composición visual de enormes proporciones usando el espacio institucional de la UNAE a los estudiantes de PAH para explorar las demarcaciones y acogidas alrededor de la perspectiva de género y diversidad sexual utilizando la consecuente coyuntura del *Día del Orgullo*. Luego de polémicos debates y superación logística en clases, fue mi afán de resaltar como artista visual lo que impuso el despliegue de una bandera LGBTQ sobre un edificio en la UNAE en junio de 2019.

No importó la incomodidad de los estudiantes por el tema, o de que ni ellos ni yo nos vinculamos realmente a la causa LGBTQ, sino que se impusieron las ansias de irrumpir en el contexto institucional con prácticas pedagógicas diferentes y no antes vistas en esa universidad. Me sentía el *Christo* (artista búlgaro cuya obra mayormente consistió en envolver grandes estructuras con telas y que falleció en el 2020) de Chuquipata, y ejercí el poder que reviste el rol de docente sobre los estudiantes.

Si bien la participación fue dividida, fue un acto impositivo y la mayoría de los que se apuntaron a elaborar la bandera lo hicieron por la experiencia del trabajo que tomó armarla, más que como un gesto político de resiliencia y activismo social desde su formación como docentes. A algunos de ellos les pareció una tarea más bien oportunista, y me hicieron sus reclamos en dos aspectos, el primero de usarlos como asistentes para llevar a cabo esta propuesta, y el segundo de no escuchar que no querían hacer manualidades para la ejecución de una obra.

Esto me llegó, lo primero porque entendí que no podría volver a ver a los ojos a Judith Vidiella sin decirle que, en mi supuesto *performance* colectivo, la relación con lo pedagógico se problematizó por lo banal y extractivistas de mis intenciones. Retumbaba en mi cabeza lo que ella señala en el marco teórico como el docente-artista (*performer*) que usa a sus estudiantes para realizar una obra o ejercicio creativo en la valoración del aprendizaje.

Es decir, hice lo contrario a lo que proclama la pedagogía *performática* de Vidiella respecto al sentido con que el lenguaje genera destrezas de forma activa, cambiándolas a pasivas durante estas prácticas de “activismo” forzado, cercenando los criterios con que los estudiantes podrían componer desde el proceso educativo y el habla, una voz para validar lo que a ellos realmente les

interpelaba. Como docente de investigación no supe ubicar esos mecanismos que señala la autora referida sobre reproducción y representación del saber que la experiencia les podría asignar, ni las posibilidades de entender, bajo sus propios discursos e intereses, la relación de lo intersubjetivo de esa teoría como proceso de pesquisa deductiva.

Respecto a la consideración de manualidad al elaborar y participar del ejercicio de la bandera, dentro de los ensayos y en las composiciones visuales que para su evaluación realizaron los participantes de aquel tercer ciclo de PAH, encontré también una retroalimentación importante de lo que dejé pasar de la lectura que hicimos de María Acaso y Clara Megías, de sus ideas sobre la visualidad y el concepto por sobre lo manual a la hora de referir la práctica de la educación en artística generalizada, o del pensamiento artístico como puente entre los dos grandes espectros en los que se debaten como estudiantes de pedagogía de las artes: La educación y/o el arte.

En ese sentido, ellos también intercambiaron un diálogo entre los componentes subjetivos que rodean la transformación educativa que sobre todo Acaso prevé de estos dos aspectos, al ejercer la crítica, al apartarse de lo que el docente dicta en la clase con tintes progresistas, y en reconocer la divergencia de pensamiento entre sus pares del salón, o el diferir de la experiencia como posibilidad pedagógica por sobre lo que ellos buscaban realizar desde sus intereses estéticos y poéticas del placer (al escoger hacer los “cuadros vivientes” por ejemplo).

Tomando desde los apuntes del Bloque II del tránsito como docente, la autora replantea el lugar de lo educativo como cultural y de colaboración mutua, trascendiendo las consecuencias de un ejercicio como la Bandera LGBTQ de manifestación política, al reconocimiento de la diversidad histórica, social y cultural de un grupo u otro en específico. Es decir, incita a la conversación entre la práctica educativa y las concepciones del arte, y que comprendí con el señalamiento de los estudiantes de PAH sobre lo impositivo de mi “propuesta” como *performance* colaborativo, al rehusarse al privilegio de seguirla.

Además, se abrió la posibilidad de recoger la información generada a partir de la propuesta con los estudiantes que sí decidieron apoyar al *lado oscuro*, y de comprender que las composiciones visuales a gran escala agencian discursos que impulsan los cambios sociales desde el trabajo en los actos pedagógicos que tomamos de Acaso. Como fuere, es en esa plática de espectros contextuales durante la clase de la Metodología de la Investigación en la que ejecuté la *Operación Bandera*, donde me encontró la más valiosa de las retroalimentaciones con que Acaso, Vidiella, y esa veintena de estudiantes de la primera promoción de PAH de la UNAE, se encargaron de que los efectos inmanentes transformen mi desatinada y errática propuesta arte-activista, en la más poderosa experiencia autocrítica que como docente podría haberme hecho en mi formación para el cuidado responsable, y en el aprender del otro.

5.2.2 Tecnología relacional uno: La pregunta como pedagogía crítica

Otra valiosa invención durante este trayecto ha sido la pregunta qué, así como con la retroalimentación, en algún momento de mi vida me la refirió como tecnología lingüística y de corte ontológico, uno de los maestros más poderosos que tuve en mi *lifelong learning*: Jorge Haddock.

La pregunta permite conocer, y conocerse, es decir, abre un portal entre lo que queremos y lo que se requiere en nuestra comunicación para conseguirlo. Es por eso que su poder me resulta anterior a esta tesis con Haddock, y que metafóricamente se inicia con una mecha que se encendió ese primer año en Barcelona, cuando en los seminarios de doctorado, el director del programa mostró que, al contestar con la pregunta precisa, se deja en el otro la interpretación de sus propias dudas; y que, en su simpleza, la pregunta empieza con uno mismo, al plantarme con frialdad y a los ojos, qué tiene que ver esta investigación conmigo: Fernando Hernández.

Ya desde la *Introducción*, se presenta que la IBA no busca respuestas, sino generar más bien preguntas, acceder a otras dimensiones del entendimiento a partir de las cuestiones que surgen de la subjetividad relacional del investigador con su práctica y con su entorno. En medio del trayecto, conocí a otro maestro que empuña a la pregunta como una estrategia didáctica para adentrarse en esas magnitudes de lo cognitivo, y digamos que también de lo ontológico: Walter Kohan.

Él me propuso la idea de que de una pregunta salen otras preguntas, es decir, que no busque las respuestas, sino que luego de esas otras preguntas generadas salgan nuevas preguntas y así sucesivamente, lo que traduzco en estrategias de aprendizaje para construir el mundo con dudas e incertidumbres en las cuales confiar como hábito de vida. Esta táctica se la aplique a mi *pregunta de investigación* y desde allí surgieron nuevas interrogantes que atravesaron decisiones procedimentales como los antecedentes de un forzado activismo colectivo, un tránsito entre perfiles subjetivos que se materializan en las intervenciones públicas usando un traje negro, de barajar una nueva materialidad entre el texto e imagen de este documento, hasta desembocar en el resguardo de una residencia como un espacio para más preguntas.

Todas estas prestidigitaciones con que se le da funcionalidad a la pregunta como tecnología relacional que distinguí de estos maestros desde lo práctico, permiten el abordaje del aprendizaje como acto político del cuestionamiento entre las jerarquías en las que se disponen los sujetos, la estructura, y la crítica educativa que aquí se trabaja. Es decir, se posiciona el fenómeno cognitivo como una necesidad de emancipación del pensamiento y de las formas de entender los enlaces que templan el discurso educativo y de la escolaridad.

Esta necesidad articula el sustento con que las pedagogías críticas despiertan el interés de un docente que busca nuevas formas de aprender. O al menos críticamente lo propone como inherente en la retórica hacia la autonomía de los oprimidos el buen Paulo Freire (2005), y que en el apartado 2.2.1 *Pedagogías críticas y su carácter emancipador*, los teóricos invitan a comprender y

cuestionar las prácticas con que las pedagogías (como la de la pregunta tras pregunta, o pedagogía de la pregunta radical de Kohan) redimen las condiciones de existencia entre unas y otros. Estos referentes iniciales que conocí por Aida Sánchez positivamente abogan por el desarrollo metacognitivo que los sujetos puedan hacer al buscar liberarse como motivo de transformación personal.

La autora Aida Sánchez (2011), que a mi parecer es más pragmática respecto a las prestaciones de las pedagogías críticas, propugna que esa necesidad emancipatoria esté en resistencia con lo que propone la estructura universitaria desde sus modelos pedagógicos o currículos profesionalizantes propuestos por quienes están en el poder. Y amparada en la misma perplejidad con que en el apartado 3.2.8 *Tránsito procedimental y epistémico: más dudas, más preguntas*, la referente Elizabeth Ellsworth (1989) cuestiona el trasfondo de estas operaciones, y bajo qué lógicas se plantean como transversales, estas teorías liberadoras sobre la educación, antes las cuales también sucumbí.

Es decir, la necesidad de luchar impregnada en las pedagogías críticas, es una pregunta a la cual multiplicar porque implica a todos los participantes que aprenden. Que, si las pedagogías críticas son mitos represivos, que, si dan voz o empoderamiento, o que si despiertan conciencia crítica son cuestiones que acompañan mi subjetividad docente, y que resonaron en mi andar indagativo, y en lo que en su momento no distinguí, por ejemplo, al preguntarme ¿qué he experimentado sobre *performatividad* desde lo personal?, o en, ¿cómo estaba siendo lo que les pedía a mis estudiantes ser? durante mis exploraciones *performáticas*.

5.2.3 Tecnología relacional dos: La residencia paralela a la estructura

Digamos que estas distinciones sobre la retroalimentación y la *pregunta* que trato como tecnologías vivenciales para la relación con los aspectos cognitivos, subjetivos y sensibles, propios de los avatares del docente que busca y se pierde, subyacen en el necesario dominio que implica una óptica como la de plantear pedagógicas que critiquen a lo que está establecido o a lo que estamos acostumbrados.

Como poética del aula, se podría pensar en que entrenamos para estar listos y actuar ante las discursivas que atraviesan a la sociedad en la que nos desenvolvemos, incluso si es que en el camino hacia la libertad se encuentran las trabas propias de las certezas que conllevan estructuras dominantes como la académica. Es por eso la única cita que hago de Heidegger, no para hablar de la ciencia, ni de su status quo, sino para determinar el nivel en donde se afecta con la crítica de la retroalimentación y la pregunta.

La UNAE constituyó el imaginario donde encontré el motivo de la subversión que demanda la poética en el accionar pedagógico hasta aquí revisado, en sus dinámicas burocráticas del saber, o en el arraigo de entender la investigación como escolar y de una supuesta transformación social en las comunidades con que interactúa. Es decir, se la ha tomado como la infraestructura de control, el gran nuevo materialismo que oprime a sujetos que luchan con la necesidad de emanciparse

como punta de lanza y porque sí.

Punta lanzada hacia esa estructura dominante a la que Mejía hace referencia en el segundo marco teórico del segundo capítulo de este documento, al seguir la corriente crítico transformadora en que la educación se disputa entre grupos de poder y que en el devenir de este trayecto de indagación y aprendizaje, hasta de re-ojo se han develado las costuras de un *feudalismo del siglo XXI* en el manejo de las empresas públicas y del reparto político a un grupo de poder en específico en una universidad pública como la que aquí se empala. Aun así, y por ello, procuré seguir a ese docente que señala el autor en la sección 2.2.4 *Performance para las estructuras dominantes*, quién participa desde adentro de la estructura creando redes y alternativas educativas con los otros, al llevar la idea de las residencias artísticas como alternativa de innovación a las prácticas y modos de hacerse la metodología de la investigación, allí adentro, en la estructura.

Es decir, se agenció no solo un espacio para seguir las ideas de Mejía (2011) sobre las prácticas pedagógicas-críticas como dispositivos para cuestionar los procedimientos y lógicas del poder estructurante. Sino que también, la residencia se la propuso como proyecto de innovación docente por fuera de mallas curriculares o sílabos establecidos. La residencia de investigación artística dentro de la universidad es una tecnología didáctica, fue un espacio para el flujo de experiencias subjetivas y de críticas a la conveniencia de la repetición de los métodos establecidos en la UNAE, para que nada cambie.

Esta innovación en la oferta académica local podría marcar un inicio a las proteicas formas en que la educación se realiza en el devenir de un mundo atacado por pandemias, guerras, una virtualidad desbordante en el quehacer académico y en el “que-ser” como humanos que viven y se educan. Por ejemplo, el coronavirus y su implacable manejo mediático cambiaron las dinámicas en las que se entendía la educación y las residencias artísticas —entendiendo que antes de la pandemia ya existía la educación a distancia y las universidades *online, etc.*— en buena parte de la población en general.

En fin, la importancia a señalar en RIA es que se proveyó una experiencia diferente para los estudiantes de la UNAE que se arriesgaron a participar en un proyecto paralelo a sus obligaciones estudiantiles con sus carreras y niveles; es decir, otra forma de operar en el mundo de la formación como docentes e investigadores. Como profesional docente, la experiencia también resultó desafiante para afrontar una práctica que virtualiza los espacios, así como la forma en que se relaciona con la gente y que motiva a la transformación personal y profesional necesaria que demanda la vertiginosidad de los tiempos actuales.

La RIA se planteó tornadiza a lo que se oferta en la universidad local, intrínsecamente con la propuesta de que la metodología a trabajar allí esté basada en la práctica de expresiones contemporáneas de arte (la IBA) y, en lo externo, como un nuevo espacio de experiencias transformacionales para docentes en formación. Esta tendencia de permutar en la educación la describe el pen-

sador israelí Yuval Noah Harari, a quien seguí durante este tiempo de indagación postcualitativa, luego de que el tallerista invitado DM lo refiera durante su participación en la residencia. En uno de sus textos, este pensador de Medio Oriente referido, plantea la idea de que el cambio es la única constante para enfrentar el presente siglo y que desarrollar la capacidad de encarar ese incesante devenir, “de aprender nuevas cosas y de mantener el equilibrio mental en situaciones con la que no estemos familiarizados” (Harari, 2018, p. 288), es tarea fundamental de los docentes actuales.

Además, Harari (2018) recomienda seriamente resignar el modelo de educación industrial, productivista y que, basados en la repetición y la memoria de la información, perpetúan las estructuras dominantes como las universidades (sobre todo las que insisten en volver a la presencialidad y hacer como que nada pasó con la pandemia) en aras de vivir en el mundo del mañana. Fue allí donde se apuntó la lanza de RIA, a la toma de esos espacios estructurales y hacerlos dispositivos del aprendizaje formal, no formal e informal; con las que, retomando a Mejía (2011), propone leer las nuevas realidades. Este último autor por su parte pondera la socialización de esos procesos continuos que se encuentran estructurados, aprovechando las bondades de lo tecnológico y lo comunicativo que pueden surgir del accionar docente para abrir y cuestionar los discursos de poder e interactuar socialmente con nuevos ámbitos de aprendizaje.

5.2.4 Tecnología relacional tres: Tránsitos del ego en la industria

Otro importante aprendizaje en el devenir de experiencias pre-metodológicas, relacionado con mis imposiciones pseudo-artísticas como docente progresista e investigador divergente, fue el sentido que le di al publicar un artículo científico en la industria editorial de la academia y al querer participar en un congreso educativo como ponente. Entre que entendía a la IBA y atendía un promedio de trescientos estudiantes en la estructura dominante (la UNAE) por semestre, las incursiones en esas dinámicas me mostraron las trampas de lo que cubre un mercado saturado y de ética especulativa.

Por ejemplo, hacerme el investigador académico me llevó a conocer desde docentes que publican sobre cualquier tema con tal de que su nombre sea el primero de la cita del documento de la investigación que se presenta, hasta los que lamentablemente entregan los formatos de los proyectos integradores ya escritos a los estudiantes para que solo cambien los datos de la práctica pre-profesional y que posteriormente los evalúan con caritas felices. Este tipo de prácticas podrían permitir que un profesional de la comunicación, por ejemplo, escriba con colegas docentes-investigadores sobre música, interculturalidad, comunidades afro, sociedades digitales, representaciones de género, y/o cualquier otra temática que calce con la palabra educación en el título del artículo. No es que esté mal, pero eso le da un sentido mercantil, visto a lo bancario por Freire, o a las éticas con las que tratamos el cuidado del aprender entre unos y otros, así sea dentro de la estructura dominante. Además, crea una injusta meritocracia, falsos egos, y ética productivista.

El mérito se mide según los Scopus o publicaciones de alto impacto, pero eso no asegura que haya

detrás un desarrollo de escritura o de investigación siquiera. De eso también conocí, de docentes que han hecho un *show* televisivo de las clases y de su perfil, dándole un sentido de entretenimiento a la educación. Que invitan a publicar a sus estudiantes creando un inexistente proceso de escritura, que los llevan a pavonearse como referentes ante sus compañeros y comunidad universitaria, sin darse cuenta de que lo que se ha hecho es aprovecharse de sus trabajos. Entiendo que existe un mercado laboral y que los perfiles de los graduados se deben a ellos publicando y publicando, pero sobre todo creo que la escritura permite un proceso metacognitivo de transformación del pensamiento de un individuo y de su honestidad humana, como más importante que el número de artículos que se lleguen a publicar.

Pero peor que las prácticas de los docentes, son las de las editoriales y las de los grupos de poder que arman los congresos en el circuito académico, que resultaron un vía crucis de desorganizadas rúbricas, incomunicable manejo de información y eventos académicos a *la buena de dios*, en los que me sumergí de cabeza, publicando mis experiencias como docente “innovador” en esa totalidad de investigaciones que se producen y que no aportan en nada. De esos cientos de páginas de estudios que circulan en Internet y que sospechosamente concluyen todas lo mismo, en sostener una meritocracia en la escritura académica llena de la señalada “intelectualidad infumable” con que vendemos el humo de los relatos de las investigaciones, señalada por el tallerista DM en uno de los talleres de la residencia.

Con tres de esos humeantes relatos llegué a uno de estos espacios creados para la divulgación académica, por suerte casa adentro. Como primera experiencia, las referidas *Jornadas A Fluir 2019* convocaron a compartir las experiencias significativas de la comunidad de la UNAE, la detectada condición de idealismo progresista y mi deseado reconocimiento académico, me llevaron a ofrecer compartir la exposición a los estudiantes “co-investigadores” (este evento no ofrecía publicar las ponencias en ningún lado), a proponer a uno de ellos llevar a cabo un ejercicio de “*performances* trans” (Tabla 1 del Capítulo 3), y de plantear una conversación entre colegas y estudiantes en virtud de lo dialógico que cito del maestro Donoso en uno de los marcos teóricos del Capítulo 2.

Es que ese aspecto dialógico para la comunicación planteado para aquella jornada implicó no sólo exponer una aparente igualdad jerárquica entre los investigadores o querer generar una equidad de exposición y horizontalidad entre docentes y estudiantes que asistieron a ese encuentro, sino que más bien respondió a una manifestación subjetiva de mi ego acerca del construir colaborativamente que dictan los principios pedagógicos de la universidad, agregando que fue un callejón sin salida para lo que se espera de un “profe progre”.

En la línea de aprovechar el evento para acercarme a *la performance* como una herramienta de investigación viva, experimentando con las prestaciones reflexivas y de intersubjetividad que mencionaba Vidiella (2010) como pedagogía de contacto y corporización, le propuse al estudiante de tercer ciclo de PAH, el ahora licenciado Carlos Váldez, provocara cierta dimensión subjetiva que

desborde el espacio donde se lleve el diálogo. Yo sabía a quién se lo pedía y el *performer* sabía que era una misión suicida.

Según mis cálculos, esta intervención de la subjetividad del espacio de aprendizaje abriría un debate que me elevaría al Olimpo de los investigadores académicos. Todo lo contrario, como lo comparto en la viñeta 3.3.7 *El ego demagogo y sus amigos*, parecía sufrir un ataque de “*acting out* lacanianos” al sistema central de mi conciencia que se mostraban en mi conducta (Rowan, 2002) antes y durante la jornada; por ejemplo, al decidir compartir la socialización de los proyectos, de dejar el riesgo del *performance* en el cuerpo de otro y de incitar una conversación que dé insumos, a la señalada por Fernando Hernández, posible finalidad de la IBA, acerca de producir y desencadenar nuevos relatos sobre el objeto de estudio.

Quizás todos esos relatos que se produjeron entre los participantes y asistentes a esa ponencia por la descomposición psicológica en mi actuar esa tarde, o el descubrirme como un pobre prepotente incapaz de observarse así mismo, o el apañar una causa ajena solo por la coyuntura, fueron el ridículo que necesitaba para entender la retroalimentación de mis colegas y marcó otra de mis derrotas respecto a lo que se supone comprende el conocer a través de la experiencia corporizada, de tocar físicamente lo material y la subjetividad de los otros desde lo relacional que marcaba la pedagogía crítica que tomé de Vidiella.

Me figuraba que con ese ejercicio que le propuse al estudiante *performer* o con el uso del cuerpo en las otras intervenciones, serían una forma de aprehensión del currículo como experiencia en la producción discursiva de subjetividades en el contexto de la exposición y del subvertir por subvertir. Pensé en que así accedía a esas otras dimensiones que necesitaba vivir para creer que en parte la IBA es eso, una apuesta exógena a la racionalidad y tradición de los métodos (imaginen que en vez de los casos hubiera presentado encuestas sobre el Día del Orgullo, la seguridad vial en la entrada de la universidad, o sobre la idea de abrazarse por la UNAE).

Sin embargo, considero que estos intentos y tropiezos sobre la idea de una pedagogía de contactos, del uso del cuerpo para lo relacional con un objeto de interés, de no atreverme personalmente con la exposición (en parte porque no quería acaparar la atención por mi supuesta horizontalidad) de las ideas en un *performance* como estudio, si elevaron un pensamiento de crítica, de reflexividad y de semilla creativa para algunos de los que compartimos esa tarde.

Aún sostengo que el aprendizaje y la transformación tiene que ver con hacer el ridículo, de reírse de uno mismo al descubrirse equivocado, y de soltar el ego a propósito para sevir a los demás. Abogo para que esto plantee formas de resistencia que promueva el sentido de desvelar las relaciones de poder, de incorporar el deseo y las narrativas personales en estrategias pedagógico-artísticas, y como tránsito de aprendizaje para el futuro como marca esta propuesta pedagógica en el espacio institucional.

5.2.5 Matices subjetivos para el aprendizaje: Desobediencia y Evento

Así como el ridículo o el reírse de uno mismo (al menos en retrospectiva), cual persona interesada en las consideraciones más importantes sobre el aprendizaje a nivel individual y colectivo, distingo que durante este proceso teórico-práctico de estudio sobre pedagogías críticas y, en lo transitado como indagación desde miradas que reflexionan la praxis artístico-contemporánea de la *Performance Art*, lo relacional es esa totalidad que conjuga lo subjetivo en el acto pedagógico, en la disputa entre los pensamientos y los discursos inherentes al intelecto propio o en la habilidad para comunicarnos con textos e imágenes.

El teórico Carbonell (2015) por ejemplo, refiriéndose al enfoque multicultural con que se conciben las necesidades de lucha de las pedagogías críticas, parece compatibilizar los privilegios y los resquicios del poder también desde las pulsaciones en que interactuamos como seres humanos, con más cosas en común que con diferencias. En mi caso personal, podría atribuirlo al uso del error como estética de estudio, que se vio en apuros con lo políticamente correcto en algunas acciones procedimentales. Esta estética relativa a lo relacional que envuelven los espacios y encuentros entre sujetos y cosas, me sobrevino al decidir usar el *performance* para aprender durante el tránsito discursivo.

Es decir, este *performance* realmente se inicia al explorar desde las tres ópticas las interrelaciones con los otros y las influencias externas, el sentir interno de las disposiciones para el aprendizaje, además de ahogarse en una realidad de estructura institucional, de industria editorial productiva y de clasificar lo experimentado en el proceso como un acontecimiento de tres temáticas. En la RIA, al menos la entiendo contenida en la valía de las técnicas de investigación descubiertas y aplicadas, no como en el 2019 que se desborda entre el ensayo y error de mis decisiones procedimentales de postulación cualitativa-*post*.

Queriendo operar desde allí, desde esa subjetividad contenida y sustentando una estética de pedagogía con talante político y episteme de nuevo materialista que encontré en mi bitácora, en las teorías y autores y en el proyecto RIA, concluí que la *performance* es un acontecimiento y que su devenir como metodología de Investigación Basada en las Artes construye lenguaje como una tecnología relacional, aplicada con una visión crítica a la estructura y circunstancias que la atraviesa. La importancia del factor relacional de lo que sucede como *performance* discursivo, acto educativo, o en el encuentro escolarizado de las subjetividades fue la idea que me acercó a que ese acontecimiento sea una alternativa como evento de aprendizaje.

Quien maneja esa concepción de la pedagogía como una aventura de desobediencia, arte y éticas relacionales es el filósofo Dennis Atkinson (2018), quien supone al sujeto que investiga o se educa como en un espacio-tiempo de procesos sensibles que se interrelacionan con los movimientos, decisiones, ideas y grados de fuerza con que se manifiestan las expresiones culturales. Fue en ese lapsus tempo-espacial en el que ejecuté mis decisiones metodológicas donde llegué a ser con, y

de un mundo de subjetividad plasmado en la práctica, y que el autor entiende como andanza por el imaginario del aprendizaje.

La importancia que este autor otorga como rizoma de interrelacionalidad a lo existencial de sus experiencias, considero que lo traduje como el proceso de aprendizaje y como el componente subjetivo con que transitó el *performance* en etapas y versiones. O en lo vivido con la residencia, agenciando su reconocimiento por la Dirección de Carrera y/o de la Dirección de Innovación Educativa de la universidad por ejemplo, y donde empaté las consideraciones ontológicas del nuevo materialismo con la comunicación colectiva entre participantes de la RIA o para la creación de composiciones visuales de referencia.

Siguiendo el sentido de evento pedagógico y su carácter de alegoría intersubjetiva y de intercambio con otros, el diseño y gestión del proyecto en general se encontró con la influencia de las condiciones que impone la estructura universitaria en un sentido de construcción del espacio, de análisis de los discursos con que se ejecutan las prácticas docentes y el poder político develado durante el lapsus de investigación.

En fin, del autor distingo que la subjetivación de las prácticas en la residencia de investigación artística también fue mi propia versión foucaultiana de un espacio contenedor de las preguntas, dudas y experiencias de la creación por parte de los colaboradores. Y que para desviar ese orden, acude a la noción de desobediencia para erigir la necesidad de subvertir desde lo ético, pedagógico y artístico el devenir de la realidad.

Por ejemplo, pensar en el proyecto RIA como un acto de desobediencia a lo que se declara formalmente como experiencia válida en la oferta académica de la universidad para los estudiantes, hace al autor enmarcar lo *no humano* dentro de los nuevos materialismos en antítesis con lo que se comprendía como normalidad en el aprendizaje y sus alcances relacionados con el ejercicio de la profesión docente como flamante estado ontológico de las experiencias significativas.

Dichas experiencias se contabilizaron como *eventos de aprendizaje* siguiendo a la teoría de Atkinson (2018) en la lógica de la transformación de las situaciones con que los colaboradores afrontaron el trabajo en la residencia, y se sujetaron a una práctica acorde a lo que para ellos fue verdadero como secuela de un acontecimiento de aprendizaje en varias instancias como los talleres, las charlas virtuales, los encuentros presenciales, la exposición Memoria, la correspondencia artístico-contemporánea en el *focus group* y su impronta en el catálogo que se encuentra en el sitio en línea del proyecto.

Del autor reconozco la guía para esa “reconfiguración del ser” desde estos marcos onto-epistemológicos con que los eventos, por fuera o en paralelo de lo establecido, abordan el aprendizaje y sus riesgos relacionales entre los talleristas invitados, los residentes y la comunidad universitaria en general en los señalados términos de perturbación y resquicios del devenir educativo.

Reconfiguración que se vuelve relevante desde la sensibilidad de los investigadores que devienen en la versión tecnológica-educativa (RIA) de las llamadas residencias artísticas de los colectivos culturales, asumida como contenedor de lo relativo y enfocada en el desarrollo de expresiones subjetivas de la investigación o en su índole de proyecto innovador en la oferta local de estudios superiores en Ecuador. Esa introducción de la RIA como flamante dispositivo, el autor la refiere como mundo en el marco teórico 2.2.3 *Atkinson: Desobediencia y evento pedagógico*, en lo que se entiende posicionado en el imaginario colectivo de la universidad donde se exploró como evento y posibilidades de aprendizajes.

Atkinson (2018) refiere a los eventos de aprendizaje en las instituciones como el lugar donde bullen auténticas preguntas de acción pedagógica irreverentes y autocríticas por naturaleza, destacando su apertura a la diversidad en las maneras en que los estudiantes y docentes se encuentran. Durante la residencia, estos encuentros fueron guiados por los estudiantes hilando sus interacciones con picapedreros, propietarios de negocios de comida, con los perros abandonados en Chuquipata, con el río Burgay y demás, como una pedagogía contra la imponente estructura curricular (que en las citas el autor refiere como *contra el estado*).

El flujo de experiencias subjetivas que nos cruzó por la mente fue el discurso pedagógico-crítico de hacer resistencia al sistema y a los métodos establecidos desde el *desobedecer* como uno de los relatos transversales en la residencia. Si bien, retomando al autor invitado a esta parte del análisis de lo encontrado, el famoso Yuval Noah Harari (2018) explica que no somos un relato cuando buscamos existencialmente quienes somos. Considero que la subjetividad experimentada, que traducimos en ejercicios expositivos, es una forma de conocernos, de acercarnos a nuestra mente, y al observar introspectivo de nuestras creencias, y que el filósofo israelí recomienda explorar con herramientas como la meditación.

Es decir, en la última parte de sus lecciones para la supervivencia en el siglo XXI, el autor entiende sobre la objetividad metódica de la observación científica para una realidad, pero que termina siendo descrita en “(...) informes de segunda mano, que como es obvio adolecen de numerosas distorsiones y limitaciones” (Harari, 2018, p. 341), e insiste en la ausencia de métodos que permitan la observación de la conciencia propia. Lo que creo es que el devenir de lo subjetivo en espacios responsables y de miradas educativas como las planteadas en la residencia, al menos otorgan un matiz personal a las conversaciones mentales (como las que se tienen mientras se medita o se camina por la calle) a las que el autor refiere aplicar técnicas o métodos para conocerse a uno mismo; que al final se podría decir es uno de los sentidos de aprender como facultad humana, aunque sea con una teoría de desobediencia y en un evento de aprendizaje.

Esa subjetividad, modificada por el trabajo en las aulas como sugiere por su lado Atkinson (2018), subyace en las políticas de aprendizaje con que se relacionan tanto las conciencias estudiantiles, con las tensiones consecuentes a la responsabilidad de los maestros, o en los talleristas invitados en el caso del proyecto RIA, cuyo caudal transformó la coexistencia pedagógica de la cual el autor

señala se emplazan nuevas formas de aprender.

Finalmente, la idea de desobedecer los mandatos de lo organizacional en plena incertidumbre pandémica del 2020, con una propuesta de aprendizaje de investigación desde las prácticas artísticas de expresiones contemporáneas, en una oferta alterna a la malla curricular, se materializa como un espacio para reconocer los matices de la propia subjetividad en el camino a ser docentes. Es decir, matizar los espectros de la “*pedagogical subjectification*” que Atkinson (2018) otorga a los modos de hacer y de evaluar el aprendizaje por parte de instituciones educativas, a través de las consideraciones nuevo materialistas y de prácticas en la educación artística que permitan conocer lo subjetivo en la mente de lo humano.

5.2.6 Tácticas y estrategias relacionales de los talleristas y participantes de la RIA

Volviendo a la inquietud sobre este tiempo de aprendizaje, visto desde el perfil de educador, las distinciones hasta ahora analizadas como efectos inmanentes, tecnologías relacionales, vulnerabilidad y transformación o matices subjetivos en la pedagogía crítica o en la búsqueda del ser, sirven para pensar sobre los valiosos aportes que acontecieron en RIA como tácticas, estrategias o apuntes importantes de la praxis docente.

Podríamos coincidir en que captar la atención en una clase es de importancia para iniciar el flujo de actividades planificadas y para el tamizado subjetivo emergente de las interrelaciones con y entre los participantes. Durante la residencia se presentaron poderosos artilugios y dinámicas que engancharon el interés y desafiaron la pesquisa de los investigadores, así como se explayaron ideas sobre las vicisitudes en que los docentes en el campo de la cultura, las humanidades, de las prácticas artísticas y de investigación, devienen en una estructura dominante que afectan las prestaciones del oficio.

El nivel de sofisticación del aspecto tecnológico entre algunos de los artefactos presentados por los colegas talleristas fue abordado desde lo motriz y el accionar propio del estudiante, con la consigna de convertir estos dispositivos en instrumentos de indagación educativa. Comenzando por el uso del teléfono móvil como un nodo virtual donde estas ideas y acciones tomaron protagonismo en la interrelación entre sujetos como los residentes, los celulares de los residentes, las aplicaciones dentro de los celulares de los residentes, la influencia de los algoritmos que moldean las aplicaciones dentro de los celulares de los residentes, etc.

Una primera estrategia considero fue en la actividad de EN, quien hizo uso análogo entre lo manual y lo digital al adaptar sensores de movimiento a los teléfonos celulares de los participantes. Fue tener un estetoscopio para captar la subjetividad neo-materialista que entra en juego al interactuar como sujetos, seamos humanos, animales, conceptos o cosas. Le medimos el pulso al adobe de casas antepasadas, la presión sanguínea al río, graduamos el reflejo en los ojos, el quebranto en la voz de los vecinos y detectamos las propias dudas del porqué encriptamos en códigos Qr las

huellas de sus habitantes usando el mismo dispositivo tecnológico.

Luego se consiguió mostrar ese trayecto de auscultaciones a la corporalidad resiliente que tomó para nosotros Chuquipata, a la que se le tradujo sus datos íntimos, sus vibraciones bajas, sus testimonios de a pie, de a dedo, sobre migración, sobre el olvido. Fue allí que volví a los días de Barcelona cuando en los seminarios seguía cada nodo, imagen u objeto que completaba de una cartografía pegada a la pared o echada en el piso durante las clases en el edificio Florensa, sobre el registro artístico y teorías del afecto.

Es decir, el nuevo materialismo por excelencia donde se avalan las subjetividades del investigador y de los que miran las conexiones y las disposiciones de lo que quieren decir las cartografías. Allí no hay pierda, es la discursividad que haya tomado ese proceso la que se plasma con cosas raras dentro de un soporte con las dimensiones aproximadas de un cuadro de sala o de una pizarra de aula. En un formato más *de mano*, EN nos permitió registrar el trayecto de nuestra pesquisa y con la práctica cartográfica de entrada, esbozar posibilidades para un método.

Por otro lado, con mi tecnología favorita para conseguir consensos funcionales entre semejantes: la palabra y la pregunta, se dispararon reflexiones sobre identidades y las expectativas sobre el taller de *performance* a cargo de la artista MJM. De esa táctica de empezar dando la palabra a los participantes por ejemplo, se evidenció el interés de conocer sobre las expresiones artísticas a las que pueden los docentes animarse a practicar como un proceso de aprendizaje personal. Al menos esto interpeló a la investigadora MBM, quién invitó a plantear los posibles usos del cuerpo en esa praxis artístico-educativa.

Mirar la corporalidad como instrumento de indagación subjetiva permitió captar mensajes en lo que no se dice y comunicar ideas sin pautas de escolarización, de manejar lo que en su momento refirió el investigador EN sobre que el cuerpo comunica. MJM coloca esa consideración en los campos donde se lo mueve (al cuerpo) relacionados con la residencia: el de experimentación pedagógica y de la gestión cultural, como laboratorio reflexivo del devenir del docente de arte y educación.

Es aquí donde se recoge un apunte importante sobre el fenómeno intrínseco del aprendizaje, cuando la investigadora MJM señala que en el arte acción y con el *performance*, la práctica cognitiva sucede en el aprender haciendo desde la estética del error o la del accidente que se identificaron en los tránsitos y dudas de los colaboradores en residencia y en los desaciertos de mis propuestas arte-activistas a gran escala de los inicios del estudio. Además, MJM consagra que desde ese proceder como estética se reivindican las formas de relación con un grupo humano u otro desde lo moral y lo ético.

Un ejemplo de esa reivindicación lo da misma colaboradora al reconocer la responsabilidad en la formación de criterios autónomos y en disputa de los estudiantes, al aparente vilipendio de *las*

manualidades en los procesos de aprendizaje o de pedagogías de las artes, al otorgarle sentidos revulsivos para la creatividad, de deconstruir las concepciones históricas de entender el arte desde lo manual y motriz que se validan con los syllabus y con las prácticas docentes heredadas de las escuelas. MJM al menos puso la idea sobre la mesa, hablando ante mis derrotas frente a la teoría de Acaso y Megías, con mis exigencias en el ejercicio Bandera LGBTQ y la retroalimentación en las miradas de los estudiantes.

Por último, MJM convidó a la comunidad universitaria a repensar el sentido de las prácticas docentes, culturales y artísticas, evitándose las implicaciones burocráticas con que se maneja lo público y las concernientes al agotamiento y la parálisis del docente investigador ante esta dominación estructural. La residencia se prestó al ejercicio de la eficacia, los acuerdos y la sistematización de manera responsable y consecutiva como una inquietud a esa maquinaria de lógicas y formatos administrativos. Queda para la reflexión de los que componen el imaginario de la universidad pública ecuatoriana (o la UNAE en este caso) como docentes, autoridades o estudiantes, la posibilidad de abandonar prácticas arcaicas de privilegios y tramitología en la gestión pública, para que así se adopten hábitos éticos y de dinámicas democráticas que conlleven a la equidad y excelencia.

Una observación importante respecto al aprender en residencia y sobre qué hicieron los talleristas invitados para iniciar sus clases o charlas, fue la claridad pragmática de la investigadora Isabel Gaspar (IS), sobre el uso que se le da al dispositivo móvil en nuestras manos casi todo el día para investigar. Quizás suene obvio, pero al plantear que para nosotros no hay otra opción de aprendizaje que no sea a través del *móvil*, o digamos dispositivos electrónicos en general, la investigadora, distingue entre la realidad objetiva del aprendizaje relacionado con el cuerpo humano y el aprender unos de otros (personas, *apps*, gamificación, todos juntos), y las instancias canónicas de la estructura dominante sobre este tipo de particularidades de lo cotidiano en los sujetos.

Su referencia sobre aprendizaje móvil de Ramírez Montoya, me resulta análoga a la del Conectivismo referido en la parte teórica de este estudio (Capítulo dos, Bloque II), sobre la medición de lo virtual, del lenguaje *en línea*, de la inmaterialidad de la información almacenada en nodos tecnológicos digitales que se pueden entender como auto-aprendizaje. Ella va a lo más próximo al cuerpo, a ese dispositivo que describe como mágico, para la investigación desde las estéticas del arte.

La ponderación del celular fue su táctica de entrada, al marcar su uso como experiencia de investigación móvil en la recopilación de datos y la forma de trabajar su sistematización, triangulación o presentación al público desde el espectro de la virtualidad, y lo habitual de manipularlo. Por su parte, la investigadora MBM, salvando los sentidos pedagógicos de esta prestancia indagativa, puso en duda si es que la exploración desde la interfaz digital compromete nuestro accionar y traducción de lo que ocurre con los datos que obtenemos o solo es una sensación de funcionalidad participante programada en el diseño de los artilugios para el consumo digital.

Estas lógicas de lo móvil, del estar conectado y de lo cotidiano para acceder a la data, también tensaron mi interpretación sobre la idea de aprendizaje autónomo, sobre cómo la conectividad no solo crea neo-lenguajes y subculturas, sino que cumple con propósitos comerciales de sujeción de información que la condiciona como fenómeno educativo a nivel social. En fin, para terminar con las referencias del citado Harari y desde la parte resiliente de sus veintiún lecciones para el siglo actual, las perspectivas frente a las tecnologías digitales conectadas a Internet van en el sentido de replicar un aprendizaje automático para enfrentar el futuro, pero que frente a la abrumadora exposición de la *Big Data*, la educación deberá proveer la “capacidad de dar sentido a la información, de señalar la diferencia entre lo que es y no es importante, y por encima de todo, de combinar muchos bits de información en una imagen general del mundo” (Harari, 2018, p. 287), con lo que tengamos a la mano, agregaría.

Por su lado, la fotografía fue una expresión explorada a través de adminículos y ejercicios subjetivos por parte de los otros talleristas invitados a la RIA. La investigadora Gabriela Parra (GP) nos encandiló con un estencil de luz, elaborado con trozos de espejos pegados a un soporte acartonado que daba la pueril sensación de disparar rayos con las manos. Así de simple nos llevó a explorar la estética, con la intervención de la imagen para fotografiar reflejos de luz sobre la materia, salimos a cazar luminiscentes mariposas que nos mostraron otras dimensiones en la mirada de quien va investigando. Esto evocó al sentido neo-materialista con que entendimos a las cosas, y a nuestra relación con ellas como investigadores que realizan fotografías deambulatorias y que en mi bitácora retrospectiva se pescan como el concepto de Contravisión del filósofo catalán Fontcuberta, respecto al centro de atención en una imagen.

Pasearse con el estencil y el dispositivo de registro fotográfico fue otra licencia que nos otorgó GP al proponer las psicogeografías para el comienzo de un ejercicio de pesquisa intra e inter-relacional recorriendo Chuquipata. Fue ver ante mis ojos practicar lo que decía y hacía Baudelaire pero en un contexto interandino, el deambular que compartí de Kohan en la que indica que el educador anda, camina y se desplaza por el recorrido sin un destino y de encuentro con los otros, para que el mundo pueda ser de otra manera. Reconocí en la propuesta de GP, lo que encontré documentalmente que Irwin, Lasczik, Springgay y Sullivan han llevado, alrededor del mundo, como práctica de la indagación basada en las artes con técnicas como la artografía.

Damián Matailo (DM) y Loreto Sepúlveda (LS) abrieron apuntando a lo subjetivo de cada participante al proponer capturar espontáneamente lo que resultaba poco probable sea mostrado “en cámara” de Zoom ante todos, en sus respectivos talleres. Ambos exploraron la imagen, el dibujo, la escritura de textos desde planos de la realidad y lo ficticio. Para DM, estas prácticas permiten darle valor al atreverse a hacer cosas desde el malentender como parte del reto de superar la ignorancia, así parezca atrevido, y quizás también de dar sentido a la realidad, como apuntaba Rancière, desde la ficción de la imagen y del lenguaje, en Barcelona.

Ambos propusieron —visto con esa política de litigios en el lenguaje y de la producción visual que

propuso el filósofo francés para la representación de situaciones o de la articulación de eventos desde la ficción— dinámicas que entretejieron paisajes próximos e íntimos con una mirada propia y subjetiva de lo real y de lo que se puede decir sobre ello. Fue el construir organizadamente elementos narrativos sensibles desde personajes y situaciones inventados allí durante los ejercicios como *Cumbia*, la foto perdida en la pared, el atractivo hipnótico de *Juan*, de recibir repentinamente un regalo del *Loco Martín* o las secretas ganas de *Samantha* por volver a ver a su mamá aquí en Ecuador.

Finalmente, mirar estas prácticas durante la residencia, desde el perfil docente y desde los apuntes de Rancière respecto al lugar de la ficción como sentido político en las ciencias sociales, me invita a destacar la artificiosidad para el aprendizaje y descubrimiento de la residencia en sí, pero particularmente, la muestra de los ejercicios heurísticos como componentes relatores de esa ficción que registramos como la historia oficial del proyecto RIA.

La Exposición Memoria se desplazó en formatos narrativos físicos y virtuales, con entrevistas a los creadores y mostrando sus obras, para una traducibilidad entre lo que contamos en el catálogo, y lo que se le parecía en las imágenes. Además, obtuvo el valor educativo que en su momento señaló el investigador EN, entendiendo que esa casa patrimonial que usamos en Chuquipata, acondicionada como galería, constituyó un laboratorio de tránsito de subjetividades, democrático y accesible a otras dinámicas para el aprendizaje, destacando el colapso de las cosas como parte del proceso y no como el fin.



Imagen 63. Mediciones de la UNAE. 2020.

5.3 Artista: ¿En que devino la práctica del *Performance*?

Al desfactorizar el lenguaje en pensamientos y palabras, y plantear a la imagen desde la *performatividad* de sus lecturas, se obtiene la materia prima con las que se ha amasado el sentido estético, *performático* y crítico sobre realizar expresiones artísticas para darle sentido a esta investigación. Es decir, si se considera que en esta práctica en particular y lo asociado a sus procesos de creación (los de RIA por ejemplo), se ha devenido en cambios subjetivos de los autores, se ha pretendido comparar relatos y visualidades desde las tendencias de la IBA en albor neo-materialista. Lo que aquí se pone en tela de análisis, es la transformación de esa materia prima generada desde la sensibilidad del artista como perfil de la técnica.

Para esto, se puede pensar a la transformación como inmanente al arte, a la ciencia, a nuestro cuerpo o a lo referido como materialidad primaria de este tránsito heurístico, cual tensor validante de la práctica del *performance* como expresión creadora para el estudio de la IBA. Además, esa tensión se percibe desde un recorrido entre pensamientos, imágenes y palabras que convergen de los conceptos y teorías con que se construyó la praxis metodológica.

Se propone entonces tres relatos que entrecruzan estos elementos primarios para que la reflexión autocrítica cuestione los intersticios que se abrieron entre el *artografer* en que me convertí y el *artworker* que declaré ser. Es decir, otro tránsito teórico-práctico, el último tripartito y encumbreado a entender cómo se tradujo en mi furor subjetivo, una expresión artístico-contemporánea, como contingente del saber-ser/hacer indagación postcualitativa y de plantear experiencias desde las onto-episteme-metodologías académicas como marco relacional de la investigación.

5.3.1 Plasticidad matéria subjetiva

Un ejemplo de transformación personal como escritor lo experimenté, una vez más, alterando la línea espacio-tiempo de lo ocurrido durante este trabajo. Pablo López Cobos fue otro filósofo que conocí en Barcelona, en el Club Cronopios sobre la carrer de Ferlandina, a mediados del 2018. Lo cito porque sus distinciones acerca del esfuerzo como motor de vida, sosegaron los momentos de mayor angustia en mi recorrido como investigador académico y cambiaron paradigmas actitudinales de mi praxis frente al teclado y a la pantalla del computador, a la hora de escribir la tesis.

Una de sus principales ideas, versa sobre la coherencia y sentido que conlleva al cambio como proceso, y expone a las motivaciones personales como lo que transforma nuestro actuar en el mundo. López Cobos (2017), en su libro *Tripalium*, desmontando el mito del esfuerzo ejemplifica estos aspectos como el devenir de una canción de esta manera: “hay un cambio constante en la melodía, pero se mantiene una armonía, una coherencia de sentido que embellece cada compás a cada golpe de percusión” (p. 75).

Una de esas angustias fue afrontar el tiempo que tomó sistematizar este trabajo y reclamar la vi-

gencia de sus experiencias significativas ante una pregunta de investigación con dos verbos desde tres perfiles cavilantes. De seguir hablando sobre una indagación autonarrativa que se enfrentó a una superada pandemia Covid-19 (al menos hasta la exigencia de una cuarta vacuna de refuerzo), que contempla una alargada invasión rusa en Ucrania y sus efectos económicos colaterales, con el derecho de las mujeres a elegir abortar derogado en Estados Unidos de Norteamérica y a las pueras de declarar oficialmente a la movilidad humana como el problema global para la coexistencia. Esta ansiedad, y siguiendo al autor, se ha embellecido con la transformación coherente de la subjetividad y solidez de mis motivaciones personales para contar todavía, y desde el goce estético, incluso a finales del 2022, el proceso de escritura que en ocasiones percibí a contra reloj.

La plasticidad de la materia-pensamiento no solo se moldeó como una decisión de disfrutar los cinco de cuatro años del programa de doctorado en los que me pasé no-escribiendo, escribiendo, reescribiendo, etc., o intentando que alguna idea de mi tránsito de aprendizaje y del riesgo por lo subjetivo, dispare un recuerdo, una estrategia o alinee una claridad propia en el horizonte de quien sigue el laberíntico hilo de este accionar metodológico. Sino que además, desentraña un análisis de otros componentes sobre la transformación cognitiva y de la práctica de la escritura como motivación para continuar.

La primera referencia a esos componentes abarca la relación de la materia-palabra y la materia-imagen en el sentido jerárquico, complementario o representativo que se señala en el tercer bloque de conceptos (2.3 *Artista: Tendencias de la IBA: Texto, imagen, cuerpo Bloque III*) por parte de la filósofa Andrea Soto sobre la *performatividad* de las imágenes. También se encuentra en lo planteado por Eisner sobre la formación de la imagen como hecho cognitivo y la tendencia a ponderar las palabras como primordiales a los procesos de aprendizaje, en el apartado 3.1.1 *Apuntes teóricos desde Cornellá de Llobregat*.

Para moldear esas consideraciones de la materia, y en concordancia con la *performatividad* que se narra en el apartado 3.1.10 *Exploraciones performativas para un esguince en la UNAE*, decidí usar citas en blanco para darle una ponderación a la imagen en transparente, sobre las palabras escritas en blanco, camufladas, y cuestionando al lector. Decidí que la imagen, así sea sin mostrar, puede invisibilizar lo escrito como texto.

La intención durante todo ese apartado fue combinar las tendencias de la IBA desde lo literario, artístico y *performativo*, que se procuró con transiciones de imagen a texto, de lectura a audiovisuales y viceversa. En orden de los aspectos Positivistas, se empuñaron las citas, una primera tabla categorial o lo anecdótico de los diarios de campo en unas viñetas introspectivas. El ejercicio apuesta por la deconstrucción de St. Pierre de la metodología, pidiéndole al lector que haga otra cosa (acceder a un video para leer la Tabla 1), aparte de leer el texto al frente y propone que el *performance* que se estudia de Esther Ferrer como personaje del relato, interactúe con los sentidos y gestos de las personas que lo estudian. A continuación, comparto en contraste las imágenes de las citas de Ferrer que no se leen en el mencionado apartado, si quien pasó por esa parte, se pregunta todavía que decían las citas de los espacios en blanco.

Unos se animaron a colocarme el sombrero de paja toquilla encima, a rayarme con el esmalte y con sus marcadores la cara y el cuerpo, leyeron citas del libro de Ferrer, que resonaron entre todos para justificar el encuentro de nuestras subjetividades, y entender que como *performer* "Sé cómo empiezo una acción, pero no cómo la voy a terminar. Insisto: en un acción es más importante la emergencia de lo que ocurre, que lo que ocurre" (p. 50)

Imagen 64. Cita en blanco 1 (menos de 40 palabras). 2022.

El performer no sabe nunca cómo van a desarrollarse las cosas, aun cuando haya estructurado cuidadosamente su performance. Será la dialéctica con el público lo que en última instancia le dará la forma. Es la tensión establecida -positiva o negativa incluso-, pero igualmente válida. La performance no está en el deber ser, está simplemente en ser. (p. 51)

Imagen 65. Cita en blanco 2 (más de 40 palabras). 2022.

En ese sentido, la imagen número uno del apartado 3.1.3 Una práctica naciente en Cuenca, también pone en disputa la representatividad e ilustración del elemento visual, al capturar una imagen-palabra-pensamiento que cuestiona la subjetividad que se genera al perfilarse una praxis *performática* de investigación, cognitiva y relacional con un traje negro. Ese componente de material-imagen fue exterior y pasajero, y procuró una poética contextual a los inicios de una expresión artística. Comparto aquí el contenido de lo que quise representar, y que la imagen referida cuestiona si "¿Esto es arte?"



Imagen 66. Lavando mi sombra. Imagen de catálogo. 2019.

En este mismo segmento (3.1 *Artista (a3)*), se desprenden otros componentes de esa materialidad entre lo que se ve, lee y piensa. Por ejemplo, en el apartado 3.1.1 *Apuntes teóricos desde Cornellá de Llobregat*, la narrativa ficcional o el concepto de Contravisión, dan maleabilidad a la forma de entender la jerarquía entre las ideas, las palabras y las imágenes. Por ejemplo: ¿Todas las citas de Fontcuberta, Rancière y de Soto se obtuvieron de un documento científico publicado posterior a 2018, o del recurso audiovisual del Youtube de *La Virreina Centre de la Imatge*, o del registro personal a través de los dispositivos de traducción simultánea y la grabadora del celular que se revela al final del texto?

La distinción de lo real se da en la ficción que Soto propone en esos apuntes teóricos, en ese apartado de charlas académicas en Barcelona, como configuradora de la realidad y, que citando el trabajo de Fontcuberta, se entiende como relacional a nuestro mirar y a las cosas en la imagen. Es decir, se traslada la responsabilidad a la forma en que se presentan, se ven y se juzgan. Por ejemplo, las imágenes consiguientes que se comparten (2, 3 y 4) entrecruzan el imaginario de lo presencial, lo obvio y la duda como elementos participantes de un relato anacrónico de la realidad. Siguiendo a Fontcuberta, la fotografía miente y esas tres lo hacen a pesar de ser paralelas a lo que se va contando con las palabras.

Sobre ese primer conversatorio en la Virreina, la Imagen 2 presenta dicotomías en el despliegue de los elementos que la conforman, arriba la luz proyectada (materia-imagen igual) en forma de portada de un libro con palabras (materia-palabra), abajo los humanos disertantes en paridad de género. Ella, un poco descolocada, mira hacia la materia-imagen proyectada atrás y arriba, él, justo debajo de la contraportada, mira hacia la materia-imagen de su dispositivo adelante y abajo.

En la segunda (*Imagen 3*), se trata sobre el anonimato que los estudios críticos y narrativos otorgan a lo obvio, es un cómic que descentra las ideas que componen el imaginario colectivo y acomodan las certezas en una composición visual que la materia desorienta. La *Imagen 4*, y última de ese apartado, en ese sentido de lo anónimo, presenta la posibilidad de que la imagen devele la identidad de la persona que mira hacia atrás, suponiendo que soy yo quien toma la foto y captura un perfil en la silueta del filósofo.

Ese dudar razonable sobre la imagen que la pensadora Soto rescata de Fontcuberta y en su concepto de Contravisión, establecen el manejo y procura crítica del lenguaje verbal de aquel texto. No viene al caso aclarar si estuve en esas conferencias realmente o si me tomé la *selfie* con Rancière, solo que en procura de establecer un espacio para ese dudar, de crear otros órdenes en el ejercicio político de establecer y subvertir a la vez la producción simbólica, comparto dos nuevas imágenes para elucubrar una posible respuesta.



Imagen 67. Jacques Rancière de frente. Registro propio. 2018.



Imagen 68. Jacques Rancière de perfil. Registro propio. 2018.

Esta plasticidad entre lo ficticio y lo no tan ficticio, al sintonizarse como producción en la materia señalada, tanto desde la complacencia de escribir y reescribir en el tiempo, como en el manejo de las fotos y visualidades de las palabras, se sustentan en los ejercicios de imaginación y de reinventar el lenguaje que rescato de Soto en ese apartado, puesto que los propone como campos donde las imágenes lleven a desplazar el pensamiento, y a mi conveniencia, a deambular por nuestra sensibilidad.

Si las imágenes del capítulo tres y cuatro procuran implicar los planos de lo visual como productos artísticos, de diálogo y pesquisa inter-subjetiva o mostrar algo más allá de lo visible, es porque se

ha pretendido (guardando las distancias), el desajuste de la lógica de la representación al que invita la filósofa chilena y que esos encuentros entre lo posible y lo real de la nueva materialidad resultante, sean determinaciones del aparecer, más que esa necesidad de causas y efectos inmanentes al recorrido heurístico de por sí.

5.3.2 La práctica del *performance* en la nueva materialidad

Se ha dejado planteado a lo largo del documento la idea de usar el *Performance Art* como expresión artística para aprender, en este caso, como experimento de unas teorías sobre la indagación en campos sensibles y desde la crítica educativa en procesos de transformación del quehacer como docente. Además, se ha descrito un recorrido personal en el despliegue de esa expresión artística, que supone estados de relación con el *performance* desde lo psicológico, lo visible, lo ficcional y en el cuerpo, desde la trinidad de la técnica metodológica y con las tendencias de las IBA como instrumentalidad del análisis.

Por ejemplo, el aspecto psicológico se inició con recordatorios en las paredes de la casa acerca de que debía pensar mi identidad desde los perfiles de investigador, docente y artista en la cotidianidad de preguntas retóricas colgantes. Además, declarando remover o descentrar mi ego e imagen de la voz y de las voces que han contado sus experiencias en este proyecto de investigación. Para avivar ese aspecto, acudí al artista Ulay, primero por ser referente mundial del *Performance Art*, pionero en la relación con el público, la imagen y la identidad, y porque tuvo el gesto de morirse mientras esta tesis sucedía. Me intrigaron sus ideas para explorar la identidad propia y la de los otros. De allí que la *Imagen 5* es desenfocada, en contraste, anónima de género, una silueta que trenza significados para ser de tres maneras.

Pero, ¿cómo se puede manejar el aspecto psicológico de tres identidades? Pues opté por hacerlo inaparente en palabras, atajando algunos nombres, difuminando y ladeando rostros en las fotos o al seguir el sentido poético de no ser en el texto como autor (referido de Agamben y Foucault). Es por eso que soy ese fantasma blanco que yace en el asfalto frente a la universidad, en la foto del *performance* Calle Siluetas (*Imagen 6*, tercer capítulo), para empezar mi relación con el anonimato. Mi identidad es la silueta blanca que marca el espacio donde simbólicamente hubo una persona que escribió (la misma que organizó la intervención); y que para proteger la identidad de los otros, se exhorta a seguir las pistas de la visualidad en el movimiento de los cuerpos y hacia la dirección en que miran los rostros de todas las fotografías.

En el siguiente tríptico (*Imagen 7*), se cotejan balcones, se empuñan banderas rojo protesta, se grita con carteles con letras de espalda o se deja una ciudad desenfocada como protección a una identidad, a la que se capta menguando la oscura contradicción de ser policía. El anonimato como protección se contrasta visualmente como veladas de la *Imagen 8*, en las que el blanco encuadra las dimensiones del edificio, la horizontalidad de la bandera y se particulariza una silueta como un traje negro de pie que contempla las estructuras de erigir un *performance*.

Es decir, el factor que marca el inicio de una identidad como *performer* se manifiesta en las posturas que va tomando el traje negro desde el tercer perfil. Puede ser en una silueta blanca templada en la calle o un espectro oscuro que se mueve al volver sobre las páginas para mirar las fotos otra vez. Además, trastoca la identidad con que se expone la “representación” de quien narra el trayecto indagativo y su aparecer en la escena.

Este aspecto también otorgó un no-estar de la identidad, y que en el registro de la intervención “Bandera LGBTQ en la UNAE”, encuentra una licencia para determinar a destiempo, el psicologismo de la imagen como representación.



Imagen 69. Despliegue de Bandera LGBTQ en UNAE. Registro propio. 2019.

El manejo visual de estas siluetas identificativas o, su “no-estar”, en los estadios relacionales con el expresar artístico de por sí, contempla no solo tocarnos en clave epistémica nuevo materialista, con lo que deviene en la práctica de pesquisa como proceso, sino también con lo que se pone en escena de la subjetividad y lo corpóreo de los participantes, y que en el marco teórico, *Stephanie Springgay* resalta como de pedagogía *performática*.

En ese sentido, se intentó contextualizar temas sobre identidades culturales disidentes como coyuntura social y, que al hablar de ello, en el apartado 3.3.7 *El ego demagogo y sus amigos*, en la composición de la imagen, se extrapolan otros aspectos de la complementariedad narrativa que señalan los teóricos citados sobre la cultura visual, en procura de múltiples relatos y de puntos claves para refractar la complejidad que conlleva la observación.

Las nociones que presenta el teórico Fernando Hernández, sobre *performar* la imagen para provocar otras historias, fueron abordadas pixeleando extractos del *performer* en la *Imagen 9* del mencionado apartado. Evocando a la paradoja y dialéctica con que el lector supone el registro de una exposición académica en el recinto universitario y que, quizás, deje a la duda que esté basada en la artificialidad y ausencia de un sujeto o materia, que marquen al lector respecto a la visualidad. Comparto aquí la foto original de la subjetividad y el cuerpo del *performer* que se puso en acción.



Imagen 70. Original de exposición del *performer* Carlos Valdéz en UNAE en junio de 2019.

En el otro sentido para el manejo de la visualidad, que Hernández enuncia en el contingente teórico del apartado 2.3 *Artista*, va como una táctica de resistencia. Esta maniobra sugiere metafóricamente imaginar al referido traje negro apoderándose del cuerpo del *performer* en la búsqueda de

su silueta psicológica y de un perfil como técnica. Esa apropiación es la que ha venido despegando del suelo de la Calle Siluetas como el rastro de una ausencia en blanco, que se contrasta en un perfil que ante los palidez de una bandera, se muestra identificable y en pie, y que se escurre entre la subjetividad que surge de mirar el vestido y en la corporalidad de quien explica por qué lo porta.

Culturalmente, la sombra, la silueta o un traje negro de estos, se entienden como estereotipos visuales. Aquí, pensados en esa resistencia como táctica al planteo de la imagen, es más una semejanza ética al componente anónimo del yo que investiga, que deviene en perfiles que reflexionan su proceso de aprendizaje (hablando del programa de doctorado en sí) y que crean *performatividad* en el análisis tanto de la palabra y de la imagen, como una metamorfosis de la identidad y en la poética de la praxis.

Desde esa conjetura en resistencia y de las determinaciones del aparecer como fotografías y composiciones visuales, se han marcado las imágenes que acompañan los relatos anecdóticos y subjetivos, así como las que exhiben los ejercicios de creación en RIA. Los últimos ejemplos son los trípticos que como calendarios pegados a la pared, contaron inciertos días de vacío existencial como investigador académico (*Imagen 13*) o el pandémico porvenir confinado a lo virtual y a dos metros de distancia con el prójimo, como una persona más en cuarentena (*Imagen 14*).

Finalmente, estas licencias o conjeturas de las imágenes buscan apelar la sensibilidad de quien sigue sus trayectos entre los apartados. Otorgándole autonomía para, siguiendo a la teórica Soto, “torcer” el sentido de algún elemento reconocible en las fotografías y relacionarse en lo lúdico con sus estructuras. En búsqueda de encuentros extemporáneos con las ideas que surgen al analizar lo vivido a través de imágenes y de voltear el uso de las tendencias de la IBA como técnica, estas lecturas relacionales y subjetivas además han propuesto de-colocar como panorama poético desde lógicas racionales, la identidad como espectro de un *performance* de la materia.

5.3.3 Manifestación poética: de *artworker* a *artografer*

Tanto desde lo simbólico para una identidad espectralizada o en la búsqueda de dar cuerpo a un traje negro, repensando todo en tres perfiles, los estadios de relación con el *performance* continúan en reconocer una poética propia y la de los otros en el proceso. También analizan las percepciones de los ejercicios de creación obtenidos de la práctica, para robustecer con presuntos teóricos de una metodología indagatoria, la traducción de la semejanza *worker*, a la de intérprete de pensamientos, imágenes y de palabras desde discursos contemporáneos del *Performance art*.

El juego de una *performatividad* identitaria al usar palabras como *jo* o al sugerir líneas sinuosas de un triple perfil en la composición de las imágenes, se inicia con el epíteto de “*artworker*” como la impronta personal del investigador académico que, siguiendo a Julia Bryan-Wilson, en el apartado 2.3.1 *Performance y perfil subjetivo*, ha procurado tensionar el conflicto que la autora señala entre trabajo, proceso creativo y la funcionalidad con que se entiende al artista como un sujeto social.

Al teorizar mi perfil como trabajador del arte, busqué cubrir la descripción de métodos estéticos, actos de creación y producción de objetos artísticos, que Bryan-Wilson plantea, se refieren tradicionalmente desde las Bellas Artes, y al desarrollo de sus técnicas. Además, se la ha seguido, apuntando como reto el trabajo en colectivo y emancipatorio, anticipando una práctica sensible de indagación y de crítica pedagógica, como componentes del proceso creativo.

Si se han analizado las imágenes, palabras y pensamientos generados en ese proceso como una materia prima cambiante desde las tendencias de la IBA en su despliegue, consecuentemente, el trabajo desde las susceptibilidades artísticas que realizamos como investigadores participantes en RIA, se entiende en los planos que la teórica plantea como propios del imaginario del arte. Es decir, los espacios y agentes validantes, las horas por fuera de lo laboral y el encontrarnos creando nuestros propios métodos y técnicas, se entienden como una rebelión al investigar como artistas en residencia.

La estructura dominante de UNAE, sus herencias burocráticas, los tiempos del programa de doctorado y la creación de un portafolio, fueron abordados en el plano artístico que atraviesa al trabajador humanista de contrato ocasional promedio. Desde allí se activó la materia prima, produciendo en las incertidumbres, con los miedos, haciendo el ridículo con lo de la identidad, con las fotos que tomamos y con el intercambio de las ideas. En RIA, moldeamos pensamientos y desafiamos lo establecido, no solo como proceder en el método, sino que jugamos con conceptos, componentes reciclables, aplicaciones digitales, escritura *performativa*, tecnologías y corporalidad para la creación y al atrever mostrarnos en nuestros recorridos subjetivos.

El trabajo del arte como perfil procedimental, se ha indicado busca la tensión de la funcionalidad, apreciación estética o destreza interpretativa de una técnica; y ponderando lo efímero y virtual que ha conllevado modelar la materia prima generada, tanto desde RIA, y en manifestación poética; se ha motivado desde el arte contemporáneo y la práctica de sus tentativas en el aparecer desde el desarrollo conceptual y sensible, apostando por la reflexión y la duda narrativa que deja la interpretación en el otro.

Ficcionalizar esta identidad *artworker*, basada en la de-construcción positivista, epistémica y del sistematizar subjetivo, ha permitido desdoblar los sentidos de hacer una Investigación Basada en las Artes como práctica de una noción cognitiva para aprender a crear. Se abandona el camino seguro de enmarcar los estamentos teóricos de lo que hablamos, para posteriormente, experimentar en el campo de trabajo encuentros identitarios. Se establecen aleatoriamente nuevos órdenes a las preguntas y urgencias de hacer una pesquisa artística sobre el *performance*, se promulga la errancia psicológica, el diálogo entre sujetos participantes y la corporalidad de una técnica que deviene *artografer*.



Imagen 71. Identidad de *artworker* a *artografer*. 2022.

Parte de esa errancia fueron las intervenciones *performáticas*, que en búsqueda de la otredad en lo público, en lo colaborativo y en las composiciones visuales generadas, han desdicho un proceder autocrático y de poética teatral. También significó la cotidianidad de pensar en tres perspectivas, las mismas experiencias en clave nuevo-materialista durante todo el programa. Para avanzar en esa deriva, seguí las pistas del maestro Kohan en su seminario sobre la pregunta y el preguntarse, escuché a las investigadoras de la residencia, referir el uso de ese deambular como ejercicio de estimulación creativa e hilo conductual de lo que sucede en la creación artística y en la narrativa de sus hechos.

En ese sentido, para detectar las voces que componen los relatos de la práctica, se planteó conversar con la investigación desde las bondades de lo dialógico entre identidades semejantes (por ejemplo, quien lee, o el texto en sí), y de los trastornos psicológicos intrínsecos de los colaboradores-investigadores, que en el apartado 2.3 *Artista: Tendencias de la IBA: Texto, imagen, cuerpo*, el maestro Donoso propone como recíprocos entre subjetividades idénticas y diversas a la vez.

Este diálogo, durante la RIA, lo distinguí al preguntarme sobre cómo manifestarle al pueblo de Chuquipata las pulsaciones que marcaban mi sentir al auscultar sus calles, rostros y paredes junto a mis compañeros residentes, con nuestros artefactos de captación de datos y vibras en manos y orejas. Además, al decir durante uno de los talleres, que el *performance* es algo que ocurre donde

se supone debe darse otra cosa, aparte de agregar un “... o no”, se permitió conversar con las ideas de lo relacional, austero y extravagante de los recursos, así como el manejo del cuerpo que compartió el colega EN (Enrique Núñez), en la práctica de la disciplina contemporánea.

El *performance* entonces se extrapola entre la realidad, la ficción y la verosimilitud del relato y el intercambio de esas voces; en el arte acción que la investigadora MJM (María José Machado) explica conlleva a la duda existencial sobre la conciencia de nuestro cuerpo, su representación al trabajar en colectivo y en procesos horizontales de creación y pesquisa. Además, muta entre lo acontecido en la praxis y en las consideraciones individuales desarrolladas sobre las formas del relato para analizar, que distancian la idealización de los ejercicios desarrollados o el esencialismo de lo real como parte de la técnica narrativa en la indagación.

Como sujetos participantes, conversar entre errancias, cuestionar si somos o tenemos un cuerpo que se somete al trabajo de ser artista, docente e investigador, puede cartografiar el recorrido de ideas que enmarañan el ser *artografer*. Entre sus elementos destacan el accionar *hacker* (MJM) a los circuitos culturales o en las labores docentes (MBM) que el artista pueda intervenir. Está en la traducción artística que la investigadora IG (Isabel Gaspar), le da al registro visual con dispositivos tecnológicos inteligentes y en su reflexión sobre las bases iconográficas con que construimos nuestra cultura siguiendo las teorías de meta-imágenes de Mitchell.

En ese camino, las voces hablaron sobre su aparición en las pantallas digitales y la similitud con la realidad de ese devenir entre textos que cuestionan la filosofía de Derrida por parte de IG, y de las imágenes con se comunican las subjetividades del oficio de fotografiar por parte de la fotógrafa GP (Gabriela Parra). Algunas fotos son de investigadores con máscaras cerniendo luz (*Imagen 26*), o charlando en cuclillas con la resiliencia canina del desamparo (*Imagen 28*), como parte del delatarse en el otro y de encontrar el lenguaje de la luz en el tiempo que la artista durante la residencia señaló.

Adicionalmente, surgieron dilemas entre la idealización y lo que se puede decir acontece en historias descriptivas encontradas en el proceso. Uno de ellos lo trajo el investigador DM (Damián Matailo), acerca de la paciencia y el tino para la asertividad periodística desde la crónica, usando el ejemplo de Salcedo Ramos y su anécdota sobre Ingrid Betancourt en Colombia. En el mismo, quizás desde una escucha subjetiva y captando en los resquicios de lo que cuenta el otro, el artista Matailo sugiere los detalles como instrumentos para la transformación de una poética narrativa.

Otros fueron la argumentación poética de los materiales con que se funden, pintan, escriben, componen o moldean las obras de arte. El artista EN las presentó en sus participaciones en RIA, como escombros del patrimonio de la ciudad, descolonización de anticuados conflictos entre países, e identidades territoriales y en la recolección de fluidos del ADN como componentes pictóricos de un circuito de lo humano y de sus características no previstas.

De esa manera, EN compartió su sentir relacional que, más allá de la prestación técnica, pondera la integración entre sujetos que se alían para un proyecto artístico, y sugirió además, ante la inquietud de lo “grotesco en el arte” de la residente MB (Marcela Berrezueta), que lo importante está en las intenciones de fondo, por sobre la forma en que se operen panoramas sacados de la realidad o de lógica de representación. De esa misma temática, se discutió sobre lo fascinante e irrisorio de su impacto sensible en la práctica del arte, a lo cual la investigadora LS (Loreto Sepúlveda) emplazó a lo convencionalmente burdo como recurso de búsqueda y de desafío a la censura.

La investigadora MBM (Marcela Barreiro Moreira) reforzó la idea de honestidad sobre el empleo de los recursos, y en el recorrido subjetivo por estándares que superan lo grotesco y la belleza al realizar y exponer una obra. Otras voces manifestaron que lo grotesco se vuelve arte según las perspectivas que las validan (XS) o los cuerpos que las soportan. Por su parte, el colaborador FCh (Francisco Chacha) convida a la mediación lingüística de lo “políticamente correcto”, para evitar ofender o referir en desventaja, a personas próximas al proyecto artístico, así como su función visual y afectiva.

En otro diálogo, DM distingue sobre la limpieza en el relato, al hablar sobre la belleza en la literatura, destacando la nobleza que emanan los libros para niños, la inteligencia de los escritores como rasgo poético al comunicar con claridad y de establecer acuerdos globales sobre las historias que nos contamos para evolucionar como humanos. Además, ponderó el tachón como una probable muestra de que, así como cada uno aprende a su manera, en el error como proceso, nadie se equivoca igual.

Desde otra óptica, la investigadora LS distancia el error de la fealdad, sopesando la objetualidad de la investigación científica con las indefiniciones que pueden acarrear las subjetividades de la indagación basada en la práctica de expresiones artísticas. Según ella, mostrar el trayecto, el error o la fatalidad de la creación no responde al convencionalismo de lo establecido como artístico en lo cultural, académico o en el imaginario colectivo. LS acercó el proceso creativo a la determinación interna del artista sobre su obra y a la declaración opcional del error como parte de su devenir.

Finalmente, fue durante la residencia que el ciclo de la *performatización* de una triple identidad termina coronando su búsqueda de corporizar su devenir subjetivo. Luego del ensayo y error de las primeras intervenciones como sombra colgada de cabeza, silueta blanca tendida en la calle, como traje negro engullendo un cuerpo de pie o de arlequín amarrado a un árbol en el campus universitario, justifiqué el hablar desde mí, aunque eso significase la crítica de mis decisiones, acciones y poéticas por parte de quien lee la bitácora retrospectiva, y de mí mismo.

Fue para ir más allá de hablar desde mí y en mi contra, que se diseñó un proyecto como RIA, que permita la expansión segura de las posibilidades para el *performance* desde el compartir con otras identidades un tiempo creativo. Es decir, la voz se hizo voces, el *jo* y el *contra-jo* se volvió un *nosaltres*, se co-construyeron narrativas como residentes, al compartir un espacio relacional e

íntimo de aprendizaje, búsqueda subjetiva, placer artístico y que representase lo vivido en nuestros tránsitos y conflictos como artistas en residencia.

Colaborar en paralelo con otros artistas permitió que la narrativa visual expositiva, de mi desafío de corporizar un *performance* en plena pandemia mundial de Coronavirus, se enriquezca de perspectivas y registros visuales respecto a las poses, gestos y formas de usar el cuerpo en sus propuestas. En el apartado 4.5 RIA: *Exposición MEMORIA 2020 y performance*, se construyeron propuestas que mediaron el sentir sobre un proceso de relación comunitaria.

La primera, a sabiendas de encontrarse distante corporalmente del resto de residentes, apeló a la tecnología de la comunicación para, desde un video, apropiarse de las coordenadas de la identidad institucional de la UNAE, a través del uso de la luz y el color en una danza contemporánea. Es decir, su cuerpo se expone en el movimiento, las poses y en el latir sensible del reflejo propio en la pared, como extracto en la *Imagen 47*.

La siguiente, es una apuesta mediativa sobre la paradoja de reír con tapabocas en tiempos de encierro y distancias. Es el gesto en el artista que explora caminos, ríos y sonidos, lo que justifica el accionar de sus dedos al tocar la guitarra y liberar la música. Esta propuesta es sobre un personaje que propone a una persona entonar *jingles* de *punk* para describir Chuquipata. La urgencia del personaje es ocultar una sonrisa rota, una maldición en la punta de la lengua, unos dientes melancólicos, y labios con sangre, de las personas que en común, usamos las mascarillas como caretas (*Imagen 48*).

La última, es la corporización como estadio de la *Performance art* que abstractamente se ha venido tejiendo como identidad relacional de tres perfiles subjetivos. En ella se reflejan las condiciones y desaciertos de trabajadores del arte armando una residencia, en donde el traje negro de las teorías de la *performatividad* y de las tendencias artísticas para el indagar desde la práctica, se descarara de un cuerpo en transformación. Si se vuelve a mirar la *Imagen 49* y la *Imagen 50*, la labor desplegada en *performar* una identidad teórica dentro del perfil de artista, ofrenda con una cartografía plateada en memoria de los otros perfiles con los que ha caminado, y luego, con eucalipto y palo santo, recibe a fuego a un *artografer* narrativo.

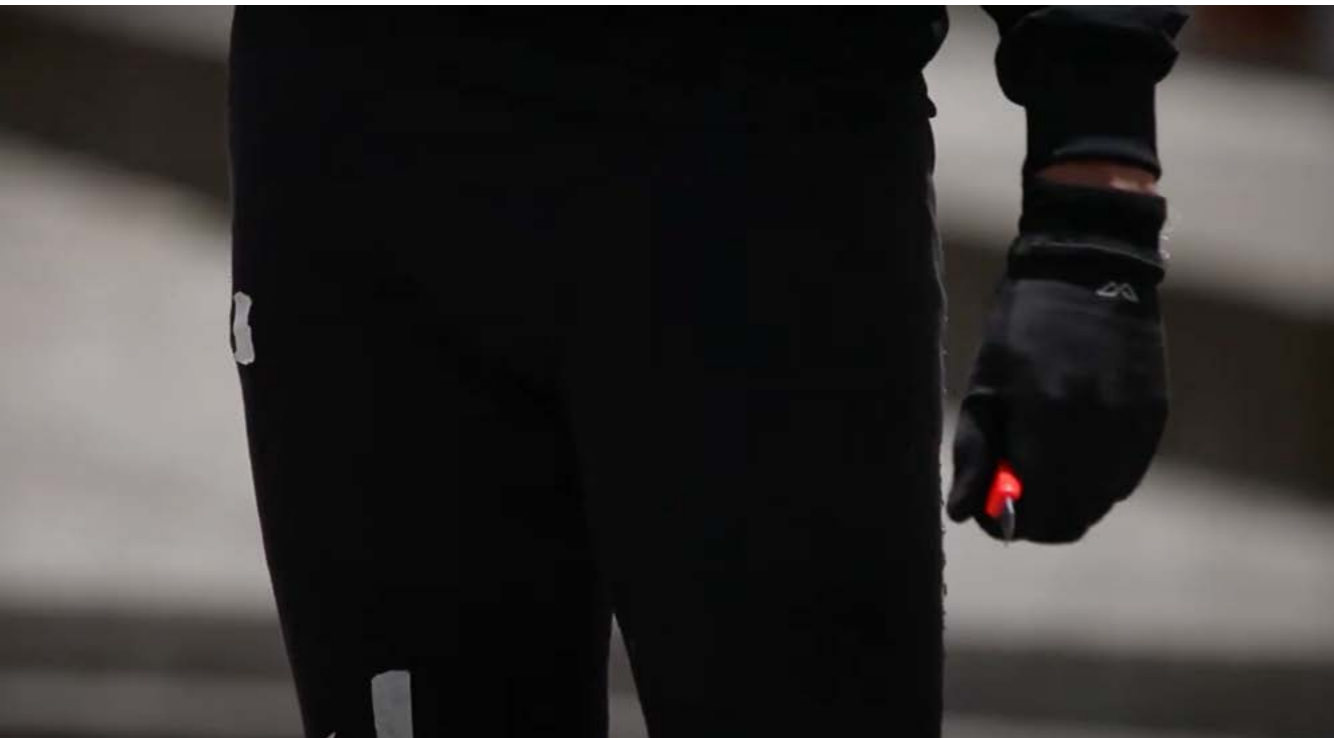


Imagen 72. Capturas de partes del cuerpo en el *performance* Bautizo de investigador. Registro propio 2020.

6. Conclusiones

Paradójicamente, el poder que ejerce la pregunta como máxima metodológica en las dinámicas del aprendizaje y que en los preludios de este tipo de investigaciones suele quedar abierta a “nuevos debates y preguntas”; aquí, y siguiendo a la prolija explicación sobre la *performatividad* en el lenguaje que Albarrán hace desde sus autores primarios, este proyecto operativamente concluye como el todo en la vida y continúa en otras dimensiones como la nada en la academia. La cuestión es que esas otras dimensiones en que vamos a ocupar posteriormente a ese poder de la pregunta como filosofía del aprendizaje, llegue a los territorios educativos donde se requiera este tipo de experiencia de indagación.

Para investir este cierre sistemático de preguntas abiertas, se deja de lado la técnica del triple perfil que relata, se entona el volver como una sola voz y se opta por las explicaciones simples y las alegorías comunes para honrar la renuencia a las tres identidades que hicieron el trabajo. En todo caso, las preguntas continúan su recorrido en el *lifelong learning* personal de quienes terminamos de revisar esta tesis, y quizás, este asunto de la indagación viva vuelva a ser solo cosa mía, y ya no de mis tríadas o con compañeros residentes, o de los puntos en común hallados donde se relacionaban nuestras historias.

A modo de cierre, probablemente corresponda señalar que obsesionarse con el número tres (en este caso los triples o tríadas, etc.) no es algo que pasa cuando decides vivir por un tiempo investigando desde la reflexión y las subjetividades propias como método y técnica, sino que, como dice mi madre: “es desde chiquitos...” que nos vemos expuestos a discursos que vuelven trilladas la mirada en trío de las cosas. Por ejemplo, y refiriéndome a un segmento cualquiera de la sociedad occidental, están: el tricolor-patrio, la Santísima Trinidad, la Tesis-Antítesis-Síntesis, Idealismo-Materialismo-Neo-materialismo, Capitalismo-Positivismo-Socialismo, Construcción-Destrucción-Deconstrucción, Conductismo-Constructivismo-Construccionismo, Presencial-Virtual-Híbrida; y así con otros arquetipos de subjetividad tripartita moderna y contemporánea que afectan al individuo promedio.

Otro de esos poderosos discursos de triple representación es el de la secuencialidad de los más famosos filósofos de la Antigua Grecia que se hamacan en los cimientos epistémicos del conocimiento del referido segmento socio-occidental del mundo. Estos tres filósofos representan líneas de pensamiento que han marcado el desarrollo de culturas y sociedades. A la vez, esas tres figuras me resultan metáforas que atienden a las edades identificadas en el ciclo de la vida del ser humano, cuando se estudia como organismo biológico en la clase de Ciencias Naturales o en las etapas del aprendizaje de las teorías educativas conocidas.

Es decir, Sócrates representando a la niñez, Platón a la adultez y don Aristóteles como la vejez relativa al tiempo de existencia. El número, que en la cúspide de ese ciclo de tres etapas, debería ser-ser como Alejandro Magno, ahora se fija en seis como mínimo. Con triscar estos personajes y

etapas físicas en el desarrollo del ser humano, se cierran los relatos a tres voces o por turnos, en tres bloques, en tres contextos o en momentos (que son como cinco) de la investigación, a través de una alegoría de la sana obsesión con los números de tres en tres, y oficialmente se propone una tesis sobre Investigación Basada en las Artes, sus usos y episteme en la formación docente en una universidad pública ecuatoriana durante el tiempo de pandemia, amparada con sus referencias bibliográficas, anexos multimedia, y archivos relacionados a este trabajo indagativo durante el 2019-2020 en la UNAE.

Una interrogante contextual para plantear esa tesis sería: ¿Cuál es su aporte al mundo académico? O, ¿con qué conocimiento contribuye esta experiencia significativa de aprendizaje a la sociedad? Supongamos que para caracterizar una respuesta, y apelando al método socrático de la dialéctica, se puede entender que la transformación de las formas de captar el aprendizaje, está en el lenguaje que se abre paso desde la infancia que aquí representa el primer filósofo.

Propia de las primeras etapas de la niñez, de los cambios personales como investigador académico o del purismo conceptual para definir el arte en general, la idea de transformación y de maneras innovadoras de aprendizaje, dan sentido al devenir tesis del trabajo realizado, y de ponerla en palabras formalmente. Un ejemplo de ese devenir está entre la identidad de *artworker* con la que empecé el trabajo y la de *artografer* como práctica de una expresión artística para aprender investigando en la residencia.

Esa expresión es el *Performance*, que en la tesis se propone satírico como Sócrates, ubicuo de materialidad y representación, con prerrogativas de aprendizaje para quien lo emprende e interpreta los vínculos con las metodologías de investigación “tradicionales” en el tercer nivel educativo. Su contribución va en lo ya analizado en la RIA como proyecto de indagación viva, y en el salto al vacío de la artografía como método y técnica, paralelas a la auto-reflexión-narrativa, como procedimiento de la relación con las subjetividades. Esta tesis tiene el sentido de lo *post* como enfoque metodológico, esa que hay a treinta años de distancia entre las teorías educativas y de los afectos de otras latitudes del mundo, y las prácticas locales en Los Andes ecuatorianos.

Con miradas desde la emancipación como eje poético del aprendizaje, con el manejo de vicisitudes de una realidad onto-epistémica en papel y su empeño de némesis al momento de la praxis en el campo, se configuró un recorrido entre diálogos, desplazamientos, y el transitar por identidades y momentos, como una técnica de investigación más.

Además de diagramar, tipo Rayuela², las narrativas personales de la bitácora del investigador en formación, reconozco a la narración autorreflexiva y a la escritura *performática*, como concernientes a este tipo de estudios sobre la IBA en contextos educativos y de ponderación de la sensibilidad en el quehacer como docente.

Singularidades de este tipo de propuestas de indagación basada en la práctica, son los debates entre lo personal y profesional de la identidad y susceptibilidad del, en este caso, sujeto investigador; y de anexar con la IBA en la educación artística, o desde, y para las artes. Otra impronta importante la dejan los colaboradores del proyecto RIA con sus ejercicios creativos, sensibles, imaginativos, de confianza, para la comunicación como artistas residentes e investigadores críticos en formación.

La tesis propone a la artografía como una técnica, a la *performatividad* de las imágenes para la sistematización de la experiencia y acude a la emergencia de lo que sucede en la investigación, como *performance* neo materialista del texto y en correspondencia lingüística con las citas en blanco que se hacen de Esther Ferrer; así, acudiendo a la mayéutica Socrática hacer parir, en el riesgo y en la metáfora, las implicancias de ser en el *performance* como otra forma de investigar aprendiendo.

Estudiando la *performance* como una expresión artística para la investigación, y como embate crítico de una pedagogía que antepone lo sensible a lo objetual, los afectos a lo estadístico y el aprender por sobre el enseñar, los hallazgos de esta tesis recogen efectos inmanentes, tecnologías relacionales y matices de lo subjetivo en el imaginario idealista con el que Platón describió la realidad de un mundo sensible. La investigación se valió también de esa alegoría de las sombras para interiorizar una nueva forma de aprender desde estos resultados de efectos, tecnologías y matices, para describir un nuevo paisaje del tránsito identitario de tres perfiles en un traje negro.

¿Y qué tal si solo somos sensibles y la alegoría define el panorama metafísico de quien existe? ¿Sirvieron los aspectos subjetivos de los ejercicios de la exposición Memoria o del *Focus Group* desde el Arte Correspondencia para alcanzar el ideal de confiar en lo real? Esta tesis apuesta por esos aspectos sensibles donde se logra la igualdad en lo humano, como al ejercer un voto democráticamente, por ejemplo, desde la emoción de expresar mis gustos por sobre las razones políticas o por el goce de contemplar una obra por su estética más que por su legitimidad. Es allí donde lo inmanente, lo relacional y subjetivo se instrumentalizan para la construcción de una forma de conocerse desde adentro, como sugería el citado filósofo Harari en el capítulo antecesor.

Distinguir como herramientas de autoconocimiento los recorridos de los investigadores que colaboraron en la tesis conjugó la errancia como técnica de creación artística, indagación subjetiva y como deseo de aprender que le otorga entrecruzar los sentidos de viajar y de equivocarse en la misma experiencia, que remarcaban los autores Kohan y Freire en su momento citados.

Aprender de esta manera no alcanzó para cumplir el objetivo de cambiar las líneas de investigación en los estatutos y mallas curriculares de la Carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades de la UNAE en esta ocasión. La tesis propone que, platónicamente, la Investigación Basada en las Artes sea la metodología de la investigación en los proyectos de vínculo con la sociedad y formación como docentes en alguna carrera que apueste por la educación artística y por la desestructuración

de las formas institucionales para hacerla. Lo que se consiguió fue que las experiencias significativas alcanzadas con la IBA como método, abran marcos metodológicos y epistémicos del constructivismo social como maneras de conocer desde el método científico, otros sentidos de practicar el aprendizaje autónomo y psicosocial.

Esto lleva a pensar en la tercera etapa del ciclo de la vida con teleológica aristotélica, se logra inferir el valor de la tesis en términos pragmáticos dentro del imaginario de la praxis de indagación artística para formar docentes, y en la colaboración para una investigación social, académica, educativa y basada en la práctica, articulada desde un ambiente específico de aprendizaje para estudiantes universitarios en el Ecuador.

Es decir, el aporte está en el desarrollo de una metodología de la investigación caleidoscópica, y que más allá de que se la declare oficialmente una investigación basada en las artes, su prisma interpretativo cae por los seis lados del dado, dejándose entrever también como una investigación acción participativa por la transformación de la realidad (la cognitiva) del sujeto investigador del proyecto, como un estudio de caso (UNAE en contextos de pandemia y manejo político), o una etnografía virtual autobiográfica sobre el fenómeno existencial del aprendizaje.

La tesis contribuye al discurso de la investigación académica con la ética relacional, con la deconstrucción de los métodos y técnicas, y con la traducción a lenguajes artísticos el indagar desde supuestos postcualitativos descubiertos en la heurística de su trayecto. Estas invenciones también caracterizan las subjetividades de quien sostiene los relatos como investigador en crisis y de ingenuidad onto-epistémica para la narración desde las *Personal narratives* y las *Co-constructed narratives* como tipos de autoetnografía.

La ética del anonimato en las imágenes, el manejo de la identidad por perfiles subjetivos en el investigador, el aprehender a reinterpretar las expresiones como técnicas de indagación y cruzar el puente del paradigma postcualitativo como válido en la literatura de los marcos metodológicos, son regalías de la tesis para tensionar los fundamentos conceptuales del Método Científico como ciencia, que en su momento se planteó con la cita de Heidegger, e invita a la posibilidad de alinearse a los métodos sensibles tal como los fuimos descubriendo.

La tesis propugna la sutileza de conocerse para conocer, de que las inquietudes hayan recorrido no solo el formulario de la encuesta o entrevista, sino las fibras sensibles de las personas que hacen la investigación, que deambulan por mucho tiempo, viéndose y volviéndose a ver (en este caso el año 2019) antes de gestar el procedimiento de exploración y el alcance de sus intervenciones (Proyecto RIA en 2020). Y que para el trabajo de esta tesis, las investigadoras colaboradoras señalaron como producto de las fricciones acontecidas en el encuentro entre subjetividades, en ocasiones concebidas como error.

Finalmente, esta tesis sobre metodologías de aproximación a la IBA, practica la escritura *per-*

formática para acercar los aspectos de lo postcualitativo con que lo susceptible se vuelve materialidad y bautiza su nueva ontología con venia aristotélica en un texto que pretende no solo ser leído. Sugerido por el citado autor Bassi, en otro manual de escritura para científicos sociales, Howard Becker (1986) señalaba la atención que la escritura merece como parte del proceso de investigación, ante la desdeñada práctica de desconocer dimensiones y hechos propios del investigador que se ocultan en los informes impersonales. El autor también señala que: “nadie aprende a escribir de una sola vez, que el aprendizaje, por el contrario, continúa durante toda la vida profesional y proviene de una variedad de experiencias que la academia vuelve accesibles” (Becker, 1986, p. 121), y que este trabajo recorrió como ensayo y error durante la reescritura de sus versiones, y en la aplicación del proyecto RIA como tecnología didáctica.

Al *performar* su escritura, desde las tendencias de la IBA, la tesis busca que su sistematización sea en rigor con los estándares de la escritura académica y que en su calidad nuevo materialista, sea la licencia creativa para abrazar el trabajo de la razón y el juego de la sensibilidad (Mills, 1961) que sugiere otro referente del citado autor, para enmarcar a la escritura como parte del proceso metodológico.

La falta de métodos, tanto en la escritura como en la investigación, la plantea otro autor ya citado como una problemática de la educación ecuatoriana (Vallejo, 2006) ya hace algún tiempo atrás en otro manual de escritura académica. La tesis procura entretener la escritura desde la sensibilidad de la *performance*, con los patrones regulatorios formales científicos, y tentar a encubrirse como un método que supla la anunciada falta en las prácticas locales.

Esta tesis es sobre consideraciones a la matriz, al funcionamiento, al entenderse inmanente a la transformación de perspectivas respecto al hacer investigación educativa, de entrelazar la metáfora que nos atraviesa cuando somos docentes que investigan y de reconocer que todo lo que ocurre en el exterior del imaginario de la heurística; tiene que ver y está relacionado con aspectos internos del sujeto que aprende desde la práctica artística y crítica. Está en esa práctica distinguirlo como parte del proceso en la Metodología de la Investigación.

Entonces, se propone que dentro del escenario en que se amalgaman estas teorías sobre investigación postcualitativa y el tránsito reflexivo de su práctica en territorios, se aborden discusiones acerca de la mirada de lo sensible por sobre lo natural en el discurso de las metodologías instauradas en la estructura estudiada. Y que inviten a consolidar a la investigación académica desde perspectivas donde lo subjetivo encarna el ideal de lo objetivo, y de lo otro subjetivo, como una instancia al método científico como tal, y que comprometa a quien lee, a también buscar nuevas formas de aprender.

7. Referencias bibliográficas

Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. España: Catarata.

Acaso, M., & Megías, C. (2017). Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación. *Aula*, 25, 263-264.

Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. (Trad. Edgardo Dobry). Barcelona, España: Anagrama.

_____. (2010). *Signatura rerum: Sobre el método*. (trad. Costa, F. y Revisado, M.). Barcelona, España: Anagrama

Agudelo, M., y Estrada, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Prospectiva*, 17, 353-378. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5857466>

Albarrán, J. (2019). *Performance y arte contemporáneo: Discursos, prácticas, problemas*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

Apple, M. W. (2010). Theory, Research, and the Critical Scholar/Activist [Review of Theory and Educational Research: Toward Critical Social Explanation, by J. Anyon, M. Dumas, D. Linville, K. Nolan, M. Perez, E. Tuck, & J. Weiss]. *Educational Researcher*, 39(2), 152–155. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/27764567>

Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning: Pedagogies against the state*. Rotterdam: Sense Publishers.

_____. (2018). *Art, Disobedience, and Ethics. The Adventure of Pedagogy*. DOI 10.1007/978-3-319-62639-0

Bajardi, A. (2016). *B-learning y arte contemporáneo en educación artística: Construyendo identidades personales y profesionales* (tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/41757>

Barcelona Cultura. (S. f.). *MISIÓN*. Recuperado de: <https://ajuntament.barcelona.cat/lavirreina/es/mision>

Barone, T. & Eisner, E. (2006). Arts-based Educational Research. En J.L. Green, C. Gregory & P.B. Elmore (Eds.). *Handbook of complementary Methods in Education Research*. (pp. 95-109). Washington D. C., USA: American Educational Research Association.

Barone, T. (2006). Guest Editorial: Arts-Based Educational Research Then, Now, and Later. *Studies in Art Education*, 48(1), 4–8. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/25475801>

Barreiro Moreira, C. M. (2019). Juliana Vidal, geografías de la mortalidad. *Index, Revista De Arte contemporáneo* (07), 228-232. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i07.199>

Barreiro Moreira, C. M. y Guerra Flores, J. A. (2019). Uso del espacio institucional de aprendizaje para la investigación artística-narrativa. En T. Sola Martínez, M. García Carmona, A. Fuentes Cabrera, A. M. Rodríguez García, J. López Belmonte (Eds.), *Innovación educativa en la sociedad digital*. Universitat de Barcelona. Pp. (1892-1905) Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7648452>

Bassi, J. E. (2015). *Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales: Manual de supervivencia para estudiantes de pre- y posgrado*. Santiago, Chile: Ediciones y Publicaciones El Buen Aire S. A.

Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (pp.160-161.). Colombia: Prentice Hall.

Bienal de Cuenca. (s.f.). *Fundación*. Recuperado de <https://fundacion.bienaldecuenca.org/>

Blazquez Graf, N., Flores Palacios, F., y Ríos Everardo, M. (Coords.). (2010). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México

Borda, O. F. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis político*, (38), 73-90.

Bozalek, V., & Kuby, C. (2020). *Post Philosophies and the Doing of Inquiry Webinar Series* [Webinar]. University of the Western Cape, South Africa, University of Missouri, USA. <https://education.missouri.edu/learning-teaching-curriculum/webinars-2020-2021/>

Butler, J., & Martínez Dávila, R. (2012). La alianza de los cuerpos y la política de la calle. *Debate Feminista*, 46. 91-113 <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2012.46.927>

Canal Post Philosophies and the Doing of Inquiry. (17 de septiembre de 2020). *Post Philosophies and the Doing of Inquiry Session 2 Bettie St. Pierre*. [Archivo de video]. Youtube. <https://youtu.be/wJxGcrytx6M>

Carretero, M. (2005). *Constructivismo y educación*. D.F., México: Editorial Progreso, S.A. de C. V.

- Carbonell Sebarroja, J. (2015). Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa. *Pedagogías del siglo XXI*, 1-293.
- Choin, D., & Méndez, M. M. (2017). La formación cultural y artística en la educación inicial y general básica en Ecuador: un acercamiento desde unidades educativas de Azogues. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, (2), 1-11. Recuperado de <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/1423/1105>
- Constitución de la República de Ecuador [Const.]. *Artículo 26. [Título II]*. Registro Oficial 449, Ecuador de 20 de octubre de 2008 (Ecuador). Recuperado de: https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Correa, J., Aberasturi-Apr aiz, E. y Gutiérrez-Cabello, A. (2020). La investigación poscualitativa: origen, referentes y permanente devenir. En Sancho, J., Hernández, F., Montero, L., de Pablos, J., Rivas, I. y Ocaña, A. (coords.). (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. (pp. 90-113). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Corvalán, R. E. (2018). De Thales de Mileto a la Nueva alianza de Prigogine y Stengers: Línea de tiempo de la Filosofía de la ciencia y la naturaleza. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades ACADEMO*, 5(1), 61-72. doi: 10.30545/academo.2018.ene-jun.7
- Defensoría del Pueblo. (2019). *Informes sobre estado de excepción Ecuador octubre 2019*. Recuperado de: <http://repositorio.dpe.gob.ec/handle/39000/2415>
- Deleuze, G & Guattari F. (1993-1997). *¿Qué es la filosofía?*, (4ª ed.). Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Derrida, J. (1978). *De la gramatología*, México: Siglo XXI.
- Donoso Pareja, M. (2004). *Ecuador: identidad o esquizofrenia: ensayo*. Quito, Ecuador: Eskeletra editorial.
- Eisner, E. (1992). LA INCOMPRENDIDA FUNCIÓN DE LAS ARTES EN EL DESARROLLO HUMANO. *Revista Española De Pedagogía*, 50(191), 15-34. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23764907>
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard educational review*, 59(3), 297-325.
- Es Balaurd Museu (2013). *Esther Ferrer. Extractos de "El arte de la performance: teoría y práctica"* [Vimeo]. Recuperado de <https://vimeo.com/61516168>
- _____. (s.f.). *Esther Ferrer*. Recuperado de <https://www.esbaluard.org/exposicion/esther-ferrer/>
- Eisner, E.W. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 50(191), 15-34. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23764907?seq=1>
- Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca-Ecuador. *Congreso Internacional IDEA 19*. Recuperado de <https://congresoidea19.wordpress.com>
- Ferrer, E. (2017). *Performance y utopía*. Murcia, España: CENDEAC, Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo
- Fox, N. J., & Alldred, P. (2015). New materialist social inquiry: designs, methods and the research-semblage. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(4), 399-414. doi: 10.1080/13645579.2014.921458
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- _____. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García-Huidobro, M. R. (2016). *Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico. Una investigación biográfica narrativa con mujeres artistas-docentes* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/102787>
- Gergen, K. J. (2009). Social Construction and Pedagogical Practice. Recuperado de: https://www.swarthmore.edu/sites/default/files/assets/documents/kenneth-gergen/Social_Construction_and_Pedagogical_Practice.pdf
- González Martín, C., García López, A., & Mazuecos Sánchez, B. (2018). Mecanismos de supervivencia en la carrera del artista sumergido: las residencias artísticas. *Arte y Políticas de Identidad*, 19, 219-230. Recuperado de <https://revistas.um.es/reapi/article/view/359901>
- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *FOLIOS*, (44), 165-179. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a11.pdf>
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.
- Heidegger, M. (1986). *El ser y el tiempo* (trad. Gaos, J.). D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?. *Educação & Realidade*, 30(2).
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, (26), 85-118. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>
- Hernández, F. y Onsès, J. (2020). La investigación (educativa) basada en las artes: genealogías, derivas y expansiones. En Sancho, J., Hernández, F., Montero, L., de Pablos, J., Rivas, I. y Ocaña, A. (coords.). (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. (pp. 288-307). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). Sampieri.
- Hernández-Hernández, F., & Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 21-48. doi: <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Hood, E., J. & Kraehe A., M. (2017). Creative Matter: New Materialism in Art Education Research, Teaching, and Learning, *Art Education*, 70(2), 32-38. doi: <https://doi.org/10.1080/00043125.2017.1274196>
- Howard, B. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. (Trad. de Teresa Arijón). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hughes, S. A., & Pennington, J. L. (2016). *Autoethnography: Process, product, and possibility for critical social research*. Sage Publications.
- Instituto Latinoamericano de Investigación en Artes, (s.f.). *ILIA*. Recuperado de: <http://ilia.uartes.edu.ec>
- Irwin, R. L. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198-215. doi: 10.1080/00393541.2013.11518894
- Irwin, R. L., Jesús, M^a., Agra, M. J., Barney, D., Chiung, J., Chen, H.,... MacDonald, A. (2017). A/r/tography Around the World: An Ever Evolving Methodology and Practice. En Barton, G., & Baguley, M. (Ed.), *The Palgrave Handbook of Global Arts Education* (pp.475- 96). Palgrave MacMillan. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/313794887>
- Jodorowsky, A. (2009). *Manual de psicomagia: consejos para sanar tu vida* (Vol. 38). Siruela
- Jones, A. (2015). Individual Mythologist: Vulnerability, Generosity and Relationality in Ulay's Self Imaging. *Stedelijk Studies 3 The Place of Performance*. Recuperado de: https://stedelijkstudies.nl/wp-content/uploads/2016/03/Stedelijk-Studies_Retouching-Bruises_Long_PDF.pdf
- Joseph, P (director). (2007). *Zietgeist* [Cinta cinematográfica]. EU: Gentle Machine Productions
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO
- Krieger, P. (2004). La deconstrucción de Jacques Derrida (1930-2004). *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 26(84), 179-188. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-12762004000100009
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology*, 77(6), 1121.
- La Escocesa. (s.f.). ¿Qué es la Escocesa? Recuperado de <https://laescocesa.org/es/La-Escocesa/-Que-es-la-Escocesa->
- Lasczik, A., & Irwin, R. (2018). A/r/tographic Peripatetic Inquiry and the Flâneur. En Lasczik A., & Irwin, R. (Ed.), *The Flâneur and education research. A Metaphor for Knowing, Being Ethical and New Data Production*. (pp. 127-156). doi: 10.1007/978-3-319-72838-4_6.
- LeBlanc, N., Davidson, S., Ryu, J. & Irwin, R. (2015). Becoming through a/r/tography, autobiography and stories in motion. *International Journal of Education Through Art*, 11(3), 355-374. doi: 10.1386/eta.11.3.355_1
- López Cobos, P. (2017). *Tripalium: Desmontando el mito del esfuerzo*. Editorial Pablo López Cobos.
- Louisiana Channel. (2017). *Ulay Interview: Under My Skin* [YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3e8yXmXXNaU>
- Martín, C. G., López, A. G., y Sánchez, B. M. (2018). Mecanismos de supervivencia en la carrera del artista sumergido: las residencias artísticas. *Arte y políticas de identidad*, 19, 219-230
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular)*. Lima, Perú: CEAAL

- Mills, C. W., Germani, G., & Torner, F. M. (1961). *La imaginación sociológica* (Vol. 2). México: Fondo de Cultura Económica.
- Mitra, S. (2015). 'It Takes Six People to Make a Mattress Feel Light...': Materializing Pain in Carry that Weight and Sexual Assault Activism. *Contemporary Theatre Review*, 25(3), 386-400. <https://doi.org/10.1080/10486801.2015.1049845>
- Molinet Medina, X. (2016). *El retrato fotográfico como estrategia para la construcción de identidades visuales: Una investigación educativa basada en las artes visuales* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada. Recuperado de [http://hdl.handle.net/10481/44251]
- Nietzsche, F. (2018). *La voluntad del poder* (trad. Froufe, A.). Madrid, España: Editorial EDAF
- Presidencia de la República. (2019). *Cadena Nacional de Decisiones Económicas*. Recuperado de <https://www.presidencia.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/10/2019.10.01-DECISIONES-ECONOMICAS-1.pdf>
- Rancière, J. (2008). *Il maestro ignorante*. Mimesis edizione.
- Reglamento de Investigación de Universidad de las artes (2021), se descargó en: <http://www.uartes.edu.ec/sitio/la-universidad/investigacion/>
- Revelles, B. y Sancho, J. (2020). Reexplorando «la materia»: implicaciones para la investigación educativa y social. En Sancho, J., Hernández, F., Montero, L., de Pablos, J., Rivas, I. y Ocaña, A. (coords.). (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. (pp. 50-70). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Rowan, A. (2000). The place of acting out in psychoanalysis: From Freud to Lacan. *Psychoanalytische Perspectieven*, 41(42), 83-100. Recuperado de: <https://www.psychoanalytischeperspectieven.be/wp-content/uploads/2012/10/5-Rowan-acting-out.pdf>
- s. a. (19 de diciembre de 2019). Estudiantes de la UNAE protestan por recorte de presupuesto. *El Universo*. Recuperado de <https://www.eluniverso.com/noticias/2019/12/19/nota/7657269/estudiantes-unae-protestan-recorte-presupuesto>
- Saladentro. *Imaginario de ciudad. Reinterpretación del costumbrismo paisajista a partir del lenguaje contemporáneo*. Recuperado de <https://saladentro.com/2020/08/20/la-maquina-para-demoler-teorias-2/>
- Sánchez de Serdio, A. (2011) Las paradojas de la pedagogía crítica o la resistencia de la realidad. En M. Acaso (coord.) *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Madrid: Ariel (55-58) (44-64)
- Sancho, J., Hernández, F., Montero, L., de Pablos, J., Rivas, I. y Ocaña, A. (2020). Introducción y contenido del texto. En Sancho, J., Hernández, F., Montero, L., de Pablos, J., Rivas, I. y Ocaña, A. (coords.). (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. (pp. 22-48). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Sebarroja, J. C. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Ediciones Octaedro.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2, 1-9.
- Silva, V. (Julio de 2015). Práctica artística como Investigación: Aproximaciones a un debate. *II Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales ANIAV 2015*. Congreso llevado a cabo en Valencia, España.
- Skinner, B. F., & Ardilla, R. (1975). *Sobre el conductismo*. (Fernando Barrera, Trans.) Fontanella. (Trabajo original publicado en 1974)
- Soto, A. (2020). La performatividad de las imágenes. Santiago de Chile: Metales Pesados. doi:10.2307/j.ctv18dvtv9
- St.Pierre, E. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. *The Sage handbook of qualitative research*, 611-625.
- Stedelijk Museum Amsterdam. (s.f.). *ULAY WAS HERE*. Recuperado de <https://www.stedelijk.nl/en/exhibitions/ulay-2#slideshow-13215>
- Sullivan, G., & Gu, M. (2017). The Possibilities of Research—The Promise of Practice. *Art Education*, 70(2), 49-57.
- Thwaites, T. (2016). *GoatMan: How I took a holiday from being human*. Princeton Architectural Press
- ULAY Foundation. (2021). *Online Walkthrough: ULAY WAS HERE at Stedelijk Museum* [Vimeo]. Recuperado de <https://vimeo.com/566226108>
- _____. (s.f.). *ULAY*. Recuperado de <https://www.ulayfoundation.org/about>
- UNAE. (s.f.). *Educación Arte y Sociedad*. Recuperado de <https://unaedu.edu.ec/oferta/educacion-arte-y-sociedad/>

- _____. (s.f.). *Grupos de Investigación*. Recuperado de <https://unae.edu.ec/investigacion/grupos/page/2/>
- _____. (s.f.). La investigación en la UNAE. Recuperado de <https://unae.edu.ec/investigacion/quienes-somos/#>
- _____. (s.f.). *Misión. Visión*. Recuperado de <https://unae.edu.ec/acerca-de/>
- UNESCO. (2018). *Annual Report 2017: UNESCO Institute for Lifelong Learning*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265173>
- _____. (s.f.). *La educación transforma vidas*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/education>
- Unión Europea. (2014). *Policy Handbook on Artist's Residencies*. Recuperado de https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/policy/cultural-creative-industries/documents/artists-residencies_en.pdf
- Universidad de las Artes. (s.f.). *Acerca de la UArtes*. Recuperado de <http://www.uartes.edu.ec/acercade.html>
- Vallejo, R. (1997). Miguel Donoso Pareja. *Kipus: Revista Andina de Letras*. 95-104.
- _____. (2006). *Manual de escritura académica: Una guía para estudiantes y maestros*. Quito, Ecuador: Corporación Editora Nacional.
- Vidiella, J. (2010). Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización. En Damiano Gilberto Aparecido; Pereira Lucia Helena Pena; Oliveira Wanderley C. (comp.) *Corporidade e educação: tecendo sentidos* (pp.175-202). São Paulo (Brazil): Cultura Acadêmica Editora. ISBN 978-85-7983-080-8.
- Vilanova, J. (2011). *Diccionario de biodescodificación*. Recuperado de: https://www.academia.edu/37772812/DICCIONARIO_DE_BIODESCODIFICACION_C3%93N_Por_Joan_Marc_Vilanova_i_Puj%C3%B3
- Villanueva González, P. (2017). *De qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico. Derivas desde los artistas, la institución y el arte contemporáneo* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- Wilson, J. B. (2011). *Art workers: Radical practice in the Vietnam War era*. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Y7MwDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP7&dq=art+workers+radical+practice&ots=IEmAr7cWcT&sig=bWAOko3mpIOqDEt-Ma1AEtCe3WB4#v=onepage&q=art%20workers%20radical%20practice&f=false>

Anexo A: Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual de los colaboradores: Asistentes y talleristas.



Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual

El participante Enrique Vicente Núñez Endara, con Cédula de Identidad # 0704124999 da su consentimiento a Johnny Alex Guerra Flores, con CI # 0918015041, estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España) para el uso o la producción de material registrado en la Residencia de Investigación Artística RIA, Edición Memoria, año 2020. Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de los/las participantes será de uso privado y anónimo, con fines únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en Metodologías de Investigación Basada en las Artes.

ANEXOS

 Firma electrónicamente por:
ENRIQUE
VICENTE NUNEZ
ENDARA

Firma colaborador/a

Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual

El/la participante Guadalupe Katherine Ortiz Gonzalez, con Cédula de Identidad # 1726238957, da su consentimiento a Johnny Alex Guerra Flores, con CI # 0918015041, estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España) para el uso o la producción de material registrado en la Residencia de Investigación Artística RIA, Edición Memoria, año 2020. Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de los/las participantes será de uso privado y anónimo, con fines únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en Metodologías de Investigación Basada en las Artes.



Firma colaborador/a

Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual

La participante Claudia Marcela Barreiro Moreira, con cédula de identidad #1310464993, da su consentimiento a Johnny Alex Guerra Flores, con cédula de identidad # 0918015041, estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España) para el uso o la producción de material registrado en la Residencia de Investigación Artística RIA, Edición Memoria, año 2020. Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de la participante será de uso privado y anónimo, con fines únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en Metodologías de Investigación Basada en las Artes.



Claudia Marcela Barreiro Moreira
Cédula de identidad: 1310464993

Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual

El/la participante María Paz Vázquez Crespo, con Cédula de Identidad # 0107289423, da su consentimiento a Johnny Alex Guerra Flores, con CI # 0918015041, estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España) para el uso o la producción de material registrado en la Residencia de Investigación Artística RIA, Edición Memoria, año 2020. Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de los/las participantes será de uso privado y anónimo, con fines únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en Metodologías de Investigación Basada en las Artes.

Paz Vázquez C.

Firma colaborador/a

Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual


El participante Edgar Damián Matailo Cedeño, con Cédula de Identidad # 0919176255, da su consentimiento a Johnny Alex Guerra Flores, con CI # 0918015041, estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España) para el uso o la producción de material registrado en la Residencia de Investigación Artística RIA, Edición Memoria, año 2020. Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de los/las participantes será de uso privado y anónimo, con fines únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en Metodologías de Investigación Basada en las Artes.



Firma colaboradora/a

Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual

El/la participante Jessica Maribel Delgado Chunzho, con Cédula de Identidad # 0107635104, da su consentimiento a Johnny Alex Guerra Flores, con CI # 0918015041, estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España) para el uso o la producción de material registrado en la Residencia de Investigación Artística RIA, Edición Memoria, año 2020. Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de los/las participantes será de uso privado y anónimo, con fines únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en Metodologías de Investigación Basada en las Artes.



Firma colaborador/a

Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual

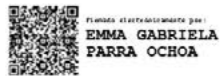
La participante Jennifer Marcela Berrezueta Guaricela, con Cédula de Identidad # 0105726129, da su consentimiento a Johnny Alex Guerra Flores, con CI # 0918015041, estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España) para el uso o la producción de material registrado en la Residencia de Investigación Artística RIA, Edición Memoria, año 2020. Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de los/las participantes será de uso privado y anónimo, con fines únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en Metodologías de Investigación Basada en las Artes.



Firma colaborador/a

Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual

El/la participante Emma Gabriela Parra Ochoa, con Cédula de Identidad # 0104040621, da su consentimiento a Johnny Alex Guerra Flores, con CI # 0918015041, estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España) para el uso o la producción de material registrado en la Residencia de Investigación Artística RIA, Edición Memoria, año 2020. Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de los/las participantes será de uso privado y anónimo, con fines únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en Metodologías de Investigación Basada en las Artes.



Firma colaborador/a

Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual

La participante Rosario Isabel Gaspar Robles, con Cédula de Identidad # GARR910109MPLSBS03, da su consentimiento a Johnny Alex Guerra Flores, con CI # 0918015041, estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España) para el uso o la producción de material registrado en la Residencia de Investigación Artística RIA, Edición Memoria, año 2020. Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de los/las participantes será de uso privado y anónimo, con fines únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en Metodologías de Investigación Basada en las Artes.



Firma colaborador/a

Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual

El/la participante María José Machado Gutiérrez, con Cédula de Identidad # 0104045471, da su consentimiento a Johnny Alex Guerra Flores, con CI # 0918015041, estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España) para el uso o la producción de material registrado en la Residencia de Investigación Artística RIA, Edición Memoria, año 2020. Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de los/las participantes será de uso privado y anónimo, con fines únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en Metodologías de Investigación Basada en las Artes.



Firma colaborador/a

Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual

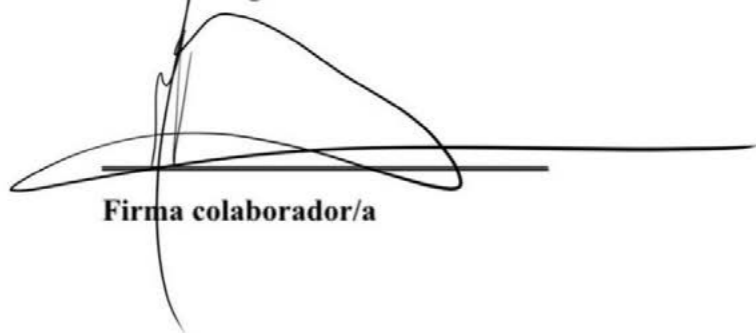
El participante Carlos Vinicio Valdez Solorzano, con Cédula de Identidad # 0302095138, da su consentimiento a Johnny Alex Guerra Flores, con CI # 0918015041, estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España) para el uso o la producción de material registrado en las Jornadas Pedagógicas A Fluir UNAE 2019, o en la Residencia de Investigación Artística RIA, Edición Memoria, año 2020. Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de los/las participantes será de uso privado y anónimo, con fines únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en Metodologías de Investigación Basada en las Artes.



Firma colaborador/a

**Consentimiento informado del registro y uso del material
fotográfico y audiovisual**

El/la participante María Loreto Lisbeth Sepúlveda Guzmán, con identificación RUT # 15590465-8, da su consentimiento a Johnny Alex Guerra Flores, con CI # 0918015041, estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España) para el uso o la producción de material registrado en la Residencia de Investigación Artística RIA, Edición Memoria, año 2020. Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de los/las participantes será de uso privado y anónimo, con fines únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en Metodologías de Investigación Basada en las Artes.



Firma colaborador/a

Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual

La participante Valeria Fernanda Lazo Paguay, con Cédula de Identidad # 0350227740, da su consentimiento a Johnny Alex Guerra Flores, con CI # 0918015041, estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España) para el uso o la producción de material registrado en la Residencia de Investigación Artística RIA, Edición Memoria, año 2020. Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de los/las participantes será de uso privado y anónimo, con fines únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en Metodologías de Investigación Basada en las Artes.



Firma colaborador/a

Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual

La participante Priscila Fernanda Faican Jiménez, con Cédula de Identidad # 0107142663, da su consentimiento a Johnny Alex Guerra Flores, con CI # 0918015041, estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España) para el uso o la producción de material registrado en la Residencia de Investigación Artística RIA, Edición Memoria, año 2020. Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de los/las participantes será de uso privado y anónimo, con fines únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en Metodologías de Investigación Basada en las Artes.



Firma colaborador/a

Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual

El participante Diego Xavier Solis Pañora, con Cédula de Identidad # 0106854516, da su consentimiento a Johnny Alex Guerra Flores, con CI # 0918015041, estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España) para el uso o la producción de material registrado en la Residencia de Investigación Artística RIA, Edición Memoria, año 2020. Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de los/las participantes será de uso privado y anónimo, con fines únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en Metodologías de Investigación Basada en las Artes.



Firma colaborador/a

Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual

El participante José Francisco Chacha Cornejo, con Cédula de Identidad # 0106614464, da su consentimiento a Johnny Alex Guerra Flores, con CI # 0918015041, estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España) para el uso o la producción de material registrado en la Residencia de Investigación Artística RIA, Edición Memoria, año 2020. Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de los/las participantes será de uso privado y anónimo, con fines únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en Metodologías de Investigación Basada en las Artes.



Firma colaborador/a

Anexo B: Talleres presenciales, talleres, conferencias, y conversatorio virtuales

- Bienvenida RIA <https://youtu.be/YBRprsKcIL0> (video parte 1)
- Bienvenida RIA <https://youtu.be/9q9aigwsCn0> (video parte 2)
- Taller *performance* MJM. RIA 2020. video 1 <https://youtu.be/0rMEUOhS5NI>
- RIA. Residencia de Investigación Artística: Conferencia abierta con María José Machado. UNAE-2020 <https://youtu.be/Y-T-3ZxpFTU>
- RIA. Residencia de Investigación Artística: Taller para residentes con Isabel Gaspar vía Zoom <https://youtu.be/8clSpnygI5U>
- RIA. Residencia de Investigación Artística: Conferencia abierta con Isabel Gaspar. UNAE-2020 <https://youtu.be/6VJqHVyaxV4>
- RIA. Residencia de Investigación Artística: Conferencia abierta con Gabriela Parra. UNAE-2020 <https://youtu.be/HAEDpvwm6U0>
- RIA. Residencia de Investigación Artística: Taller para residentes con Damián Matailo vía Zoom <https://youtu.be/WYBrVY776Vo>
- RIA. Residencia de Investigación Artística: Conferencia abierta con Enrique Núñez. UNAE – 2020 <https://youtu.be/ZRLsCITRxxzE>
- RIA. Residencia de Investigación Artística: Taller para residentes con Loreto Sepúlveda vía Zoom <https://youtu.be/hzzaUT0mBTs>
- RIA. Residencia de Investigación Artística: Conversatorio. UNAE-2020 <https://youtu.be/9dLqouZKkr0>

Anexo C: Exposición MEMORIA 2020

- RIA: Exposición Memoria 2020 con entrevistas a residentes <https://youtu.be/uQqn-heS-Ask>
- Catálogo en línea de la Exposición Memoria 2020 <https://www.residenciadeinvestigacionartistica.com/cat%C3%A1logo>
- RIA | Lanzamiento de catálogo Exposición MEMORIA. 2020 <https://youtu.be/4cLw-j5e1cMg>

- RIA. *Performance*: El bautizo del investigador. Johnny Guerra. 10/09/2020 <https://youtu.be/HJjA-8HT0To>

Anexo D: RIA: Grupo focal, arte de correspondencia, y subjetividades

- RIA grupo *focal Mail art* noviembre 2020 <https://youtu.be/lzI10o4zdN0>

