



Revista Dirección
de Investigación ESAY
#1primer semestre 2022

COMUNIDADES CONECTADAS

Conectivismo
Stephen Downes

INVESTIGACIÓN PARA LAS ARTES

1er Coloquio de
Investigación en Artes ESAY

INVESTIGACIÓN DE LAS ARTES

El Hombre Magno y la Última Polis.
Una metodología para identificar
y datar civilizaciones.
Marco Aurelio Díaz Güemez

Cuaderno de viaje.
Una aproximación al nuevo
lenguaje técnico para la viola.
Juan Méndez

INVESTIGACIÓN EN LAS ARTES

Entrevista:
Vanessa Rivero

Des-obra
Monika Gabris



**Revista Dirección
de Investigación ESAY**
#1 primer semestre 2022

Editor:

Rafael Penroz

Comité editorial:

Silvia Alba Roa, María Teresa Gullotti Vázquez,
Karla Uriarte Torres, Bryant Caballero Cano,
Kandy Ruiz González, Erik Baqueiro Victorín
y Felipe Mazzeo Caneda

Diseño y diagramación:

Rafael Penroz

Portada:

Petate de serpientes (petlacoatl)
Fray Bernardino de Sahagún
Códice florentino, libro XI, capítulo 5, párrafo 3.

Escuela Superior de Artes de Yucatán

Director general:

Javier Álvarez Fuentes

Secretaria académica:

Karla Berrón Cámara

Director de investigación:

Erik Baqueiro Victorín

Julio de 2022, Mérida, Yucatán, México

ISSN pendiente



Revista Dirección
de Investigación ESAY
#1 enero/junio 2022

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Erik Baqueiro Victorín 5

EDITORIAL

Rafael Penroz 6

COMUNIDADES CONECTADAS

• Conectivismo. Stephen Downes 10

INVESTIGACIÓN PARA LAS ARTES

1er Coloquio de Investigación en Artes 2021. Crítica y conectividad 49

• De la transmisión a la conexión. Ligia Aguilar 53

• Pedagogía conectivista. Testimonio de una docente a la deriva. Analie Gómez 59

• Ralentización en pro de la producción. Reflexión acerca de nuestras
Condiciones como artistas. Ángeles Maldonado 65

• Montaje audiovisual y fractura del binario de género. Mónica Costa 71

• Escuela Abierta a un territorio crítico. Laura Chenillo 79

• Conectivismo en la pedagogía en la danza. Me muevo, luego existo. Tatiana Zugazagoitia 89

• Mientras más cerca del modem, más lejos de Dios. Kayleigh Martin 95

INVESTIGACIÓN DE LAS ARTES

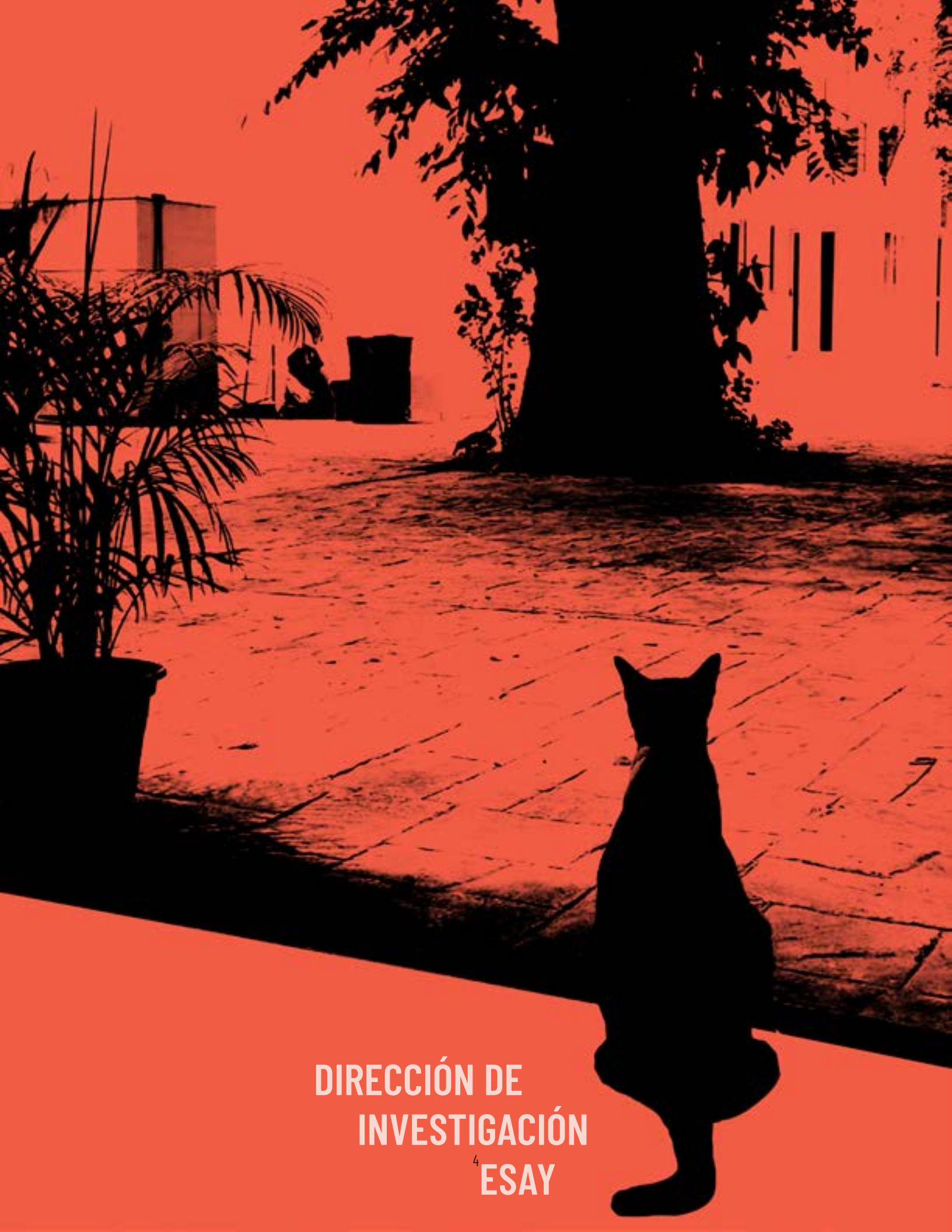
• El Hombre Magno y la Última Polis.
Una metodología para identificar y datar civilizaciones. Marco Aurelio Díaz 105

• Cuaderno de viaje.
Una aproximación al nuevo lenguaje técnico para la viola. Juan Méndez 117

INVESTIGACIÓN EN LAS ARTES

• Entrevista. Vanessa Rivero 125

• Des-obra. Monika Gabris 125



DIRECCIÓN DE
INVESTIGACIÓN
4
ESAY

PRESENTACIÓN

Una cordial bienvenida a este debate.

En este espacio de publicación semestral de la Dirección de Investigación de la Escuela Superior de Artes de Yucatán (ESAY) expondremos textos que promuevan discusiones informadas sobre el estado de la cuestión en el campo del arte, vinculados a tópicos tales como la pedagogía, la hermenéutica, la creación y la producción, entre otros.

DI dialoga con las trayectorias propuestas de Ornitorrinco, Proscenio, AV-Investigación, Tribu, El grito (publicaciones también de la comunidad académica de la ESAY) desde una perspectiva conectivista-crítica, con el ímpetu de provocar investigaciones basadas en las artes desde la región del Gran Caribe y en todas direcciones.

Erik Baqueiro Victorín

Director de Investigación de la ESAY



Y cuando se desplaza, cuando avanza, corre sin rumbo; corre hacia todas partes porque las cabezas de las serpientes, sus bocas, configuran (el borde) del petate de serpientes. Así hacia todas partes corren, van y vienen. Y sobre él va el asiento de serpientes, ondula.



Se decía que allá merecía, allí se hacía merecedor del mando, del gobierno; se decía que mandaría, que gobernaría porque prontamente se había sentado sobre la coapetladl.

Fray Bernardino de Sahagún (1540-1585), Códice florentino, libro XI, capítulo 5, párrafo 3.

EDITORIAL

Cuando hubo una filosofía del arte y una epistemología fenomenológica, creímos en la existencia de signos que adquirirían sentido mediante el conocimiento. Afirmábamos que una extensión compartida del mismo formaba una semiósfera trascendente a la que llamamos cultura. Los artistas nos consideramos intelectuales capaces de plasmar ideas en formas significantes a las que llamamos creaciones, como una voluntad divina de iluminación profana.

Así conquistamos los tiempos modernos, para luego fracturar la estabilidad hermenéutica con una maquinaria bélica conceptual que, mediante la polisemia, el relativismo y el nomadismo semántico sometió la sedentaria ontología a la epistemología. “(...) no hay hechos, sino sólo interpretaciones”¹.

El signo artístico se transformó en algo borroso concebible únicamente a través de complejas retóricas como la lógica abductiva o la metafísica adivinatoria. Evolucionamos de crear objetos a partir de conceptos a crear conceptos a partir de objetos.

Claramente abandonamos el idealismo. A esta ruptura conceptual le llamamos durante tres décadas posmodernismo. Los *posmo* más fanáticos, declararon jubilosos la deconstrucción de la modernidad y el fin de las ideologías, del arte y de la historia.

Sin embargo, los estudios decoloniales develaron la indesmontabilidad de la modernidad demostrando la persistencia colonial que la sustenta. Y entonces, desperdiciamos a la intensificación del capitalismo como capitalismo cultural, y a la fantasmagoría de una sociedad del conocimiento capaz de enmendar los trágicos errores del antropoceno. En medio de este bucle sicoanalítico apareció la teoría conectivista. El eterno retorno fue interrumpido por algo tan discreto y elegante como la biofísica y la bioquímica, las neurociencias y la inteligencia artificial.

El conocimiento no transita por las redes, ni es producido por la “asimilación” de la información que compartimos, sino que es precisamente la producción y utilización de conexiones lo que emerge como conocimiento. Posibilitar la distribución física o simbólica de algo es lo que permite conocer ese algo, no la cosa en sí o su signo. Construimos redes, pero no construimos conocimiento. El conocimiento sucede durante la interacción perceptiva con otras entidades cognoscentes. Nos afecta cualquier sensación mediada por una interfaz de conexión, orgánica o artificial. Lo que creemos verdadero –la episteme– no es la relación sujeto-objeto, sino el vínculo que permite el flujo de estímulos entre una entidad y otra, disponiendo interpretaciones mediante

1 Nietzsche, F. (2008). Fragmentos póstumos, pag. 60, Tecnos.

el reconocimiento de patrones reiterativos. Nos encontramos en la cúspide de un cambio de paradigma, no un giro discreto, sino un violento golpe de timón que vamos reconociendo con retardo.

Hoy, lo que produce valor artístico y el derecho a estar en el museo, la sala de conciertos o el escenario, no es la calidad de la representación -o presentación- de un contenido, sino la calidad de su distribución. En las artes ya no hay un sistema de estandarización de la calidad pero sí lo hay en su distribución. El conectivismo no es un movimiento o una tendencia que aspira a la “religión” de todas las entidades cognoscentes a través de un tipo de conexión ideal, sino una teoría del conocimiento-aprendizaje basada en el hecho de la conexión tecnológica y todo lo que esto nos permite sentir y reconocer. George Siemens y Stephen Downes han propuesto esta teoría pensando en una era donde las redes digitales tienden a hibridarse con las redes neuronales en tanto comparten una función bio-eléctrica o ciber-orgánica -cyborg.

En este contexto, la investigación artística es un hecho, un objetivo, y no un actuar subjetivo producto de un determinismo intelectual o psicológico. No es un deseo intuitivo, únicamente sensible, o una hipótesis esotérica. Es también un campo productivo organizado y un mercado en crecimiento. El filósofo Henk Borgdorff ha dividido el campo en tres áreas interconectadas: Investigación PARA las artes, que nos permite aplicar protocolos de investigación cualitativo-cuantitativos, especialmente enfocados a la educación. Investigación DE las artes, en la que las metodologías de los estudios históricos, etnográficos, antropológicos, semióticos, visuales y culturales continúan desarrollándose, e investigación EN las artes basada en la práctica artística, de la que han surgido nuevas metodologías como la Investigación Basada en las Artes, la Investigación Creativa, la Investigación Performativa y la Investigación Libre.

La Dirección de Investigación de la ESAY, se complace en presentar la Revista DI, cuyo objetivo general es la divulgación de investigaciones que realiza la comunidad ESAY desde un enfoque conectivo, crítico y transdisciplinario. Por esta razón no clasificaremos el contenido de la revista por disciplinas como Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, sino por líneas de investigación *para*, *de* y *en* las artes. Para explorar y difundir el concepto de conocimiento conectivo o distribuido, hemos incluido una sección de “Comunidades conectadas” enfocada a la vinculación de la zona cultural del Gran Caribe, con el mundo, desde de los estudios artísticos. En esta primera edición hemos tenido el privilegio de ser autorizados por Stephen Downes para traducir y publicar su artículo más reciente comenzado una nueva red de colaboración con la comunidad conectivista internacional.

Rafael Penroz
Editor



COMUNIDADES CONECTADAS





Downes, S. (2022). Connectivism.

Investigador independiente, National Research Council, Canadá. stephen@downes.ca

Traducción: Rafael Penroz, investigador Escuela Superior de Artes de Yucatán.

rafael.penroz@esay.edu.mx, mayo de 2022.

Resumen

El conectivismo es la tesis de que el conocimiento está constituido por conjuntos de conexiones entre entidades, de modo que un cambio en una entidad puede resultar en un cambio en la otra entidad, y que el aprendizaje es el crecimiento, desarrollo, modificación o fortalecimiento de esas conexiones. Este artículo presenta una visión general del conectivismo, ofrece una explicación conectivista del aprendizaje y un análisis detallado de cómo se produce el aprendizaje en las redes. Luego ofrece a los lectores una interpretación del conectivismo, es decir, un conjunto de mecanismos para hablar e implementar el conectivismo en las redes de aprendizaje y, finalmente, en la pedagogía.

Palabras clave: conectivismo, educación, aprendizaje, redes, pedagogía.

Aspectos relevantes

Lo que ya se sabe sobre este tema:

- El conectivismo plantea ser una teoría de aprendizaje para la era digital.
- El conectivismo argumenta que el aprendizaje ocurre a través de redes humanas y no humanas.

Qué aporta este artículo:

- Este documento proporciona una visión general y una interpretación del conectivismo.
- Este documento contribuye a nuestra comprensión sobre cómo se produce el aprendizaje en las redes.

Implicaciones para la teoría, la práctica y/o políticas:

- El conectivismo se centra en la capacidad de los estudiantes para vivir, trabajar y prosperar en un contexto comunitario más amplio, interconectado.
- El conocimiento es aquella red que crece y se desarrolla a partir de interacciones con otras entidades en red y en el mundo en general. Por lo tanto, el objetivo de la enseñanza es estimular tales interacciones, lo que se logra modelando y demostrando este tipo de actividad relevante.

Introducción

A veces se describe el conectivismo, según propuso George Siemens (2004), como “una teoría del aprendizaje para la era digital”. Y aunque el surgimiento de la tecnología digital influyó en la forma-

ción del conectivismo, la teoría no es una respuesta a la digitalización sino una forma de utilizar los conocimientos derivados de la digitalización para abordar problemas de larga data en los campos del aprendizaje y el desarrollo.

En este campo, a los estudiantes y profesionales se les suele presentar un conjunto de ‘teorías de aprendizaje’ que incluyen, de diversas formas, teorías basadas en el comportamiento, métodos de instrucción, distancia transaccional e interacción, construcción de conocimiento y significado, teoría de la actividad, teoría motivacional y más. A menudo, estas teorías se presentan como herramientas o “enfoques” a través de los cuales se pueden interpretar los fenómenos que se estudian.

Pero en ningún momento hay consenso sobre lo que constituye el conocimiento y el aprendizaje más allá de unas pocas taxonomías o caracterizaciones superficiales, y mucho menos una descripción común de lo que constituye un aprendizaje “exitoso”. Mientras tanto, hay una insatisfacción generalizada con los programas de enseñanza, los programas de evaluación y la educación en general. A pesar de esto, la gente aprende; aprende mucho, y este fenómeno permanece fundamentalmente sin explicación.

La era digital ha revelado la artificialidad de las teorías tradicionales de instrucción. Como documenta Watters (2021), a pesar de las pretensiones de un aprendizaje personalizado y una educación significativa, lo mejor que puede producir incluso la tecnología educativa más avanzada es poco mejor que un proceso mecanizado, impersonal y estandarizado: máquinas de enseñanza basadas en las cajas de Skinner y el conductismo. El conectivismo se ofrece como una respuesta, no a la digitalización, sino a la escasez de teoría contemporánea en educación, y no ofrece cajas negras ni metáforas, sino una explicación del conocimiento y el aprendizaje basada en la comprensión más actual posible de la inteligencia natural y artificial.

En este sentido, el conectivismo no se ofrece como una ‘teoría del aprendizaje’ o ‘enfoque’ alternativo con el que interpretar los fenómenos en el proceso de realizar el mismo tipo de actividades de instrucción que los profesores e investigadores siempre han realizado. En cambio, ofrece una base empírica para comprender la enseñanza y el aprendizaje, redefiniendo cómo pensamos sobre el conocimiento, cómo se produce el aprendizaje, qué intentamos hacer cuando aprendemos y cómo se imparte y evalúa el aprendizaje.

¿Qué es el conectivismo?

¿Qué es aprender?

¿Qué es el conectivismo? El conectivismo tiene que ver con el aprendizaje. Y nos preguntamos, para empezar, ¿qué es aprender? Y ha habido numerosas elecciones u opciones o teorías presentadas a lo largo de los años.

Gagne (1977), por ejemplo, dice que el aprendizaje es un cambio en la disposición o capacidad humana. Esta es una teoría que refleja un enfoque conductista como el que caracteriza, digamos,

Gilbert Ryle (1949). Desde una perspectiva más cognitiva, Mayer (1982) habla de que el aprendizaje es un cambio en el conocimiento de una persona. La piedra angular del argumento de Bingham y Conner (2010) es que el aprendizaje es un proceso transformador de asimilación de información. Y también tenemos el sentido de aprendizaje como adquisición o adquisición de conocimientos y habilidades tanto de Smith (1982) como de McDaniel et.al. (2014). No creo que el aprendizaje sea nada de eso y creo que estas teorías son incorrectas en algunos aspectos importantes.

Son lo que yo llamo “teorías de caja negra”. Y lo que quiero decir con una teoría de caja negra es que no nos dicen exactamente qué sucede cuando alguien dice, por ejemplo, “aprender es un cambio en la disposición”. Lo que eso significa es que el comportamiento después de aprender es diferente al comportamiento antes de aprender. Pero, ¿cómo sucede eso? ¿Qué hace que eso suceda? No lo sabemos. Si alguien dice, “alguien adquiere información”, nuevamente, hay algo que está sucediendo dentro de una caja negra. ¿Pusieron información en su cabeza? Realmente no creo que ese sea el caso.

Para mí, el conectivismo es la tesis de que el conocimiento se distribuye a través de una red de conexiones y, por lo tanto, que el aprendizaje consiste en la capacidad de construir y atravesar esas redes. He hablado y usado esa definición muchas veces y hoy hablaré un poco sobre lo que quiero decir con eso.

Una explicación conectivista del aprendizaje

Entonces, ¿qué significa para un conectivista hablar de aprendizaje cuando digo que el aprendizaje está en la formación de conexiones en una red? Me refiero a esto literalmente. Esto no es una metáfora. Hay muchas teorías del aprendizaje que se basan en metáforas (hablaremos un poco de eso), pero esta no es una metáfora. Cuando una persona aprende, o cuando algo aprende, se crea físicamente una conexión entre dos nodos o dos entidades en una red.

¿Y qué quiero decir con una conexión? Nuevamente, esta es una descripción real de un evento físico, no una metáfora, no una caja negra. Digo que existe una conexión entre dos entidades cuando un cambio de estado en una entidad puede causar o resultar en un cambio de estado en otra entidad. El aprendizaje es algo que hacen las redes, es algo que hacen todas las redes, y posiblemente algo que solo hacen las redes, y consiste en lo siguiente:

- La suma o resta de nodos en la red (es decir, las entidades que están conectadas al resto de la red),
- o la suma, resta, fortalecimiento o debilitamiento de las conexiones entre esos nodos.
- Y luego también podemos hablar de cambios en las propiedades de los nodos o las conexiones.

Los dos primeros se conocen colectivamente como “plasticidad” y, a veces, escuchará a la gente hablar de “neuroplasticidad”, y lo que quieren decir es que en el cerebro a veces perdemos y ganamos neuronas, y las conexiones se forman y se rompen entre las neuronas también.

En el caso del tercero, esto puede significar que la fuerza de una conexión puede variar. Por ejemplo, podría tomar más o menos energía para que un cambio de estado en un nodo resulte en un

cambio de estado en otro nodo. Y puede significar que puede haber cambios en las funciones de activación dentro de las neuronas, de modo que diferentes patrones de entrada de energía pueden dar como resultado el envío de diferentes secuencias de señales.

Autoorganización

¿Cómo se convierte la ‘conexión’, como se describe en la sección anterior, en algo que reconoceríamos como aprendizaje? Tiene lugar a través de un proceso de autoorganización. Las entidades conectadas que cambian de estado entre sí pueden, por ese solo hecho, sincronizarse u organizarse de alguna manera.

Hay un experimento que puedes hacer por ti mismo para ver cómo puede ocurrir este fenómeno. Arregla un conjunto de metrónomos en un trozo de madera y coloca el trozo de madera sobre dos latas. Inicia los metrónomos al azar, para que no estén marcando al mismo tiempo. Y luego, mientras miras, se sincronizan lentamente, y ahora, si los miras, todos están funcionando al mismo tiempo (Bahraminasab, 2007). Y la pregunta es, ¿qué está pasando aquí?



Figura 1. El efecto metrónomo (UCLA, 2013)

Cada uno de estos metrónomos está conectado a los demás, y la forma en que están conectados es a través de ese trozo de madera que está sobre las latas de refresco, de modo que cada vez que un metrónomo va y viene, empuja un poco el trozo de madera, moviéndolo de un lado a otro, influyendo en los otros metrónomos, acelerándolos o ralentizándolos hasta que todos marquen juntos.

Este es un ejemplo de lo que se llama “autoorganización”, y la idea es que las cosas independientes—como los metrónomos en este caso—que están conectadas pueden, en virtud de esa conexión sola, organizarse o sincronizarse sin necesidad de ninguna otra intervención. No necesita dirección, tú no necesitas organizar la sincronización, no hay un ‘metrónomo principal’, nada de eso. Ese es el tipo de cosas que tengo en mente.

El modelo de conectivismo de Siemens

El término “conectivismo” se atribuye a George Siemens, quien realizó una importante contribución

con su artículo “Conectivismo, una teoría del aprendizaje para la era digital” (Siemens, 2004). Revisemos los principios de George. George Siemens escribió su artículo sobre conectivismo en 2004 y propuso estos ocho principios:

- El aprendizaje y el conocimiento descansan en una diversidad de opiniones. Y eso, por supuesto, es afirmar que el aprendizaje y el conocimiento existen en redes, no solo en un lugar.
- El aprendizaje es un proceso de conexión de nodos especializados o fuentes de información.
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos. Esa es la idea de que el aprendizaje personal y social son parte de una gran red de aprendizaje.
- [La] capacidad de saber más es más extrema de lo que se sabe actualmente. Eso es un punto importante. No hablaré mucho al respecto, pero debemos acordar que el aprendizaje no es solo la adquisición de contenido. El aprendizaje se trata de desarrollar una forma de ver e interactuar con el mundo.
- Es necesario nutrir y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo.
- [La] capacidad de ver conexiones entre campos, ideas y conceptos es una habilidad fundamental. Ahora, pregunto, ¿qué significa eso? Porque siempre pregunto ¿qué significa eso? Ya hablaremos de eso luego.
- La vigencia (conocimiento preciso y actualizado) es la intención de todas las actividades de aprendizaje conectivista.
- La toma de decisiones es un proceso de aprendizaje. Hablaré sobre esto un poco más adelante en esta presentación.

Hay diferentes cosas que se pueden aprender porque hay diferentes tipos de redes, por ejemplo, redes neuronales (Kasabov, 2014) y redes sociales (Oddone, 2018). El conectivismo se trata de aprender tanto en redes neuronales como en redes sociales.

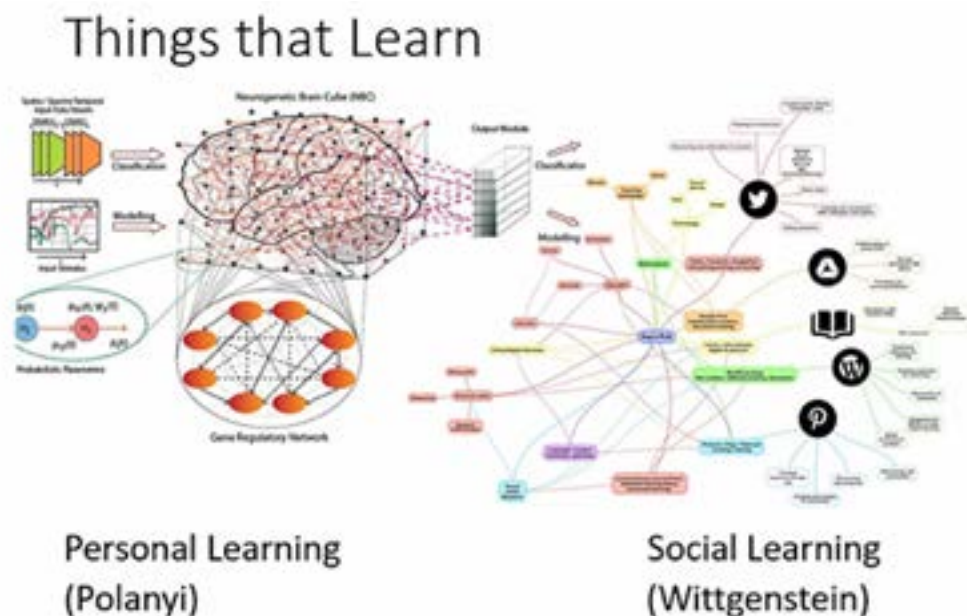


Figura 2. Aprendizaje personal y Aprendizaje social

Una de las grandes diferencias que tengo con George Siemens es la forma en que interpretamos el aprendizaje. George diría que las redes neuronales y las redes sociales forman una gran red, que nuestro conocimiento consiste en todas las conexiones dentro de nuestra mente y la forma en que esto está conectado con todo lo demás que hay en el mundo, y la forma en que está conectado consigo mismo. Entonces, nuestro conocimiento está parcialmente en nosotros mismos y parcialmente en Twitter o WordPress o Pinterest o nuestra red de amigos, etc.

Por el contrario, yo mantengo estas dos redes separadas. Creo que el aprendizaje personal (red neuronal) es una red y el aprendizaje social (red social) es otra red, y son dos redes separadas, pero interactúan entre sí a través del proceso de percepción. Para mí, la percepción es la forma en que una red neuronal interactúa con la red social, y la comunicación o conversación es la forma en que la red social puede interactuar con la red neuronal. Para describir esta interfaz hablaremos un poco más adelante sobre los procesos de emergencia y reconocimiento.

El conectivismo a diferencia de otras teorías del aprendizaje

El conectivismo se puede distinguir de otras teorías del aprendizaje en algunas formas importantes:

- Como no instructivista: una forma es distinguirlo de las teorías que se basan en el contenido, por ejemplo, el instructivismo o la teoría transaccional a distancia y la educación a distancia. El conectivismo dice que el cerebro no es un libro o una biblioteca. No es una acumulación de hechos y oraciones y proposiciones que traemos y organizamos y almacenamos como un montón de cosas. El cerebro no se llena de demasiada información. No hay nada que se parezca a las páginas de un libro o a los libros de una biblioteca. No hay nada que se parezca al texto y las oraciones dentro del cerebro. Si abres un cerebro o si analizas un cerebro, no verás nada de eso. Todo lo que verás es una red y señales que van y vienen entre las diferentes entidades de la red.
- Como no cognitivista: lo que quiero decir con eso es que, por lo tanto, el conectivismo no es 'cognitivista'. Probablemente hayas visto mucho sobre el conocimiento y el aprendizaje que se basa en teorías cognitivistas de la mente o teorías cognitivistas del aprendizaje en las que se habla de memoria sensorial, memoria de trabajo y memoria a largo plazo, hablan de codificación y construcción de esquemas y carga cognitiva.

Todo esto es de una metáfora de la computadora. Según la metáfora, el cerebro es como un sistema de procesamiento de información muy parecido a una computadora. Sin embargo, el cerebro no es así. Hay formas en las que podríamos interpretar algunos fenómenos cognitivos utilizando las metáforas de la memoria de trabajo, por ejemplo, o la carga cognitiva, pero estas no son descripciones de procesos, no son descripciones del aprendizaje real que ocurre. Además, tenemos teorías que nos dicen que aprender consiste en construir conocimiento o representar la realidad. Muchas teorías constructivistas nos dicen esto. Pero ¿qué significa eso? Nuevamente, nos encontramos con el problema de la caja negra.

- Como no representacional: para que el cerebro sea así, debe ser algún tipo de sistema representa-

cional, como un lenguaje o un sistema lógico, o incluso un sistema gráfico de imágenes, o algún otro conjunto de símbolos, algún otro sistema de signos donde los signos representan objetos que hay en el mundo. Y tendría que haber reglas o mecanismos para crear entidades y manipular entidades en ese sistema de representación.

Y no hay nada de eso si nos fijamos en la cognición real. No hay nada de eso que está pasando. Y es interesante porque la gente está usando esta metáfora de la computadora para hablar sobre el aprendizaje humano cuando incluso la inteligencia artificial ya no usa este modelo. Este modelo caracteriza lo que solíamos llamar sistemas expertos o sistemas basados en símbolos o sistemas basados en reglas de inteligencia artificial. Pero, de hecho, casi toda la inteligencia artificial se ha alejado de este modelo y utiliza el modelo de las redes neuronales.

El conectivismo para mí es una teoría no representacional. Eso la hace bastante diferente de otras teorías. Lo que quiero decir con eso es que no existe un concepto real de transferir conocimiento, hacer conocimiento o construir conocimiento. Más bien, aprender y conocer son descripciones de procesos físicos que ocurren en nuestro cerebro.

Como basándose en el crecimiento: cuando aprendemos, cuando sabemos, lo que estamos haciendo es más como crecer y desarrollarnos de la forma en que podríamos desarrollar un músculo. Y no le dices a un músculo: “está bien, músculo, ahora te harás más grande”. No ‘adquieres’ nueva fuerza física. Así no es cómo funciona.

Y no sé por qué la gente, cuando habla de aprender, piensa que es diferente. Estamos trabajando con un sistema físico, el cuerpo humano, compuesto de propiedades físicas y, en particular, una red neuronal que crece y se desarrolla en función de las experiencias que tiene, en las actividades y los resultados de las actividades que realiza.

¿Cómo ocurre el aprendizaje?

Visión general

¿Cómo se produce el aprendizaje? Ha habido numerosas teorías a lo largo de los años y, de hecho, hay todo un dominio de teorías de aprendizaje sobre procesos; está Kolb, por ejemplo, está el modelo de aprendizaje experiencial de Dewey. Realizan algo similar: describir procesos que incluyen elementos como experiencia concreta, observación, teoría e inferencias deductivas. Ver Kolb (1984), para algunos ejemplos.



Figura 3. Aprendizaje experiencial (Kolb, 1984)

Lo que estas teorías tienen en común es que tratan sobre los procesos que crean el aprendizaje y, de hecho, podríamos seguir hablando eternamente sobre los procesos que crean el aprendizaje y hablar sobre si este proceso es mejor que ese proceso, pero lo que estamos haciendo es describir las condiciones que rodean a la persona en lugar de describir a la persona misma. Y estamos hablando de los tipos de actividades, como los nueve eventos de instrucción de Gagne (Gagne, 1977), hablando de las actividades que establece y organiza un instructor o un maestro en lugar de cómo es el aprendizaje desde la perspectiva del individuo.

Así es el aprendizaje desde la perspectiva del individuo (Lucy Reading-Ikkanda en Wolchover, 2017).

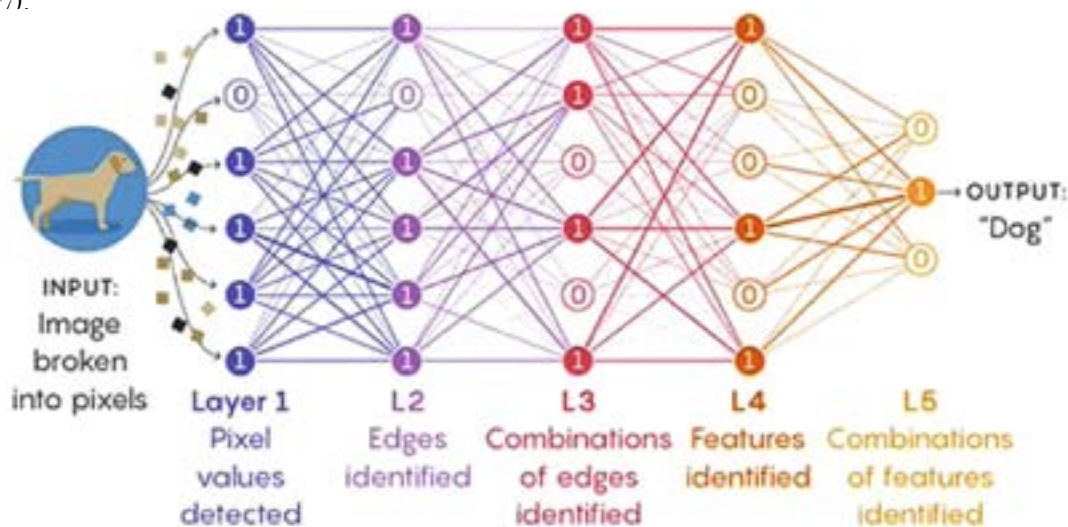


Figura 4. Aprendizaje utilizando neuronas

Ahora, este es solo uno de los muchos tipos de redes neuronales, luego hablaremos de aquello, pero esto les da una idea. Mirando la forma en que funciona esta red, tenemos lo que podríamos llamar una capa de entrada de neuronas que están conectadas a una segunda capa que identifica los bordes. Estos están conectados a una tercera capa que combina bordes. Estos están conectados a una cuarta capa que identifica características.

Este es el tipo de procesamiento, si podemos llamarlo procesamiento, que ocurre en la corteza visual que se encuentra aquí atrás (señalando la parte de atrás de mi cabeza). Entra a través de tus ojos y se sienta aquí y la corteza visual toma toda la información que impacta en tus ojos y detecta lo que Marr (1982) describió como el boceto de dos dimensiones y media, detección de bordes y todo eso.

Estas son nuestras interpretaciones de lo que están haciendo estas neuronas. Estas neuronas en realidad no están diciendo: "oh, estoy buscando un borde". Eso no es lo que está pasando. Estas neuronas simplemente reciben información y luego envían información. Eso es todo lo que están haciendo. No están 'destinadas a' ni 'creadas para' detectar bordes. Esa es la interpretación que ponemos. Eso es lo que decimos que están haciendo desde nuestra perspectiva.

Señales, Interacción, Estructuras

Siemens analiza las características de la red en varios lugares, pero la terminología que utiliza debería ser más precisa. Entonces, por ejemplo, cuando habla de redes que tienen “contenido”, es mejor hablar de redes que tienen “señales”, porque no todas las interacciones de red son significativas en la forma en que “contenido” sugiere significado.

Además, Siemens analiza los “datos” o la “información” en el cerebro o en nuestra mente. Estos son términos muy técnicos. Un dato representa un hecho. La información, estrictamente hablando, si seguimos a Dretske (1981), es “la reducción de posibles estados de cosas en el mundo desde el punto de vista del receptor”; aquí también es mejor usar la palabra ‘señales’.

Como dice Siemens, hay ‘interacciones’. Es decir, se forman conexiones y se envían señales a través de estas conexiones. Así es como conseguimos la interactividad. Una entidad envía una señal a otra entidad, y esa señal tiene el potencial de cambiar el estado de esa entidad. Esto debe distinguirse del término “interactividad”, usado en un contexto educativo más amplio, para referirse a intercambios de información, como conversaciones o debates.

Siemens también se refiere a estructuras de conocimiento estáticas y dinámicas. Estos términos también son vagos, ya que se puede pensar que se refieren a estructuras cognitivas o de representación, como modelos o marcos, o pueden referirse a estructuras físicas como redes sociales o redes neuronales. Precisamente, en el conectivismo no se entiende por “conocimiento” a estructuras cognitivas o representacionales sino, específicamente, a patrones de conectividad entre entidades de estructura física.

En consecuencia, cuando hablamos de estructuras dinámicas estamos pensando en la forma en que la red neuronal recibe nuevas señales. Siemens habla de ‘nueva información’ y ‘nuevos datos’, pero es más exacto decir ‘nuevas percepciones (o entrantes) sensoriales’. Según Siemens, las conexiones dentro de una red se fortalecen con la emoción, la motivación, la exposición, los patrones, la lógica y la experiencia, y están influenciados por la socialización y la tecnología (Melrose et al., 2013) e incluso por los ‘nodos de actualización automática’ (y nuevamente, se necesita más precisión, ya que estos pueden referirse a sensaciones internas como Dickens ha dicho célebremente [1843, Pág. 24], un sueño podría ser “un trozo de carne sin digerir, una mancha de mostaza, una miga de queso, un trozo de papa cruda”), vértigo, enfermedad, nutrición, o incluso nodos en redes recurrentes que se envían a sí mismos señales en bucle.

Es más fácil hablar en términos de pensamientos, creencias, intenciones y contenidos mentales existentes como entidades cognitivas independientes irreductibles a causas físicas, que adoptar una “postura intencional” como diría Dennett (1987). Y no hay nada de malo en el uso de tal terminología, siempre y cuando la connotación de un término no domine la explicación de los fenómenos para los que se ha utilizado el término de forma descriptiva. Así como no decimos que una computadora “piensa” cuando decimos “la computadora piensa que no tiene memoria”, tampoco decimos que hemos adquirido nuevos datos, o incluso que se ha recibido nueva información cuando se recibe y responde a señales perceptivas.

Teorías de aprendizaje

Hay maneras de hablar sobre el aprendizaje sin adoptar una postura intencional. Por ejemplo, podemos describir los factores que rigen la formación y la fuerza de las conexiones entre las neuronas; éstas, más propiamente que descripciones de prácticas pedagógicas, pueden entenderse como “teorías del aprendizaje”. Podemos, por ejemplo, hablar de cuatro tipos principales de conectividad:

- Conectividad hebbiana, que es básicamente el principio de que “lo que se dispara junto se conecta” (Hebb, 1949). Si tienes un par de neuronas y ambas disparan y permanecen en silencio al mismo tiempo, eventualmente desarrollarán una conexión entre ellas. Esa es la forma más simple de formación de redes.
- Contigüidad, que describe los casos en que entidades están ubicadas juntas de alguna manera. Un ejemplo podría ser el ‘grupo’ de nodos en una red de Competencia y Activación Interactiva (IAC) que compiten entre sí y están interconectados con pesos negativos (McClelland, 1981), o, por ejemplo, las diferentes células en el ojo están dispuestas una al lado de la otra, lo que informa cómo están conectadas a las diferentes capas de la corteza visual.
- Propagación hacia atrás, en la que la retroalimentación se propaga hacia atrás a través de una red y ajusta los pesos de conexión. No está claro que la retropropagación funcione en las redes neuronales humanas, aunque sí decimos que las personas aprenden de la retroalimentación. Ciertamente, la propagación hacia atrás se usa en redes neuronales artificiales. Fue desarrollada por Rumelhart y sus colegas en la década de 1980 (Rumelhart et.al., 1995) y durante mucho tiempo fue la forma más prometedora de aprendizaje de redes neuronales.
- Conectividad de Boltzmann, en la que una red intenta alcanzar el estado termodinámicamente más estable ajustando los pesos de conexión (Hinton, 2007). Los procesos de Boltzmann son estimulados por un proceso similar al recocido del metal calentándolo y enfriándolo. Una metáfora útil es cuando se arroja una piedra a un estanque; los átomos de agua chapotean y se empujan, pero finalmente todos se asientan en una superficie plana estable.

Estas son generalizaciones aproximadas y las redes neuronales artificiales de hoy en día no están clasificadas por estas teorías de aprendizaje en particular. Una variedad de factores definen los diferentes tipos de redes neuronales existentes en la actualidad, incluida la topografía, las funciones de activación y las características detectadas.

Sin embargo, estas ideas centrales se pueden encontrar en las dos categorías principales de inteligencia artificial que utilizan redes neuronales: aprendizaje automático y aprendizaje profundo. El aprendizaje automático implica alguna intervención humana para identificar o clasificar los datos. El aprendizaje profundo utiliza capas de neuronas para identificar y clasificar datos por sí mismos.

Propiedades de las Redes

Una pregunta clave es, ¿qué hace que estas redes neuronales artificiales funcionen? En el campo de la inteligencia artificial, podría decirse que la respuesta es prueba y error. Los investigadores desarrollan modelos para resolver problemas específicos y compiten entre sí en conferencias internacionales.

Estos modelos permiten a los investigadores variar los parámetros de la red para que puedan ajustarse para cumplir con el tipo de salida que se desea y luego se entrenan usando conjuntos de entrenamiento predefinidos.

Por ejemplo, aquí está lo que podría suceder en una sola neurona (Gavrilova, 2020):

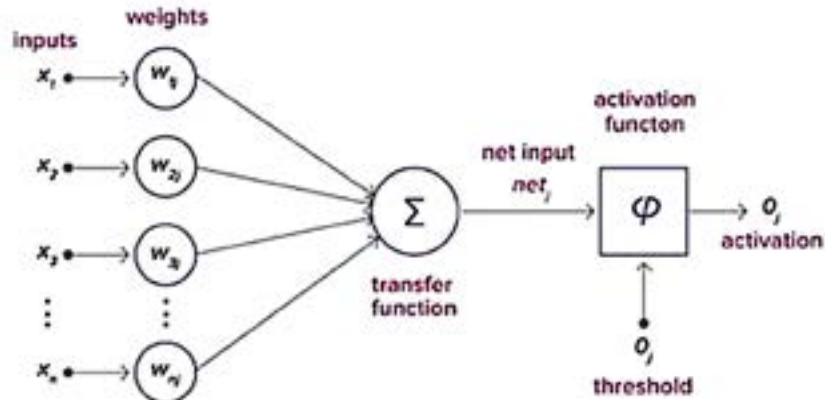


Figure 5. Partes de una neurona

Vale la pena señalar que, si bien las redes neuronales artificiales se diseñan utilizando solo unos pocos tipos diferentes de neuronas, en un cerebro humano hay miles de tipos diferentes de neuronas (Masland, 2004) que continúan siendo recopiladas y categorizadas hasta el día de hoy (Hippocampome, 2021). La diversidad neuronal ocurre por función, por región del cerebro y en respuesta al entorno. Si bien la diversidad en los cerebros humanos es sin duda importante, estamos muy lejos de comprender cómo eso influye en esto, cómo interactúan entre sí los diferentes tipos de neuronas.

Las topologías de redes neuronales también varían (Pai, 2020). Una de ellas es la red de Hebbian a la que se hizo referencia anteriormente, que aquí puede describirse como una “red neuronal de retroalimentación” o “perceptrón”. Este fue uno de los primeros tipos de redes neuronales artificiales de neuronas. La señal de entrada se envía a través de capas de neuronas y en cada neurona individual, a medida que entran las señales, la función de activación decide si disparar o no, y luego dispara. Estas son redes simples; solo se pueden usar para lo que llamamos “regresión lineal”, es decir, identificar relaciones lineales en línea recta o curva entre cosas. Son útiles para organizar datos tabulares, datos de imágenes o datos de texto, pero no pueden aprender sobre relaciones complejas.

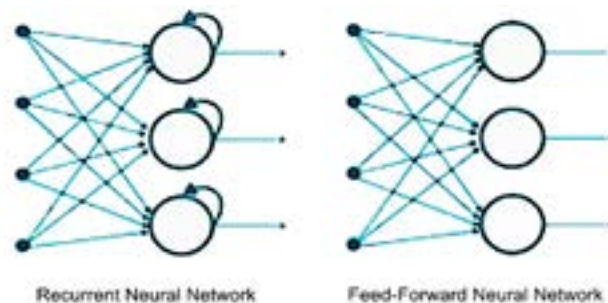


Figura 6. Dos tipos de red

Un modelo diferente llamado red neuronal recurrente enviará señales de una neurona a la misma neurona. De esta forma, conservará datos que vienen en serie, por ejemplo, las palabras de una oración o una secuencia de eventos. Este tipo de red, denominada “red neuronal recurrente”, se utiliza para resolver problemas relacionados con datos de series temporales y datos de texto, como datos de audio de traducción de idiomas, como la transcripción automática. Las redes neuronales recurrentes complejas se utilizan hoy en día en aplicaciones como la grabadora de sonido de Google, que transcribe las señales de audio en texto a medida que se pronuncian las palabras. Se puede utilizar un tercer tipo de red, denominada “red neuronal convolucional”, para capturar las características espaciales de una imagen.

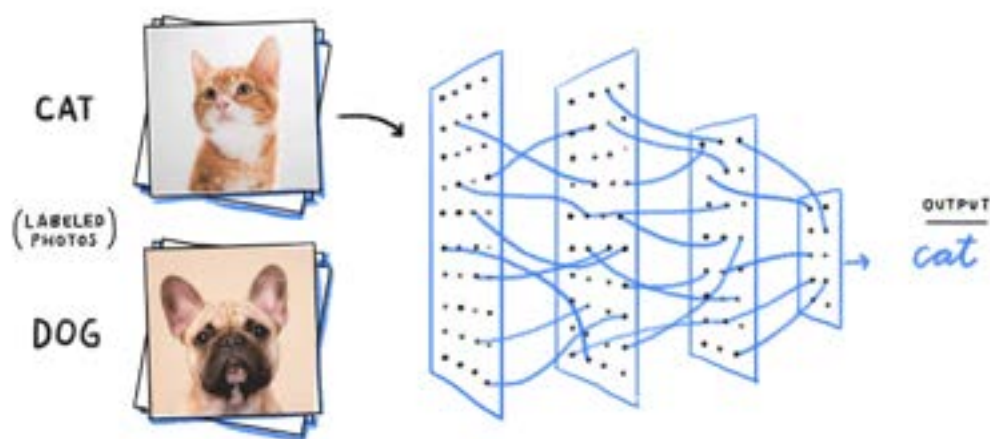


Figura 7. Red neuronal convolucional

Examina la disposición de los píxeles tal como se presenta y se puede utilizar para distinguir, por ejemplo, una imagen de un gato de una imagen de un perro. Podemos pensar en esto como similar al aprendizaje por “contigüidad”, como se argumentó anteriormente. Hay muchas más configuraciones; un análisis completo está más allá del alcance de este trabajo. Lo importante aquí es entender que hay muchos tipos de redes formadas por muchos tipos de neuronas.

Cómo aprenden las redes

Las redes neuronales artificiales de miles, o en algunos casos millones, de conexiones son aún pequeñas en comparación con el cerebro humano. El cerebro típico tiene cien mil millones de neuronas y muchas más conexiones. Y lo que aprendemos de la descripción es que las redes neuronales tienen una gran capacidad para recibir, transmitir, reorganizarse y crecer, para producir fenómenos interesantes y relevantes, para ver algo y responder.

¿Cómo se relaciona esto con el aprendizaje? Podríamos decir que las redes “procesan información”, pero eso no es realmente lo que está sucediendo; la red no mira el ‘contenido’ de las señales. Podríamos decir (Gilbert Ryle, 1949) que el aprendizaje es un cambio de disposición, pero un cambio de disposición se explica como un cambio en la red neuronal. Cuando hablamos de cómo aprenden

las redes, de lo que queremos hablar es de cómo las redes adquieren las propiedades que adquieren: cómo crecen y se desarrollan las neuronas, cómo se conectan entre sí y cómo toman forma las topologías de red.

Obviamente, la genética y la herencia juegan un rol, pero estas establecen solo la plataforma física en la que ocurrirá el aprendizaje. De manera similar, existen limitaciones ambientales, como la nutrición y el trauma físico, que pueden moldear esta plataforma. Pero lo que consideramos más correctamente como “aprendizaje” en las redes neuronales es cómo la percepción y la experiencia dan forma y desarrollan la conectividad de la red neuronal, cómo “cultivamos”, en otras palabras, nuestro conocimiento. En los humanos, esta formación y desarrollo de la red neuronal se conoce como plasticidad bioneuronal, es decir, “la capacidad del sistema nervioso para cambiar su actividad en respuesta a estímulos intrínsecos o extrínsecos mediante la reorganización de su estructura, funciones o conexiones” (Mateos - Aparicio & Rodríguez-Moreno, 2019), mientras que en las redes neuronales artificiales se produce como resultado del ‘entrenamiento’.

El término “entrenamiento” tiene una mala connotación en el mundo de la educación porque significa memorización y repetición, como en la formación profesional, sin referencia a una comprensión o cognición más profunda. Pero ese no es exactamente el significado en uso aquí. ‘Entrenamiento’ en este contexto es solo el proceso por el que pasa una persona, o incluso más exactamente, el proceso por el que pasa una red, durante iteraciones repetidas de experiencia, para adquirir la configuración (el conjunto de conexiones y el conjunto de pesos de conexiones) apropiado para lo que sea que esté experimentando.

A medida que las señales se envían a través de las redes, las propiedades de las neuronas, la naturaleza y la fuerza de las conexiones entre ellas y, en última instancia, la topología general de la red se configuran a través de procesos descritos por una o más de las teorías de aprendizaje nombradas anteriormente. En el entrenamiento de redes neuronales artificiales, las ondas de estas señales se envían repetidamente en ‘épocas’ e ‘iteraciones’ (hay todo un lenguaje que describe eso), pero esencialmente el método es “alimentarlo con nuevas señales sensoriales, propagar la señal a través de la red, y adaptarse a ese proceso”.

Interpretando el Conectivismo

Hablar sobre el aprendizaje

Es poco probable que alguna vez podamos decir que ‘este cambio específico’ en la red produce ‘este tipo específico de aprendizaje’ porque, aunque todos somos humanos y todos comenzamos con un conjunto similar de neuronas, nuestras experiencias de cambio son diferentes para cada uno de nosotros desde el momento de nuestro nacimiento. Entonces, la red neuronal de una persona y la red neuronal de otra persona, aunque similares en algunos aspectos, van a ser diferentes, y el tipo de entrada que llevaría a una persona a decir algo y llevaría a otra a decir lo mismo son bastante diferentes.

Un buen ejemplo de ello es el lenguaje. Una persona puede usar la palabra ‘flor’ para referirse o representar algo que ve, mientras que otra persona usará una palabra diferente, ‘fleur’, para referirse o representar algo que ve. Ninguna de esas palabras es “correcta”, ambas se basan en los diferentes antecedentes y las diferentes experiencias que hemos tenido en nuestras vidas. Aún más importante, los términos ‘flor’ y ‘fleur’ no son coextensivos; incluso si (de alguna manera) se refieren a todos y solo los mismos objetos en el mundo, tienen diferentes sentidos, diferentes connotaciones, para cada hablante en cada idioma, con base en las experiencias individuales únicas que cada persona ha tenido con respecto a esa palabra (ver, por ejemplo, Quine, 1970).

Por lo tanto, es difícil, si no imposible, hablar de aprendizaje utilizando un lenguaje descriptivo de palabras y conceptos. Cuando hablamos de datos e información, conocimiento y significado, no estamos hablando de ningún estado interno de una persona; para cualquier palabra dada, el estado interno de cada persona es único. Entonces, hablar de aprendizaje no se refiere al estado mental de un individuo sino a su comportamiento con respecto a artefactos públicos como lenguajes, teorías y ontologías.

En lugar de postular estados internos compuestos por palabras y conceptos como flor y fleur, necesitamos una forma de interpretar una teoría de la cognición en red para que podamos usarla en teorías del conocimiento, el aprendizaje y la cognición.

Recapitulación: Redes en el mundo

Las ‘interpretaciones’ de una teoría son diferentes formas de tomar la teoría y aplicarla al mundo. Es la explicación que ofrecemos sobre por qué el mundo se comporta de la manera descrita por la teoría. Una interpretación no describe simplemente lo que queremos decir cuando usamos oraciones en la teoría, la interpretación también nos dice qué fundamenta la teoría, qué hace que estas proposiciones sean verdaderas (o relevantes o informativas, según sea el caso).

Por analogía, podemos considerar diferentes interpretaciones de la teoría de la probabilidad. Aquí hay tres posibilidades:

- La probabilidad es realmente ‘la frecuencia de los eventos que suceden’, como argumenta Reichenbach (1949);
- La probabilidad es “el número total de posibles estados de cosas”, como lo describe Carnap (1950);
- La probabilidad es “cuánto apostaríamos a un determinado resultado”, como diría Ramsey (1931).

Estas interpretaciones de la probabilidad no solo definen diferentes formas de pensar sobre la probabilidad, sino que también toman el cálculo básico y lo aplican a diferentes dominios del pensamiento, a diferentes disciplinas. La teoría de la frecuencia conduce a la inferencia estadística y la regresión. La teoría del estado conduce a la ciencia de la ontología, la taxonomía y la clasificación. Y, por supuesto, una discusión sobre las apuestas nos lleva a la teoría de juegos, el azar y la sociología. Al igual que la probabilidad, la teoría de redes se puede encontrar en el mundo de muchas maneras. En matemáticas, nos encontramos con la teoría de grafos. En informática encontramos conexionis-

mo, redes neuronales artificiales e inteligencia artificial. En biología, hay teorías de la ecología y los ecosistemas. En sociología, tenemos el análisis de redes sociales y la teoría de redes de actores. En fisiología, hay explicaciones de percepción y neurociencia.

Además, así como podemos demostrar la teoría de la probabilidad en el mundo tirando algunos dados, podemos realizar demostraciones simples para ilustrar la teoría de redes. Hemos citado el efecto “Metrónomo” arriba y usaremos el ejemplo del efecto “Murmullo” en esta sección (y hay muchos más, descritos por personas como Alfred Lazlo Barabási (2002) y Duncan J. Watts (2003).



Figura 8. Murmullo. Mike Hewitt/Getty Images, Donovan (2021)

En un murmullo, una bandada de estorninos exhibirá un comportamiento de red mientras vuela en una bandada que cambia de forma, demostrando cohesión sin ninguna forma de liderazgo o dirección. “Estos murmullos en realidad son autoorganizados, lo que significa que son las pequeñas reglas de comportamiento del individuo las que hacen que se amplíe al grupo grande. Para comprender este comportamiento, tenemos que ir desde la escala local: ¿qué está haciendo el individuo, cuáles son las reglas que sigue el individuo? –a escala mundial: ¿cuál es el resultado? (Donovan, 2021)

En este caso y en otros similares, “la coordinación entre animales sociales requiere una transferencia de información rápida y eficiente entre individuos, lo que puede depender de manera crucial de la estructura subyacente de la red de comunicación” (Rosenthal et al., 2015). Se encuentran propiedades similares en las redes en todas partes, como en las organizaciones sociales (redes corporativas, redes políticas), en la infraestructura (la red eléctrica o Internet, una red de información global) y en las redes sociales, algunas de ellas mejor diseñadas, como la red de sitios web, algunas de ellas mal diseñadas asemejando Facebook o Twitter.

Estos fenómenos (y otros similares) son observables como fenómenos físicos y descritos formalmente por las matemáticas de la teoría de grafos (Euler, 1995) y las redes neuronales artificiales. El conectivismo describe fenómenos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en estos mismos términos, apelando a los mismos principios y abstracciones subyacentes. Por lo tanto, una de las ventajas de una forma de red de ver el mundo es con austeridad, es decir, poder aplicar la misma teoría en múltiples dominios, creando así explicaciones más amplias para fenómenos relacionados. La segunda es la transferencia. Si la misma lógica subyace en diferentes dominios, entonces un descubrimiento en un dominio puede generar conocimientos en otro dominio. Por lo tanto, si aprendemos algo sobre cómo se comportan las redes mediante el estudio de redes informáticas, esto puede llevarnos a comprender mejor las redes neuronales humanas.

Una teoría para la era digital

Entender el conectivismo como se postula en el artículo original de Siemens como “una teoría para la era digital” debería entenderse como entender el conectivismo como una respuesta a la pregunta de “¿qué es el conocimiento?” No es coincidencia que Siemens, en su libro consiguiente, escriba que “el conocimiento ha cambiado de categorización y jerarquías a redes y ecologías. Esto lo cambia todo y enfatiza la necesidad de cambiar los espacios y estructuras de nuestras organizaciones”. (Siemens, 2005a, p. v)

Decíamos al principio de este artículo que “el conocimiento es la organización de las conexiones en una red”. Pero, ¿qué significa eso en el día a día? Si decimos “Fred sabe algo” estamos diciendo que Fred está organizado de cierta manera. Fred tiene cierta red neuronal, ha hecho crecer su red neuronal de cierta manera y, por lo tanto, sabe algo, digamos, matemáticas.

¿Qué significa eso? ¿Significa que la persona ha memorizado la tabla de multiplicar o el teorema de Pitágoras? No. El conocimiento es más que la memoria. El conocimiento no es realmente, al menos, en absoluto como la memoria. La memoria es como un juego de salón en el que puedes recitar lo que te dijeron. Es como los concursos de deletreo que tienen en los Estados Unidos, donde los niños memorizan cómo deletrear palabras oscuras sin siquiera usarlas en una oración. No tienen idea de lo que significan las palabras o por qué la palabra sería útil (Melby-Lervåg & Hulme, 2013). El conocimiento es algo más que eso.

Podría decirse que el conocimiento es una forma de entender el mundo. Hay dos tipos familiares de conocimiento: conocimiento cualitativo basado en propiedades tales como la forma de algo, el color de algo o el tamaño de algo; y el conocimiento cuantitativo, que puede basarse en la masa o el peso de algo, el volumen o tamaño de algo, o la cantidad o número de cosas. Estos son los tipos de conocimiento con los que estamos familiarizados y la gente habla mucho sobre investigación cualitativa y cuantitativa (Creswell, 2020). El conectivismo sostiene que existe un tercer tipo de conocimiento, que es el conocimiento conectivo, que se basa en la organización y la estructura (Downes, 2008).

El conocimiento conectivo es lo que nos permite comprender fenómenos como el murmullo. Un murmullo no es una red como un cerebro o una red informática, pero sigue siendo una red. Los estorninos interactúan entre sí y forman formas en el cielo. Pero no hay un ‘estornino principal’, ningún estornino a cargo. El estornino en un extremo de este murmullo ni siquiera puede ver al estornino en el otro. Cada pájaro responde solo a unos pocos de los pájaros que lo rodean. Pero colectivamente producen un comportamiento que parece ser el rebaño moviéndose como un todo. Los observadores pueden ver las olas que se producen cuando un pájaro se mueve y hace que el siguiente se mueva, luego el siguiente, y así sucesivamente, hasta que toda la bandada se mueve. Es una respuesta ventajosa para el rebaño en su conjunto; si un depredador llega al borde de la bandada, basta con que un estornino actúe y toda la bandada reacciona.

Esta es la diferencia clave entre el conocimiento conectivo y el conocimiento cualitativo o cuantitativo. Lo que podemos decir del rebaño no se aplica a ningún individuo. El conocimiento de, o acerca de, o derivado de, el rebaño está más allá del conocimiento de cualquier estornino individual.



Figura 9. Emergencia

De manera similar, considere la imagen de una mujer (Figura 9). La imagen es solo una serie de círculos. Y, sin embargo, cuando la gente mira esta imagen, ve a una mujer con sombrero. Este fenómeno común hace posible ver un evento deportivo en una pantalla de matriz de puntos en la televisión. Pero la mujer no está realmente en la imagen, ni el evento deportivo en la pantalla de matriz de puntos. Es solo por la forma en que están organizados que se los percibe como son.

Esto se conoce como “emergencia”, y este fenómeno es central para el conectivismo. Decir que ‘saber’ es ‘estar organizado de cierta manera’ podría pensarse como un tipo de emergencia. De la interacción de las entidades, en una red, un patrón por encima de las entidades en la red ‘emerge’. Entonces, cuando decimos que alguien ‘sabe’ algo, lo que digo es que están organizados de tal manera que pueden, primero, reconocer fenómenos en el mundo de la misma manera que reconoces la imagen de una mujer en esa imagen o un murmullo de estorninos, y segundo, ser reconocido como poseedor de conocimiento de la mujer o del murmullo.

Eso es lo que hace una persona que ‘sabe’. Saber algo es estar organizado de cierta manera, aprender es adquirir patrones, aprender es haber experimentado algo con la frecuencia suficiente para formar una respuesta característica a esa cosa. El conocimiento, en otras palabras, es reconocimiento.

Esto es bastante diferente de las teorías tradicionales del conocimiento, aunque es común y familiar para todos. Una teoría tradicional del conocimiento podría decir que entiendes las partes de algo, o entiendes las reglas, o recuerdas la configuración específica. Pero una persona que se encuentra con su madre en una estación de autobuses en medio de una multitud de personas no analiza a la multitud ni hace una evaluación basada en reglas; mira a la multitud hasta que ve un patrón que reconoce como su madre. Es una conciencia instantánea y una coincidencia instantánea de lo que hay en el mundo con la configuración de su red tal como existe. Y es muy individual, es muy específico del contexto.

No solo el proceso es diferente, sino que en el conocimiento conectivista los requisitos también son diferentes. Por ejemplo, la imagen de matriz de puntos podría haber sido alguien más específico que la mujer genérica; podría haber sido una imagen de matriz de puntos de Arnold Schwarzenegger, que es una figura cultural muy conocida. Pero no todos reconocerán la imagen como Arnold Schwarzenegger. Si se muestra la misma imagen a nuestros abuelos antes de que naciera Arnold Schwarzenegger no sería reconocida como Schwarzenegger. El reconocimiento depende de lo que ya has experimentado.

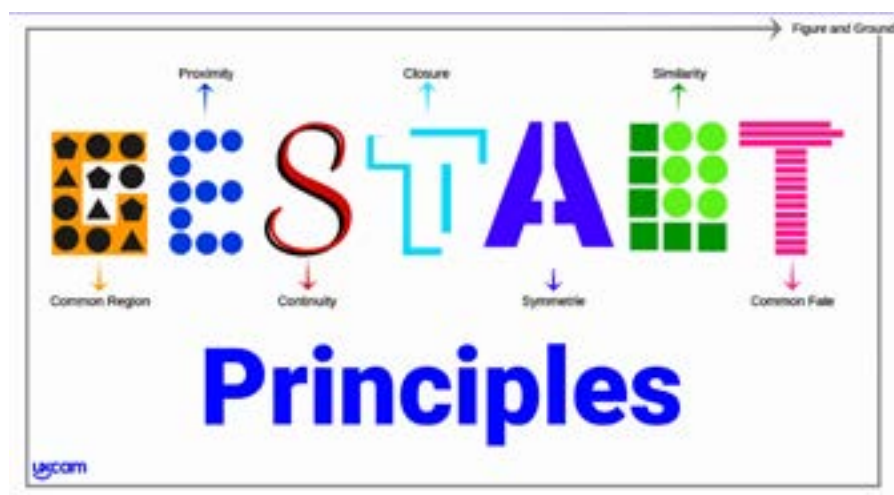


Figura 10. Principios de diseño Gestalt, de Bufe (2021)

En el pasado hemos intentado explicar el conocimiento conectivo apelando a la mente inconsciente utilizando, por ejemplo, la psicología de la Gestalt (Guberman, 2017), e implementarlo utilizando los principios de diseño de la Gestalt (Bufe, 2021). Con la tecnología digital, tanto en la forma de redes neuronales artificiales conexionistas como en la forma de una red mundial de comu-

nunicaciones, se ha hecho posible diseñar y construir redes a gran escala y observar cómo funcionan directamente, y sugerir mecanismos basados, no en una teoría del inconsciente sino sobre principios comunes del diseño de redes.

Principios del diseño de red

¿Qué haría una buena red? Esta es una pregunta que se le puede hacer a las redes en general, y no solo a las redes neuronales o las redes informáticas. Tal vez queremos una red que sea capaz de aprender, pero ¿qué queremos decir con eso? Queremos que sea capaz de crecer y formar conexiones de manera que responda adecuadamente a los estímulos, las percepciones que encuentra. Pero, ¿qué constituiría responder “apropiadamente”?

En esta sección sugerimos que las redes estructuradas apropiadamente producen respuestas apropiadas. En el caso de las redes artificiales, podemos hablar de esto en términos de diseño de red, mientras que para los sistemas naturales podemos hablar de la evolución de las entidades que interactúan para formar redes. Esta sugerencia se basa en la observación de que las redes en la naturaleza, digamos, como el sistema inmunológico, tienden hacia un “punto óptimo” de conectividad. Más formalmente, por ejemplo, se puede decir que “se dice que los sistemas críticos operan al borde del caos, es decir, en un ‘punto óptimo’ entre el orden y el desorden, lo que paradójicamente otorga flexibilidad y estabilidad. En términos prácticos, el cerebro exhibe tanto estabilidad cuando genera un comportamiento consistente como variabilidad cuando aprende nuevos patrones. Al navegar por límites críticos, los sistemas complejos fundamentalmente evitan ser dominados por uno de los dos polos extremos” (Ros et al., 2014).

Hay una atracción intuitiva hacia este fenómeno. Las entidades en una red deben estar conectadas de alguna manera, de lo contrario, no se produce comunicación. Pero de la misma manera, no todo puede estar conectado con todo. Entonces, ¿qué principios de diseño podríamos considerar adecuados para conducirnos a este resultado? Los siguientes se ofrecen como hipótesis, no como reglas, pero se puede decir que constituyen la estructura central del diseño de sistemas de aprendizaje conectivistas.

Descentralización

Este principio describe una preferencia en la topología de la red. En una red centralizada, las entidades están vinculadas a entidades ‘centrales’ creando un conjunto de formaciones de ‘estrellas’ características dentro de una red. Un pequeño número de entidades tiene muchas conexiones, mientras que la mayoría de las entidades tienen pocas conexiones. Las redes descentralizadas reducen la dependencia de las entidades centrales y crean una distribución más equitativa de las conexiones. Un tipo de red descentralizada es la red de “malla”, donde cada entidad tiene algunas conexiones con entidades vecinas. Otra forma de lograr la descentralización es organizar las entidades en capas, creando redes de aprendizaje “profundas” características.

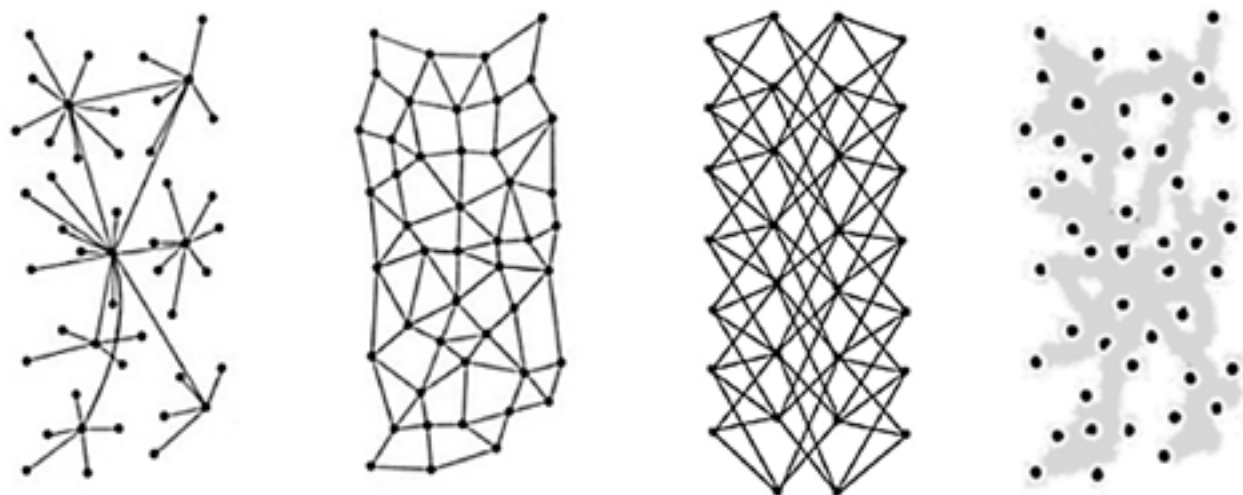


Figura 11. Centralizada (o estrella), descentralizada (o malla), en capas y desconectada (o enjambre)

En la figura anterior se ilustran diferentes tipologías de red. Una tiene una formación característica de “estrella”, en contraste con redes de malla, en contraste con una de enjambre, que no tiene conexiones de ningún tipo. La cuarta obviamente tiene muy pocas conexiones; no hay conexiones. Podría decirse que la primera también tiene muy pocas conexiones. Pone demasiado énfasis y demasiada confianza en unas pocas neuronas, unas pocas entidades, lo que crea un único punto de falla. Las redes en malla y en capas (segunda y tercera respectivamente) distribuyen el número de conexiones equitativamente y son formas de redes descentralizadas.

Distribución

Incluso en el cerebro, las neuronas no están todas juntas en la misma zona. El cerebro tiene diferentes lóbulos: el hipocampo, el cerebelo, etc. Del mismo modo, en una sociedad, no queremos poner toda una red de comunicaciones dentro de un solo edificio. Eso sería una mala idea, porque si el edificio falla, toda la red falla. En Internet, esta confiabilidad se logra en redes distribuidas, como redes pares (peer to peer), tales como el correo electrónico o Gnutella, o redes de distribución de contenido, como RSS. Esas a menudo son más fiables que las redes centralizadas como Facebook o Twitter. Cuando una de estas falla, falla para toda la red. Si realmente quisiéramos una buena aplicación para equipos, esta no dependería de una fuente central en una aplicación central única.

La distribución también ofrece una alternativa a los sistemas representacionales de cognición. En un sistema de representación, cada concepto se ubica en un espacio único y discreto, como si en la cabeza hubiera un lugar específico donde tenemos una idea, como si pudiéramos señalar tu cabeza y decir: “tu idea de un gato está aquí”, “tu idea de un perro está acá” (esto se conoce como la ‘hipótesis del sistema de símbolos físicos’, Newell & Simon, 1976). Pero hay una alternativa.

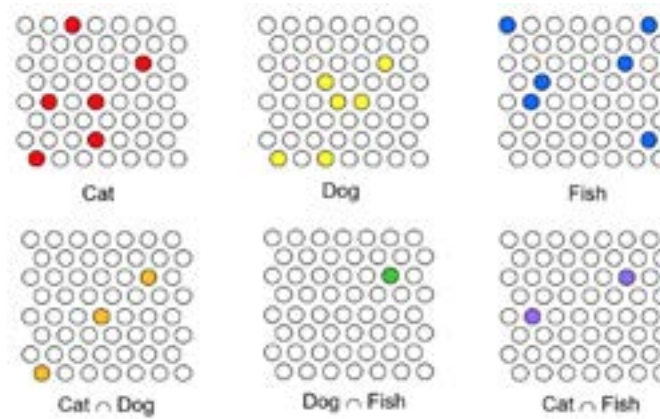


Figura 12. Representación Distribuida

En cambio (y esto es una simplificación obvia) nuestro concepto de ‘gato’ es el conjunto de neuronas que se activan con el tiempo cuando vemos un gato, y nuestro concepto de ‘perro’ las neuronas que se activan con el tiempo cuando vemos un perro. Del mismo modo, hay neuronas que se activan cuando vemos un pez. Ahora, lo importante es que todos usan la misma red de neuronas. Y eso significa que el gato y el perro pueden superponerse, el perro y el pez pueden superponerse, el gato y el pez pueden superponerse. Por lo tanto, lo que sabemos sobre los gatos influye en lo que sabemos sobre los perros. Lo que sabemos sobre los peces influye en lo que sabemos sobre los gatos y viceversa. Ese es un concepto realmente importante y desearía tener varias horas para hablar solo sobre este concepto.

Pero lo importante aquí es que esta no es la palabra “gato” en nuestro cerebro. No existe una estructura lógica formal o clasificación de gatos, perros y peces. Simplemente se superponen. Nuestras percepciones se superponen en la red neuronal, la forma en que se organizan nuestras neuronas, eso es todo. Esto es lo que podría llamarse cognición subsimbólica. No usa símbolos, no usa palabras, no usa reglas gramaticales ni nada por el estilo. Son solo patrones de activaciones de neuronas y las conexiones de las neuronas.

Desintermediación

La desintermediación es la idea de eliminar las barreras entre la fuente y el receptor para que las señales fluyan sin obstáculos de una entidad a la siguiente. En una red neuronal, varias estructuras funcionan para garantizar que las señales se propaguen sin obstáculos; por ejemplo, la vaina de mielina permite que los impulsos eléctricos se transmitan rápida y eficientemente junto con las células nerviosas (Morell et al., 1999). Varios trastornos cerebrales ocurren cuando esto falla y estas señales se rompen. En las redes sociales, la desintermediación puede referirse a la eliminación de editores y publicadores etc., que se interponen entre alguien que dice algo y alguien que escucha algo.

La desintermediación no implica la eliminación completa de todas las barreras entre la fuen-

te y el receptor. La moderación y el control de flujo siguen siendo necesarios en las redes. Sin alguna forma de mediación, estaríamos abrumados por demasiada información; la diferencia está entre ralentizar todas las comunicaciones deshabilitándolas, en lugar de seleccionar o filtrar la comunicación para crear mecanismos de interpretación y perspectiva. Hay enfermedades mentales donde ese tipo de filtro simplemente no funciona, abrumando a la persona mediante una sobrecarga sensorial permanente sobre el sujeto.

Desagregación

La desagregación se parece a la representación distribuida. Es la idea de que no debemos diseñar las cosas como un todo unificado e indivisible. Aplicada a objetos físicos, como sistemas informáticos o redes eléctricas, esta es la idea de que la funcionalidad se distribuye entre muchos dispositivos o entidades interconectadas. Aplicada al contenido, es la idea de que el contenido no debe agruparse en un solo paquete, como un curso o un libro. Es la motivación detrás de conceptos tales como objetos de aprendizaje o recursos educativos abiertos, donde la organización, la estructura o el todo es creado por el receptor, y no por el desarrollador. La desagregación permite múltiples interpretaciones de los mismos componentes y permite más fácilmente la integración de nuevos elementos con los antiguos.

La desagregación también se aplica a los conceptos y la organización conceptual. Por ejemplo, tomemos el concepto de un perro. Es difícil no concebir a un perro como una sola entidad. En cierto sentido, podemos pensar en una nariz y orejas y otras partes del perro. Pero por otro lado, es difícil no pensar que un perro realmente se presenta como un objeto en el mundo. Sin embargo, es importante reconocer que traemos este tipo de organización al mundo. W.V.O. Quine (1960, 1970), por ejemplo, pregunta, ¿qué significa la palabra “perro”? ¿Incluye también un cachorro? ¿También incluye un perro de tres patas? ¿Significa el estado general del universo en la forma actual de un perro? Hay muchas formas en que podemos interpretar ese concepto en esa percepción, y ninguna de ellas es necesariamente correcta. Por lo tanto, no debemos suponer que el mundo se nos presenta como hermosos objetos con forma humana o con objetos de tamaño humano. Probablemente no. Y (sin embargo) estas son interpretaciones que estamos imponiendo al mundo.

Desintegración

Por ‘desintegración’, queremos decir que las entidades en una red no son componentes entre sí. Son independientes. La estructura de una entidad que envía una señal es lógicamente distinta de la entidad que recibe esa señal. Este principio significa una distinción importante entre la teoría de sistemas y el conectivismo. Un sistema es “un todo organizado o complejo; un conjunto o combinación de cosas o partes que forman un todo complejo o unitario” (Johnson et al., 1964). En la teoría de sistemas, las diferentes partes son parte de un todo en el sentido de que el todo está tratando de moverse hacia algún objetivo o propósito. En el conectivismo no hay un sentido de meta o propósito que unifique el todo.

La desintegración es importante desde la perspectiva de la interpretación de las teorías. Por ejemplo, a veces la gente interpreta la teoría de la evolución de Darwin de esa manera, diciendo que todos estamos evolucionando y que hay formas de vida superiores e inferiores. Pero la evolución no tiene un propósito. A las aves no les crecen alas para volar. Más bien, es al revés. Las aves pueden volar porque a través de un proceso de selección aleatoria les han crecido alas, y esto les dio una ventaja. Por eso es importante ‘desintegrar’ las entidades. Es un error pensar en una parte como las alas, como algo esencial para una entidad como los pájaros. No lo son. En un mundo diferente, en circunstancias diferentes, los pájaros nunca habrían desarrollado alas.

Democratización

El principio de democratización se deriva de la necesidad de las entidades de ser autónomas y diversas. Podemos ver cómo la democratización es, en este sentido, un principio estructural en el que la autonomía y la diversidad son condiciones esenciales para el funcionamiento de una red, en la que podemos definir ‘función’ estrictamente como ‘un cambio de estado en una entidad, capaz de provocar un cambio de estado en otra entidad’. Si las entidades no son autónomas, y si la diversidad no es posible, entonces todas las entidades están en el mismo estado y, por lo tanto (para efectos prácticos), no es posible ningún cambio de estado. La democratización también podría considerarse más ampliamente como una capacidad que define a las entidades capaces de cambiar sus estados, lo que puede crear la necesidad de parámetros adicionales como la equidad y la inclusión.

Este principio también trae consigo consideraciones adicionales que se analizan bajo el título de “condición semántica”. Esta es la condición que, para bien o para mal, asegura que la red se mantenga coherente y que tenga la capacidad de responder a las circunstancias cambiantes del entorno. Esta condición se analiza en una sección separada a continuación.

Dinamización

Este principio está relacionado con el anterior. Una red necesita ser pensada como fluida, cambiante, en crecimiento. Es solo a través del proceso de cambio que una red puede aprender. Es sólo a través del proceso de cambio que existe la posibilidad de crecimiento. Por lo tanto, los esfuerzos para bloquear una red hacia un estado estático hacen que la red funcione más fácilmente.

Desegregación

Aunque es tentador tomar entidades y clasificarlas en grupos y decir, “este es un grupo y este es otro grupo y este es otro grupo”, aunque podemos ver patrones, formas y grupos en una red, estas son interpretaciones de la red y no cualidades inherentes a la propia red. Agrupar entidades en grupos según, digamos, conjuntos comunes de propiedades, ubicación u otras características cualitativas, puede llevarnos a atribuir funciones y utilidades en relación con estos elementos comunes, en lugar

de las interacciones reales entre entidades, generando malentendidos sobre las redes estudiadas.

Por ejemplo, consideremos el mapa de la ciencia:

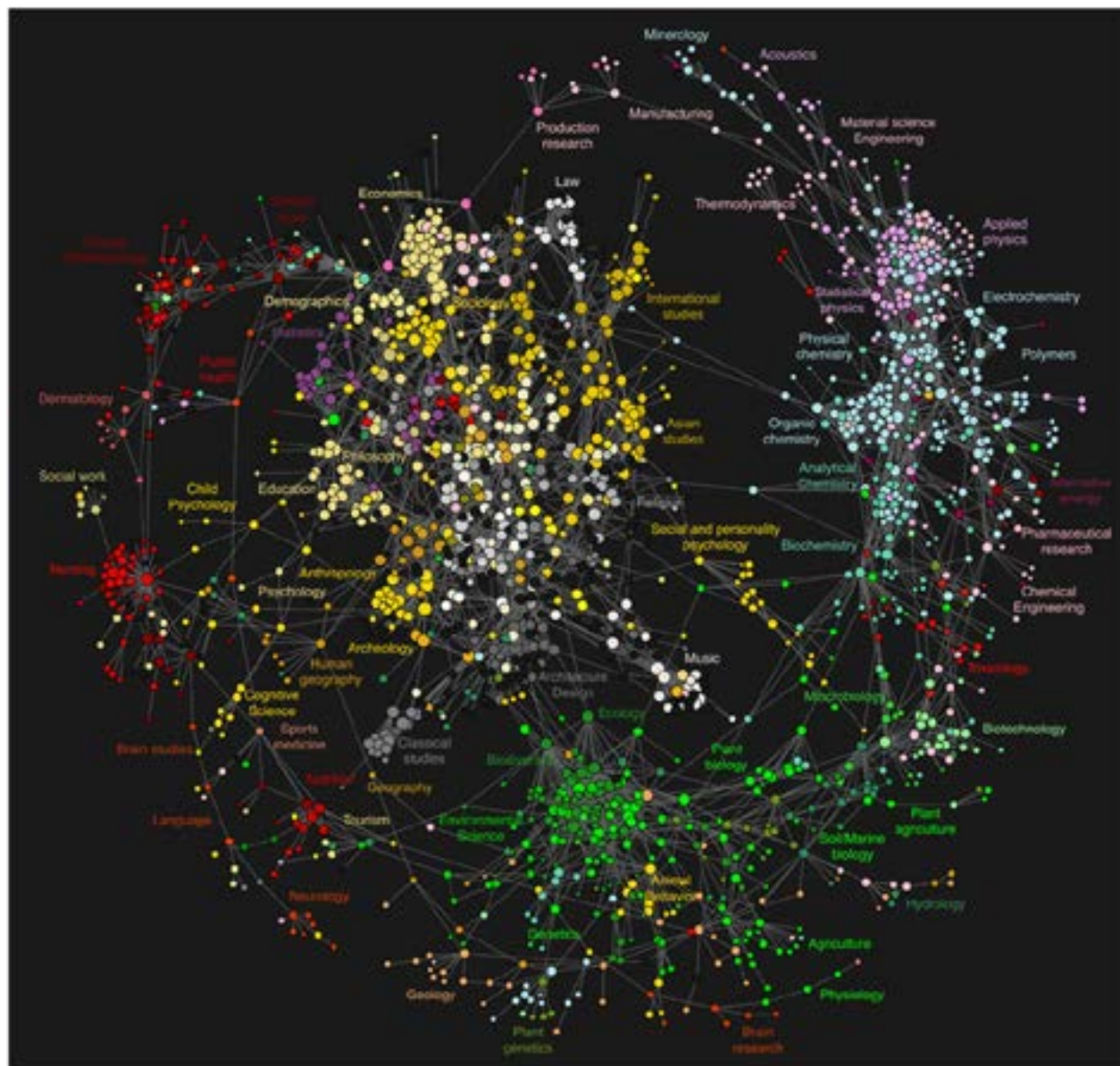


Figura 13. Mapa de la ciencia (Bollen et al., 2009)

Este diagrama se creó a partir de referencias documentadas entre campos, agrupándolos luego de acuerdo con esas referencias. Podemos ver algunos grupos: el rojo que designa 'enfermería', arriba 'trabajo social' y luego 'dermatología', y así sucesivamente. Existe la tentación de pensar en estos como campos completamente separados y, de hecho, se enseñan de esa manera y se representan de esa manera. Pero las ciencias están todas en el mismo gráfico porque todas están relacionadas entre sí. Las personas que trabajan en estos diferentes dominios interactúan y se comunican entre sí.

Al mismo tiempo, ninguna persona habla con todos. No se da el caso análogo de colapso del contexto (Marwick & Boyd, 2011) en el mapa de la ciencia que encontramos en Facebook o Twitter. Pero están conectados lo suficiente como para que un concepto en la investigación farmacéutica, como por ejemplo el descubrimiento del ARNm como cura para un virus, pueda conectarse a través de las diferentes partes de la red para tener un impacto, por ejemplo, en el trabajo social. Es posible que queramos categorizarlos en diferentes grupos, pero cada persona y cada papel es parte de una red mucho más compleja. Y ver el mundo de esa manera y representar al estructurar el mundo de esa manera tiene más probabilidades de tener éxito que mantenerlo todo segregado en diferentes clases y categorías e intentar hacer generalizaciones basadas en esas clases o categorías.

El principio semántico

El principio semántico se puede representar con el siguiente diagrama:

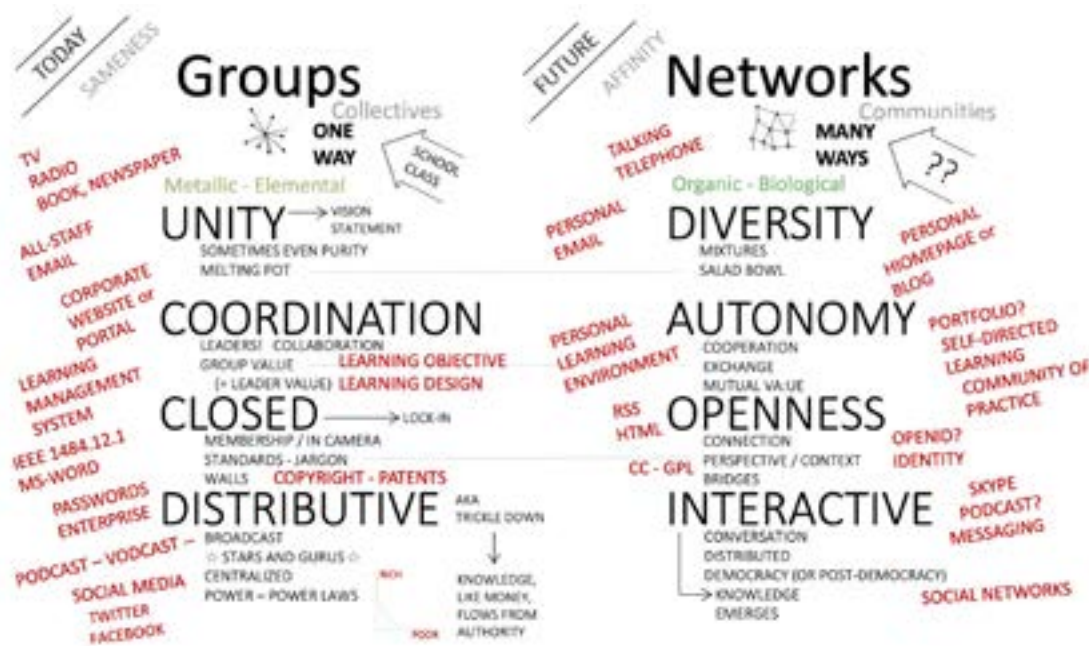


Figura 14. El principio semántico.

En el diagrama, las redes se caracterizan por ser “grupos” y “redes”. En la discusión sobre descentralización, arriba, las redes se caracterizaron utilizando un diagrama con una configuración de estrella, malla y capas. En este diagrama, el grupo es la estrella y la red es la malla o capa. El principio semántico afirma, esencialmente, que las redes en estrella (también conocidas como “grupos”) son redes menos exitosas, mientras que las redes de malla y de capas (también conocidas como “redes”) son redes más exitosas.

Los cuatro principios (diversidad, autonomía, apertura e interactividad) son principios que

describen redes que pueden adaptarse a circunstancias cambiantes. Esto es lo que hace que tales redes tengan éxito. Sus opuestos, por el contrario, representan un tipo de debilidad o fragilidad por parte de la red, lo que dificulta que la red se adapte y le complica aprender y crecer.

Diversidad

Si se valora la “unidad”, en contraposición a la “diversidad”, entonces todo es igual en una red. Por lo tanto, no tendría sentido enviar señales y no habría forma de que estas señales tuvieran un impacto. No habría nada de qué hablar para los miembros de la red. No podrías ver ningún cambio porque todo sería igual.

Por supuesto, nada es nunca completamente igual, pero la distinción aquí está en proponer la igualdad como valor. Por ejemplo, las personas a menudo presionan por más igualdad en una sociedad en lugar de menos igualdad. Podría decirse que esto hace que la sociedad sea menos resiliente y menos capaz de responder al cambio. Por analogía, podemos considerar el caso de un monocultivo en la agricultura, donde cultivos enteros son menos resistentes a las enfermedades (Ekroth et al., 2019). En un ser humano, la uniformidad de las neuronas sería un desastre; no seríamos capaces de pensar. Y, en una sociedad, la similitud hace que sea más difícil para la sociedad reconocer diferentes puntos de vista que, de otro modo, podrían permitirle reconocer cambios a gran escala como, por ejemplo, el calentamiento global.

Autonomía

En una red exitosa, aunque los individuos están conectados entre sí y se influyen mutuamente, no obstante, cada uno de ellos está ‘decidiendo’ (en el sentido de que cada uno de ellos envía señales de acuerdo solo con la información que recibe y con su estado interno; véase Raghavachary, 2021). Una red de este tipo es más receptiva que una red que requiere coordinación.

En una red neuronal humana casi no tiene sentido hablar de coordinación. No hay una neurona individual que esté ‘a cargo’ y coordinando las acciones de otras neuronas (algunas teorías cognitivas hacen referencia a una ‘función ejecutiva’, pero esto es una caja negra, como se discutió anteriormente, o en el mejor de los casos, una metáfora y no una descripción objetiva de la cognición humana). En una sociedad, cuanto más coordinación se requiere más tiempo se necesita para adaptarse al cambio. Entonces, dentro de las limitaciones requeridas para continuar funcionando como una red, cuanta más autonomía tengan los individuos más rápido podrá responder una sociedad a las circunstancias cambiantes y las nuevas condiciones.

Apertura

Hay diferentes formas de pensar en la apertura. La apertura de membresía, de modo que una red puede agregar entidades, hace que el crecimiento sea una posibilidad para las redes. Estar abierto a

nuevas experiencias o conceptos permite a la red reconocer posibles nuevos estados de cosas en el mundo. Por el contrario, una red cerrada es incapaz de adaptarse a nuevas formas de experimentar y reconocer fuera de su propia experiencia previa directa.

La apertura no es simplemente una actitud o un enfoque de la vida. Es una propiedad física de las redes. Por el contrario, las redes se pueden crear de manera que tengan un estado “cerrado” por defecto. Por ejemplo, el ecosistema de Apple se ha ganado la reputación de ser cerrado y “no ser capaz de trabajar bien con los demás” (Worstell, 2012). Esto crea una ventaja para la empresa a expensas de los usuarios de Apple, porque están “atrapados” en la computadora y el ecosistema de Apple. Su capacidad para crear y desplegar capacidad no definida por Apple es limitada.

Interactividad

Por “interactividad” queremos decir aquí que el conocimiento de una red se crea por medio de la interacción entre entidades, y no de una entidad a la siguiente, enviando y distribuyendo el conocimiento creado en el centro. Este es un principio importante porque si el conocimiento es distributivo, el mejor estado posible es tener copias de lo que hubo en la fuente transmitido en cada una de las diferentes entidades. Por lo tanto, el conocimiento de la red nunca puede exceder la capacidad de cualquier miembro individual de la red. Sin embargo, cuando el conocimiento se crea a través de un proceso interactivo de todas las entidades individuales que trabajan e interactúan juntas, el conocimiento del todo puede ser mayor que el conocimiento de cualquier individuo. Y ese es un principio muy importante.

En un cerebro humano, este principio es esencial porque una neurona individual no es muy inteligente. Una neurona individual no puede hacer nada, excepto recibir señales y enviar señales. Pero un cerebro humano, cien billones de neuronas todas conectadas, es incomparablemente más inteligente. Lo mismo es cierto en una sociedad. En comparación con toda una sociedad, una persona individual no es muy inteligente. Incluso la persona más inteligente del mundo no es tan inteligente como toda la sociedad (Surowiecki, 2004). A veces actuamos como si los individuos fueran más inteligentes que la sociedad. Pero podría decirse que eso se debe a que hemos organizado muy mal nuestra sociedad. En tales casos, solo estamos comparando una persona inteligente con otra persona inteligente. Pero existen numerosas formas de demostrar que el conocimiento de una sociedad es mucho mayor que el que posee cualquier individuo. Ninguna persona individual conoce y entiende toda la ciencia. Ninguna persona individual comprende la totalidad de la economía. Ninguna persona individual puede recordar la ubicación de cada habitación en cada edificio de una ciudad. De hecho, el peligro se siente cuando un individuo impone su propia perspectiva por encima de la sociedad en su conjunto. Tal sociedad es frágil, quebradiza y, a menudo, se derrumba rápidamente.

El conectivismo como pedagogía

El principio conectivista de la pedagogía

Si hubiera que resumirlo en una sola frase el principio conectivista de la pedagogía diría: “enseñar es modelar y demostrar; aprender es practicar y reflexionar”. En este sentido, el conectivismo es muy similar a otras teorías empíricas de la pedagogía, por ejemplo, la idea progresista de John Dewey de que “las escuelas y las aulas deben ser representativas de situaciones de la vida real, permitiendo que los niños participen en actividades de aprendizaje de manera intercambiable y flexible en una variedad de entornos sociales” (Williams, 2017).

Sin embargo, como tal, el conectivismo representa una ruptura con las teorías más tradicionales de educación a distancia y en línea basadas en la teoría de la información y la transmisión de contenido. Una de esas teorías es la teoría de la distancia transaccional de Moore, en la que la atención se centra en “el alcance y la calidad del diálogo entre instructores y alumnos” (Moore, 1997). En tal enfoque, el objetivo es garantizar la integridad de la información, es decir, “la fidelidad representacional de la información con el estado real de la materia que la información representa” (Universidad de Waterloo, 2021). Esto crea requisitos para la revisión por pares para garantizar contenido de alta calidad y para pruebas y exámenes, para garantizar que los estudiantes puedan replicarlo fielmente.

Por el contrario, en el conectivismo, el conocimiento no se entiende como el contenido que se transfiere de persona a persona, sino que el conocimiento es la red que crece y se desarrolla a partir de las interacciones con otras entidades en la red y en el mundo en general. Por lo tanto, el objetivo de la enseñanza es estimular tales interacciones, lo que se logra modelando y demostrando tipos de actividad relevante. El crecimiento efectivo de la red lo logra completamente el individuo a través de la práctica y un mecanismo que permita el refinamiento de la red mediante la práctica. El resultado de una actividad de aprendizaje conectivista es un tipo de conocimiento como el reconocimiento de fenómenos relevantes, en que el reconocimiento puede incluir respuestas relevantes a esos fenómenos (ver, por ejemplo, Boesch, 2021; Simpson, 2013).

Desintegrando el contenido

Por ‘desintegrar’ queremos decir ‘des-integrar’, es decir, desagregar o no presentar el contenido como una sola unidad integrada. En la pedagogía contemporánea hay un gran énfasis en gestionar y ordenar la presentación de contenidos y actividades de aprendizaje, como lo demuestran las especificaciones IMS Global Learning Design y Simple Sequencing. Dicho énfasis también se manifiesta en un enfoque en el conocimiento fundamental, los requisitos previos, la cobertura del material del curso y la finalización del curso como se ve, por ejemplo, en las evaluaciones del éxito o fracaso de

los MOOC (Jordan, 2015). Numerosas teorías pedagógicas, por ejemplo, la “instrucción directa” y los “ejemplos resueltos” (p. ej., Kirschner et al., 2006) demuestran este énfasis en el contenido y la secuencia (un ‘ejemplo resuelto’ es un caso en el que se presenta un problema, y luego se presentan los pasos dados por un experto para lograr la solución).

Para entender la respuesta conectivista a esto, es útil considerar la distinción entre aprender usando historias y aprender usando mapas. Supongamos que estoy descubriendo una nueva ciudad. Alguien en la ciudad podría decirme cómo llegar a Franklin Square diciendo “tome este camino hasta el final del parque, luego tome esta calle, y luego gire a la derecha aquí, y luego gire a la derecha nuevamente, y luego suba a la calle 17, y estarás en Franklin Square”. Esto presenta algo muy complicado, muy complejo, como si fuera una sola cosa, y este conocimiento es frágil. Es difícil de recordar y está limitado por la carga cognitiva, carece de cohesión y se interrumpe fácilmente (por ejemplo, por el cierre de una calle).



Figura 15. Mapas versus Historias

Pero hay, como se puede ver en el diagrama, rutas alternativas. O el viajero podría optar por ir a diferentes lugares. Vamos al punto: si el conocimiento de una persona sobre la ciudad se representa solo como una línea de un lugar a otro, y si esta línea se rompe en algún punto, entonces no habrá comprensión en absoluto. Pero si veo la ciudad como un conjunto de entidades distintas relacionadas entre sí con múltiples rutas entre ellas, entonces mi comprensión de una ciudad será mucho mejor. Una comprensión conectivista de una ciudad es más robusta que una comprensión cognitivista basada en secuencias e historias.

Y una comprensión conectivista es diferente. No tiene ningún sentido real el concepto de “completar” un mapa. Y aunque esperamos que un mapa sea fiel a la ciudad que representa, no hay un mapa que sea más fiel; la integridad del mapa tiene mucho más que ver con lo que quieres hacer que con la precisión de su presentación (Kukla, 2021). Y lo más importante, el conocimiento no es el

mapa. El conocimiento consiste en cualquier estructura de red neuronal que se desarrolle usando el mapa y explorando la ciudad, o tal vez realizando actividades en la ciudad. ‘Conocer’, en este sentido, no es recordar el mapa; es una navegación exitosa por la ciudad.

El Método ARRP¹

Tradicionalmente en la pedagogía encontramos cosas como la teoría instruccional, como los elementos que describe Bruner (1966): cosas como la predisposición al aprendizaje, el diseño de conceptos, cómo presentar un diseño instruccional, la progresión acertada y adecuada de ideas a partir de fundamentos, por ejemplo, y luego por supuesto, la administración de premios y castigos. Como pueden imaginarse, estos y otros enfoques similares tienen muy poco que ver con el conectivismo. Pero uno puede preguntarse, ¿qué hace uno si se involucra en una forma de aprendizaje conectivista? En respuesta, la pedagogía conectivista puede describirse en términos del método ARRP, donde ARRP significa agregación, remezcla, reutilización y proalimentación. Este patrón no es exclusivo del conectivismo y se puede encontrar en muchas otras fuentes. Combina la idea de juntar cosas, remezclarlas, adoptarlas para su propio propósito, traducirlas a su propio idioma y luego compartirlas.

Lo que hace que ARRP sea único en conectivismo es que se desarrolló desde la perspectiva de “¿qué hace una neurona?” Pregunta, si fueras una sola entidad en una red, ¿qué estás haciendo? Y por lo que hemos visto hasta ahora, la respuesta es que recibimos la señal, la procesamos de alguna manera y luego, a través de una función de activación, enviamos una cuarta señal propia. El método se puede resumir en el lema, “Sé el nodo”. “Sé la entidad en la red”.

Como teoría instructiva, el conectivismo se basa en la habilidad central de ver las conexiones entre las fuentes de información y tomar decisiones, incluso en entornos que cambian rápidamente, apoyándonos en la capacidad de reconocer cosas, para poder actualizar y cambiar continuamente nuestro conocimiento en función de nuevos fenómenos que se presenten. Así que no es simplemente, “¿puedes repetir algo?” sino “¿puedes trabajar en un entorno dinámico y que cambia rápidamente?”

El MOOC

La actividad de aprendizaje en el conectivismo se basa en colocar a las personas en un tipo de entorno, no en un curso formal, sino en un tipo de entorno general como ese. Eso fue lo que tratamos de crear George Siemens y yo cuando creamos el primer curso masivo abierto en línea (MOOC). La siguiente figura muestra la construcción física de esa red.

1 *N. del T. En inglés ARRF, Aggregating, Remixing, Repurpose, and Feed-forward.

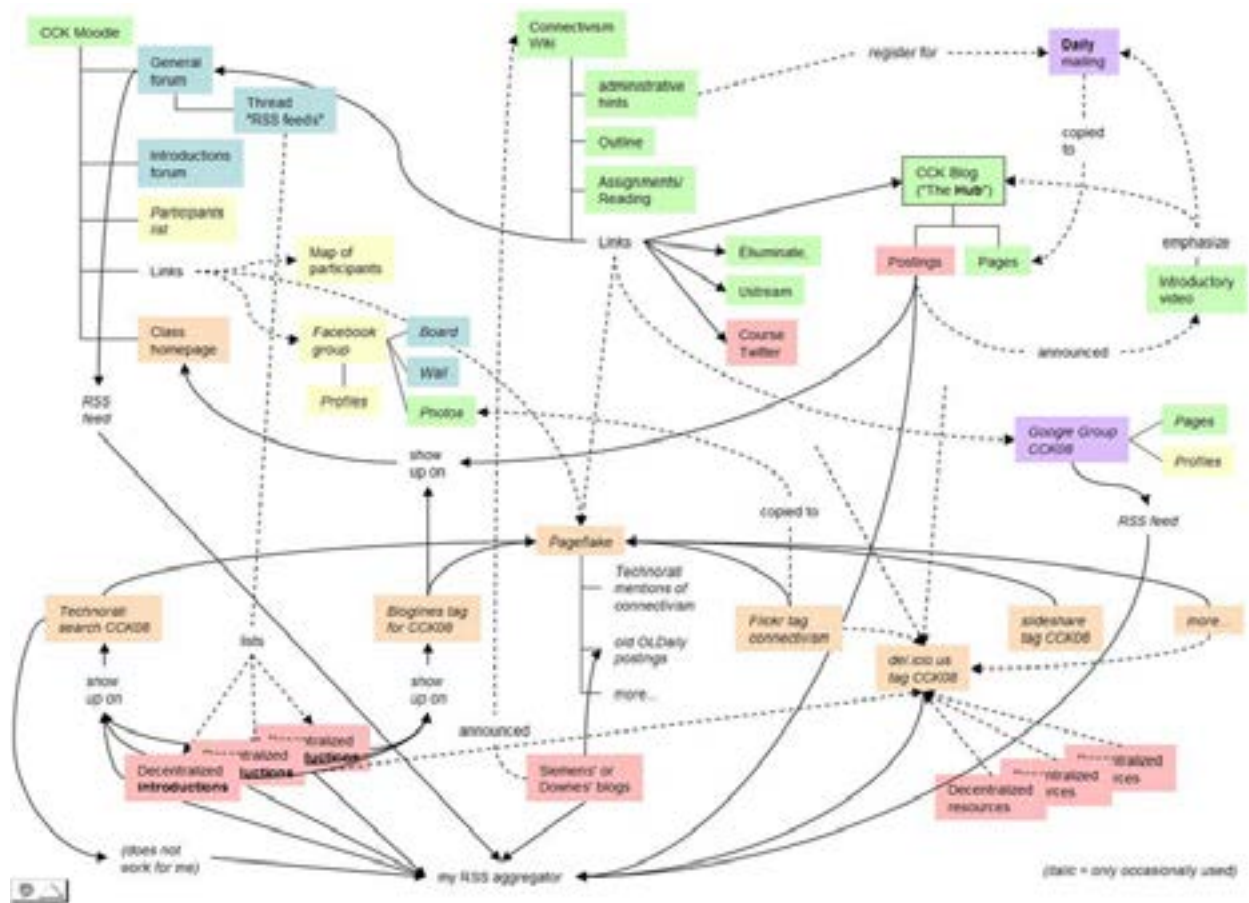


Figura 16. MOOC de Conectivismo y Conocimiento Conectivo, 2008. Imagen de Matthias Melcher.

La idea original era permitir escalar la presentación de manera más eficiente que en una conferencia anterior, pero en última instancia, lo que queríamos hacer era dar un ejemplo de conectivismo poniendo a las personas en una red de aprendizaje funcional, entrando en esa red nosotros mismos, mostrando cómo aprendimos en esa red y dándoles la oportunidad de practicar el aprendizaje por sí mismos en la red. Esto fue lo que se logró en el primer MOOC.

No nos importaba lo que aprendieran. No había ningún contenido que queríamos que aprendieran (en el sentido de adquirir conocimiento y representarlo con precisión) e incluso les dijimos: “tú determinas lo que cuenta como éxito para ti; no tenemos un cuerpo de contenido aquí. Lo que es importante para nosotros es que puedas funcionar en una red y aprender cosas de la red, –eso es conectivismo–”.

Un modelo conectivista de alfabetización

Desde una perspectiva conectivista, lo que consideramos “alfabetización” no se trata del lenguaje, no se trata de reglas y gramáticas, se trata de patrones. Se trata de reconocer patrones y fenómenos comunes. Esto permite una aplicación práctica del conectivismo, un modelo conectivista de alfabetización.

Para presentar este modelo brevemente, comenzamos observando que ya existen muchos tipos de alfabetización: alfabetización textual (o tradicional), alfabetización matemática (también conocida como numérica), alfabetización informacional, alfabetización cultural, alfabetización emocional, alfabetización digital y más. Tales alfabetismos se discuten extensamente en la literatura, y las discusiones típicamente describen estos alfabetismos como una colección de conocimientos (de hechos, reglas, significados) y habilidades (que definen una especie de fluidez). Es discutible que el conocimiento de cualquier dominio o disciplina pueda representarse de esta manera; ‘conocer’ una disciplina o ciencia o campo no es simplemente recordar un conjunto de hechos relacionados con ese campo, sino más bien tener fluidez en el campo de tal manera que, a través de interacciones sociales con otros expertos en el campo, estos te reconozcan como un experto en el campo.

Probablemente hay muchas maneras de representar los tipos de reconocimiento de patrones que constituyen el conocimiento y la experticia en un campo. Aquí ofrecemos seis tipos principales de patrones que constituyen el tipo de interacciones sociales que consideraríamos como alfabetización y, por lo tanto, constitutivas de la experticia. Puede haber más, puede haber menos, puede haber mejores formas de describir estos patrones. No importa; esta discusión es un esbozo preliminar.

Los seis patrones son: sintaxis, semántica, pragmática, cognición, contexto y cambio. Los teóricos del aprendizaje han leído y escrito extensamente sobre estos seis conceptos. Pero la idea aquí es pensar en ellos no como conceptos básicos, sino como patrones en el entorno que estás reconociendo porque tu red neuronal tiene una forma determinada.

Sintaxis

La “sintaxis” se refiere a cualquier tipo de patrón basado en la forma o la estructura. La sintaxis abarca más que reglas y gramática, a pesar de Chomsky (1957). De hecho, la gramática podría considerarse como patrones repetidos en el lenguaje y no basada en reglas en absoluto; hay una serie de gramática llamada serie Cobuild (Collins, 2017) que representa la gramática de esa manera. La sintaxis también puede comprender formas y arquetipos e imaginada (digamos) por Platón y Jung, respectivamente.

Platón es conocido por su teoría de las formas y Jung por la teoría de los arquetipos. Ambos son formas o imágenes idealizadas (p. ej., un triángulo, una mandala). La idea es que estas formas son patrones que reconocemos en nuestras percepciones del mundo. Las similitudes son una forma de sintaxis. También lo son las operaciones, los procedimientos o las habilidades motoras.

Semántica

La semántica incluye teorías de la verdad, significado, propósito, metas. Sin embargo, de nuevo en este modelo, estas no son “teorías” propiamente dichas sino tipos de patrones. La semántica incluye sentido y referencia, interpretaciones, formas de asociación. En el mundo encontramos semánticas expresadas en toma de decisiones, votación, búsqueda de consenso, atribuciones éticas y hallazgos de valor.

Pragmática

La pragmática abarca patrones de uso, acción e impacto. Escritores como JL Austin y John Searle describen la pragmática como actos de habla y la forma en que hacemos las cosas con las palabras, por ejemplo, la forma en que dirigimos a las personas o expresamos cosas o hacemos declaraciones, pero también la forma en que lastimamos, acosamos o intimidamos a las personas. El discurso de odio, por ejemplo, entra en esta categoría. La pragmática incluye también la interrogación y la presuposición.

Cognición

Si bien podemos decir que necesitamos la cognición para saber y aprender, el conectivismo da la vuelta y sugiere que la cognición en sí misma es una forma muy complicada de reconocimiento de patrones. La cognición se puede dividir en cuatro categorías principales de inferencia: descripción, definición, argumento y explicación. Cada uno de estos se puede reconocer a través de formas características y permite respuestas distintivas que nos ayudan a avanzar y evaluar formas de razonamiento.

Contexto

El contexto es el entorno, el lugar o las circunstancias externas que rodean una actividad o evento. Reconocer el contexto es esencial para reconocer patrones en general. Bas van Fraassen (1980), por ejemplo, dice que una explicación es una respuesta a una pregunta de “por qué”, y solo se puede responder una pregunta de “por qué” en términos de qué más era posible. Quine, como se mencionó anteriormente, argumenta que el significado es sensible al contexto. El contexto aparece como núcleo en escritores tan variados como Jacques Derrida hablando de vocabulario y George Lakoff hablando de marcos y visiones del mundo.

Cambiar

Una forma clásica de hablar de patrones es hablar de patrones de cambio. El I Ching describe el cambio, pero también Marshall McLuhan, también Hagel, todos hablando de diferentes formas de ver y entender el cambio en el mundo. Hablar de cambio también incluye hablar de teoría de juegos, progresión, lógica, escenarios de árboles ramificados, programación y horarios.

Evaluación

Como se sugirió anteriormente, cualquier disciplina puede representarse como un tipo de alfabetización en la línea que acabamos de proponer. Por ejemplo, considere la “actuación”, en el sentido de actuar en películas o teatro, y considere la sintaxis de la actuación: ¿cuáles son las formas, reglas, operaciones, patrones o similitudes? En base a esto, podríamos analizar el concepto de rendimiento. Pue-

de haber elementos básicos, como la capacidad de recordar las propias líneas. O puede haber relatos detallados y complejos, como el sistema de método de actuación de Stanislavski. La actuación puede incluir rituales, como en funerales y bodas. Todas estas son formas de ver, todas estas son formas de reconocer diferentes aspectos del desempeño.

Languages	Performance (the ability to adopt alternative identities for the purpose of improvisation and discovery)(subcategories?)
Elements	
Syntax: - Forms - Rules - Operations - Patterns - Similarities	- Presentation acting, method acting - "Know your lines" etc http://lincolncenter.org/lincolncenter/education/actor-tips.htm - Stanislavski's system (etc...) http://en.wikipedia.org/wiki/Stani%C5%9Bavski%27s_system - Ritual Performance (etc.) http://www.lel.nyu.edu/faculty/papers/HP/Koster2_Edit.pdf - Comparing Tales (etc.) http://harvard.kennedy-center.org/content/2343/

Figura 17. Elementos de evaluación del desempeño.

Pero aunque estos constituyen los contenidos de un desempeño exitoso, no constituyen el proceso de evaluación del desempeño. Tal análisis puede ser útil como guía o lista de verificación, pero la evaluación real procede de manera bastante diferente.

Cuando tenemos personas que trabajan en entornos de alto nivel de habilidades, por ejemplo, cirujanos o médicos en un hospital, pilotos de líneas aéreas, tal vez comandantes militares, etc., incluso abogados, no les hacemos simplemente una prueba, y no les pedimos sencillamente que devuelvan el conocimiento. Lo que hacemos, y puedes verlo por ti mismo, es que los ponemos en un entorno real y vemos cómo funcionan. Ponemos pasantes en un hospital, tenemos artículos de abogados con bufetes de abogados, ponemos pilotos en sistemas de simulación de vuelo o en un avión real. Y luego alguien que ya es un experto en el dominio observa su desempeño. Puede haber una lista de verificación, pero su evaluación no se basa en ningún conjunto de reglas o principios o incluso en el conocimiento que tiene una persona. Lo que está haciendo el evaluador es mirar a la persona en general y preguntarse: "¿Reconozco a esta persona como médico, como piloto, como abogado? ¿Los reconozco?

Y lo que esto significa es: "¿Funcionan en su entorno como si reconocieran las cosas que los rodean? ¿Están respondiendo apropiadamente, usando las palabras de la manera correcta, están haciendo las preguntas correctas, están tratando las cosas correctas como datos e información, están realizando las habilidades de la manera correcta? Es la combinación de cosas. No es posible enumerarlos a todos; no es posible crear una lista y asegurarse de que están haciendo cada cosa individual.

La experiencia en una disciplina se compone de minucias y matices, consiste en respuestas novedosas a circunstancias o comportamientos novedosos que guardan semejanzas con la práctica anterior, pero no son idénticas a ella. Nuestro experto analiza el trabajo de una persona en general y pregunta: “¿Reconozco esto como desempeño en este entorno?”

Observaciones finales

El conectivismo se centra en una comprensión más amplia del aprendizaje y una comprensión del aprendizaje que se basa no solo en hechos e información, sino en la capacidad de una persona para vivir, trabajar y prosperar dentro de una comunidad interconectada más amplia. Lo he dicho antes, buscas el éxito del aprendizaje, no en los puntajes de las tareas y las calificaciones o incluso las graduaciones, buscas el éxito en el aprendizaje en los índices sociales, como tasas de delincuencia más bajas, mejor salud, mayor felicidad entre las personas. Estas son, para mí, las medidas adecuadas, los indicadores adecuados del aprendizaje y las formas adecuadas de evaluar una teoría del aprendizaje.

Este artículo no debe entenderse como un argumento a favor del conectivismo. No ofrece el conectivismo como una teoría que requiere creencia o aceptación. De hecho, cada declaración en este documento debe estar sujeta a escrutinio y prueba empíricos. Se entiende que el lenguaje y las descripciones en este documento pueden estar sujetos a refinamiento o incluso refutación por investigaciones y estudios adicionales. Los términos, descripciones y mecanismos ofrecidos lo han sido para proporcionar un marco para comprender el aprendizaje y el desarrollo, pero este marco no debe usarse tanto como una herramienta sino que debe entenderse como un conjunto de proposiciones que se ofrecen para permitir que el campo, como un todo, se desarrolle. Se trata de comenzar a desarrollar una genuina ciencia de la educación.

Referencias

- Bahraminasab, A. (2007). *Synchronisation*. YouTube. <https://youtu.be/W1TMZASCR-I>
- Barabási, A. L. (2002). *Linked: The new science of networks*. Perseus Books Group.
- Bingham, T., & Conner, M. (2010). *The new social learning: A guide to transforming organizations through social media*. Berrett-Koehler Publishers.
- Boesch, G. (2021). *What is pattern recognition? A gentle introduction*. Viso.ai. <https://viso.ai/deep-learning/pattern-recognition/>
- Bollen, J., Van de Sompel, H., Hagberg, A., Bettencourt, L., Chute, R., Rodriguez, M. A., & Balakireva, L. (2009). *Clickstream data yields high-resolution maps of science*. PloS One, 4(3), e4803. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0004803>
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Bufe, A. (2021). *Gestalt Principles: The Complete Overview – Use the subconscious to create delightful experiences*. BlueSpace. <https://uxcam.com/blog/gestalt-principles/>

- Carnap, R. (1950). *Logical foundations of probability*. University of Chicago Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton & Co.
<https://doi.org/10.1515/9783112316009>
- Collins UK. (2001). *Collins Cobuild*; 4th edition
<https://www.harpercollins.com/products/cobuild-english-grammar-collins-cobuild-grammar>
- Creswell, J. W. (2020). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (Global Edition). Pearson Education, Limited.
- Dennett, D. C. (1987). *The intentional stance*. MIT press.
- Dickens, C. (1843). *A Christmas Carol*. Chapman and Hall. Open Books Electronic Edition.
http://www.open-bks.com/library/classics/dickens_charles_carol/carol-23-24.html
- Donovan, J. (2021). *The Secrets and Science Behind Starling Murmurations*. HowStuffWorks.
<https://animals.howstuffworks.com/birds/starling-murmurations.htm>
- Downes, S. (2008). *An Introduction to Connective Knowledge*. In Theo Hug (ed.), *Media, Knowledge & Education – Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*. Innsbruck University Press. Posted online December 22, 2005.
<https://www.downes.ca/post/33034>
- Dretske, F. (1981). *Knowledge and the Flow of Information*. MIT Press.
- Ekroth, A. K., Rafaluk-Mohr, C., & King, K. C. (2019). *Diversity and disease: evidence for the monoculture effect beyond agricultural systems*. BioRxiv, 668228. <https://doi.org/10.1101/668228>
- Euler, L. (1995). *From the Problem of the Seven Bridges of Königsberg*. In *Classics of Mathematics*, Ronald Calinger, ed. Prentice Hall.
<https://vdoc.pub/documents/classics-of-mathematics-6vb6po4irgqo>
- Gagne, R. M. (1977). *The Conditions of Learning*. Holt, Rinehart and Winston.
- Gavrilova, Y. (2020). *A Guide to Deep Learning and Neural Networks*. Serokell.
<https://serokell.io/blog/deep-learning-and-neural-network-guide>
- Guberman, S. (2017). *Gestalt Theory Rearranged: Back to Wertheimer*. *Frontiers in Psychology*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01782>
- Hebb, D. O. (1949). *The Organization of Behavior*. Wiley & Sons.
- Hinton, G. (2007). *Boltzmann Machines*. University of Toronto.
<https://www.cs.toronto.edu/~hinton/csc321/readings/boltz321.pdf>
- Hippocampome. (2021). *The goal of the Hippocampome is dense coverage of available data characterizing neuronal types* (v1.9 – Released: 03/31/2021.). <http://hippocampome.org>
- Johnson, R. A., Kast, F. E., & Rosenzweig, J. E. (1964). *Systems theory and management*. *Management Science*, 10(2), 367-384. <http://www.jstor.org/stable/2627306>
- Jordan, K. (2015). *Massive open online course completion rates revisited: Assessment, length and attrition*. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 341-358.

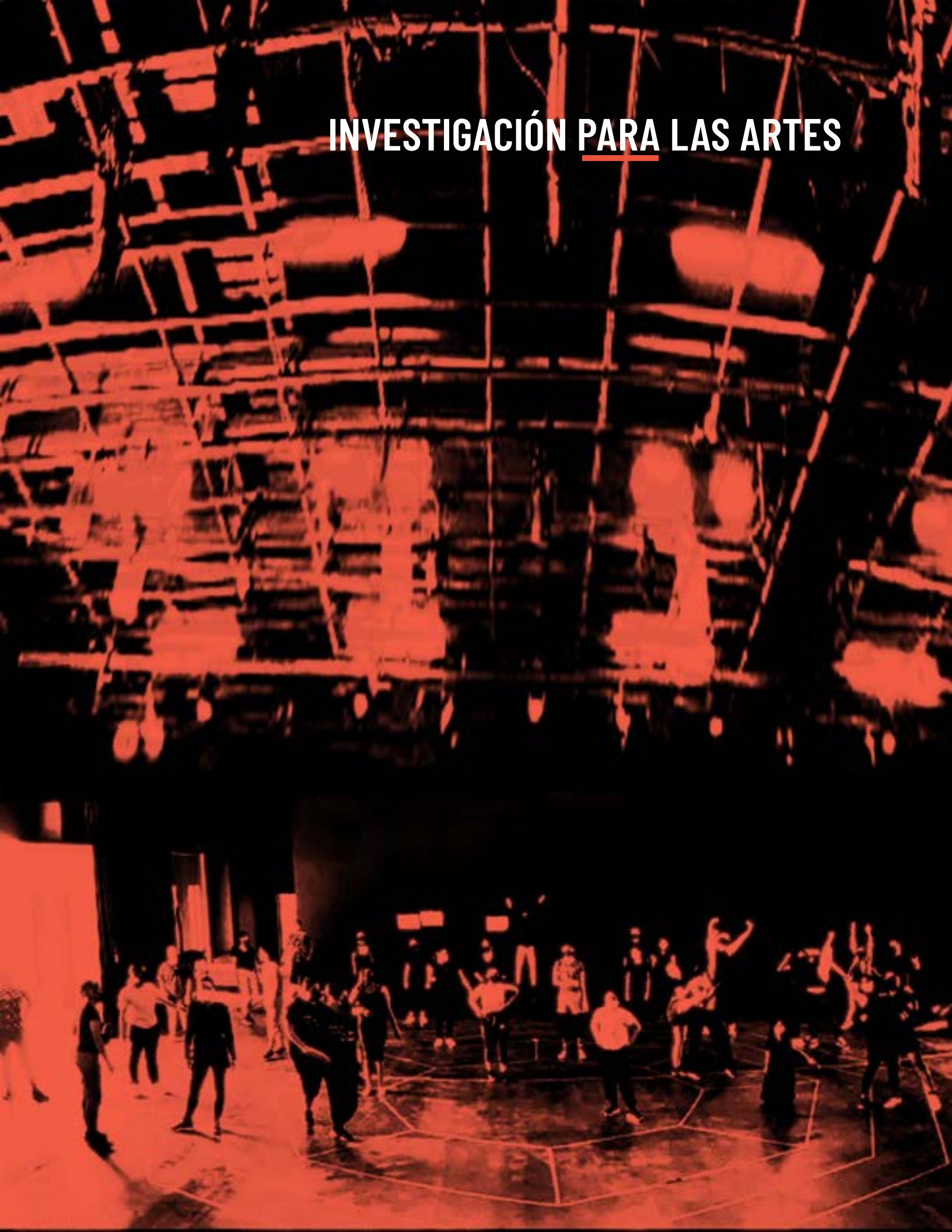
- <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2112>
- Kasabov, N. K. (2014). *NeuCube: A spiking neural network architecture for mapping, learning and understanding of spatio-temporal brain data*. *Neural Networks*, 52, 62-76.
<https://doi.org/10.1016/j.neunet.2014.01.006>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). *Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experimental, and inquiry-based teaching*. *Educational Psychologist*, 42(2).
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kukla, Q. R. (2021). *The epistemology of maps*. PhilArchive. <https://philarchive.org/archive/KUKTEO-2>
- Lumen Learning. (2021). *How Neurons Communicate*. Boundless Biology (Online course).
<https://courses.lumenlearning.com/boundless-biology/chapter/how-neurons-communicate/>
- Marr, D. (1982). *Vision*. Freeman and Co.
- Marwick, A. E., & boyd, d. (2011). *I tweet honestly, I tweet passionately: Twitter users, context collapse, and the imagined audience*. *New Media & Society*, 13(1), 114-133.
<https://doi.org/10.1177%2F1461444810365313>
- Masland, R. H. (2004). *Neuronal cell types*. *Current Biology*, 14(13), R497-R500.
<https://doi.org/10.1016/j.cub.2004.06.035>
- Mateos-Aparicio, P., & Rodríguez-Moreno, A. (2019). *The impact of studying brain plasticity*. *Frontiers in Cellular Neuroscience*. <https://doi.org/10.3389/fncel.2019.00066>
- Mayer, R. E. (1982). *E-learning*. In *The Oxford Handbook of Lifelong Learning* (Second Edition). The Free Press.
- McClelland, J. L. (1981). Retrieving general and specific information from stored knowledge of specifics. *Proceedings of the Third Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (pp. 170-172). Cited in Simon Dennis, 1998, *The Interactive Activation and Competition Network: How Neural Networks*. Process Information, University of Queensland.
<https://staff.itee.uq.edu.au/janetw/cmc/chapters/IAC/>
- McDaniel, M. A., Brown, P. C., & Roediger III, H. L. (2014). *Make It Stick: The Science of Successful Learning*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Melby-Lervåg, M., & Hulme, C. (2013). *Is working memory training effective? A meta-analytic review*. *Developmental Psychology*, 49(2), 270-291. <https://doi.org/10.1037/a0028228>
- Melrose, S., Park, C., & Perry, B. (2013). *Teaching health professionals online: Frameworks and strategies*. Athabasca University Press. <https://doi.org/10.15215/aupress/9781927356654.01>
- Moore, M. G. (1997). Theory of Transactional Distance. In Keegan, D. (Ed.). *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 22-38). Routledge.

- Morell, P., Quarles, R. H., & Norton, W. T. (1999). *The Myelin Sheath. Basic Neurochemistry: Molecular, Cellular and Medical Aspects* (6th Edition). American Society for Neurochemistry.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK27954/>
- Newell, A., & Simon, H. A. (1976). *Computer Science as Empirical Inquiry: Symbols and Search*. Communications of the ACM, 19(3), 113-126. <https://doi.org/10.1145/360018.360022>
- Oddone, K. (2018). *PLNs: Theory and Practice. Linking Learning*.
<https://www.linkinglearning.com.au/plns-theory-and-practice/>
- Pai, A. (2020). *CNN vs. RNN vs. ANN – Analyzing 3 Types of Neural Networks in Deep Learning*. Analytics Vidhya.
<https://www.analyticsvidhya.com/blog/2020/02/cnn-vs-rnn-vs-mlp-analyzing-3-types-of-neural-networks-in-deep-learning/>
- Quine, W. V. O. (1960). *Word and object*. MIT Press.
- Quine, W. V. O. (1970). *On the reasons for indeterminacy of Translation*. The Journal of Philosophy, 67(6), 178-183. <https://doi.org/10.2307/2023887>
- Raghavachary, S. (2021). *Intelligence - consider this and respond!* ArXiv.
<https://www.rxiv.org/pdf/2012.0092v1.pdf>
- Ramsey, F. P. (1931). Truth and Probability, In Ramsey & R.B. Braithwaite (ed.), *The Foundations of Mathematics and other Logical Essays*, Kegan, Paul, Trench, Trubner & Co.
- Reichenbach, H. (1949). *The theory of probability: An inquiry into the logical and mathematical foundations of the calculus of probability*. University of California Press.
- Ros, T., J Baars, B., Lanius, R. A., & Vuilleumier, P. (2014). *Tuning pathological brain oscillations with neurofeedback: a systems neuroscience framework*. Frontiers in Human Neuroscience, 8, 1-22.
<https://dx.doi.org/10.3389%2Ffnhum.2014.01008>
- Rosenthal, S. B., Twomey, C. R., Hartnett, A. T., Wu, H. S., & Couzin, I. D. (2015). *Revealing the hidden networks of interaction in mobile animal groups allows prediction of complex behavioral contagion*. Proceedings of the National Academy of Sciences, 112(15), 4690-4695.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1420068112>
- Rumelhart, D. E., Durbin, R., Golden, R., & Chauvin, Y. (1995). Backpropagation: The basic theory. In Y. Chauvin and D. E. Rumelhart (Eds.), *Backpropagation: Theory, Architectures, and Applications* (pp. 1-34). Lawrence Erlbaum.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of mind*. Hutchinson.
- Siemens, G. (2005a). *Knowing knowledge*. Lulu Press.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. International Journal of Instructional Technology & Distance Learning, 2(1).
http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm
- Siemens, G. (2005b). *Connectivism: Learning as Network-Creation*. elearnSpace.
<https://web.archive.org/web/20051226233003/>,

- <http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm>
- Simpson, J. (2013). *Cognition is recognition: Literary knowledge and textual “face”*. *New Literary History* 44(1), 25-44. <https://doi.org/10.1353/nlh.2013.0010>
- Smith, R. M. (1982). *Learning how to learn: Applied theory for adults*. Follett Publishing Company.
- Surowiecki, J. (2004). *The wisdom of crowds: Why the many are smarter than the few and how collective wisdom shapes business, economies, societies and nations*. Doubleday.
- UCLA. (2013). *Spontaneous Synchronization*. YouTube (video). <https://youtu.be/T58lGKREubo>
- University of Waterloo Centre for Information Integrity and Information Systems Assurance. (2021). *Information Integrity Controls*. Chapter 1. Undated.
<https://uwaterloo.ca/uwaterloo-centre-for-information-system-assurance/resources/information-integrity-controls>
- van Fraassen, B. C. (1980). *The scientific image*. Clarendon Press.
- Watters, A. (2021). *Teaching machines: The History of Personalized Learning*. MIT Press.
<https://mitpress.mit.edu/books/teaching-machines>
- Watts, D. J. (2003). *Six Degrees: The science of a connected age*. W. W. Norton & Company.
- Williams, M. K. (2017). *John Dewey in the 21st century*. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 9(1), 91-102. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158258.pdf>
- Wolchover, N. (2017). *New theory cracks open the black box of deep learning*. *Quanta Magazine*.
<https://www.quantamagazine.org/new-theory-cracks-open-the-black-box-of-deep-learning-20170921/>
- Worstell, T. (2012). *The Problem with Apple’s Closed Apps Universe*. *Forbes*.
<https://www.forbes.com/sites/timworstell/2012/08/31/the-problem-with-apples-closed-apps-universe/>



INVESTIGACIÓN PARA LAS ARTES





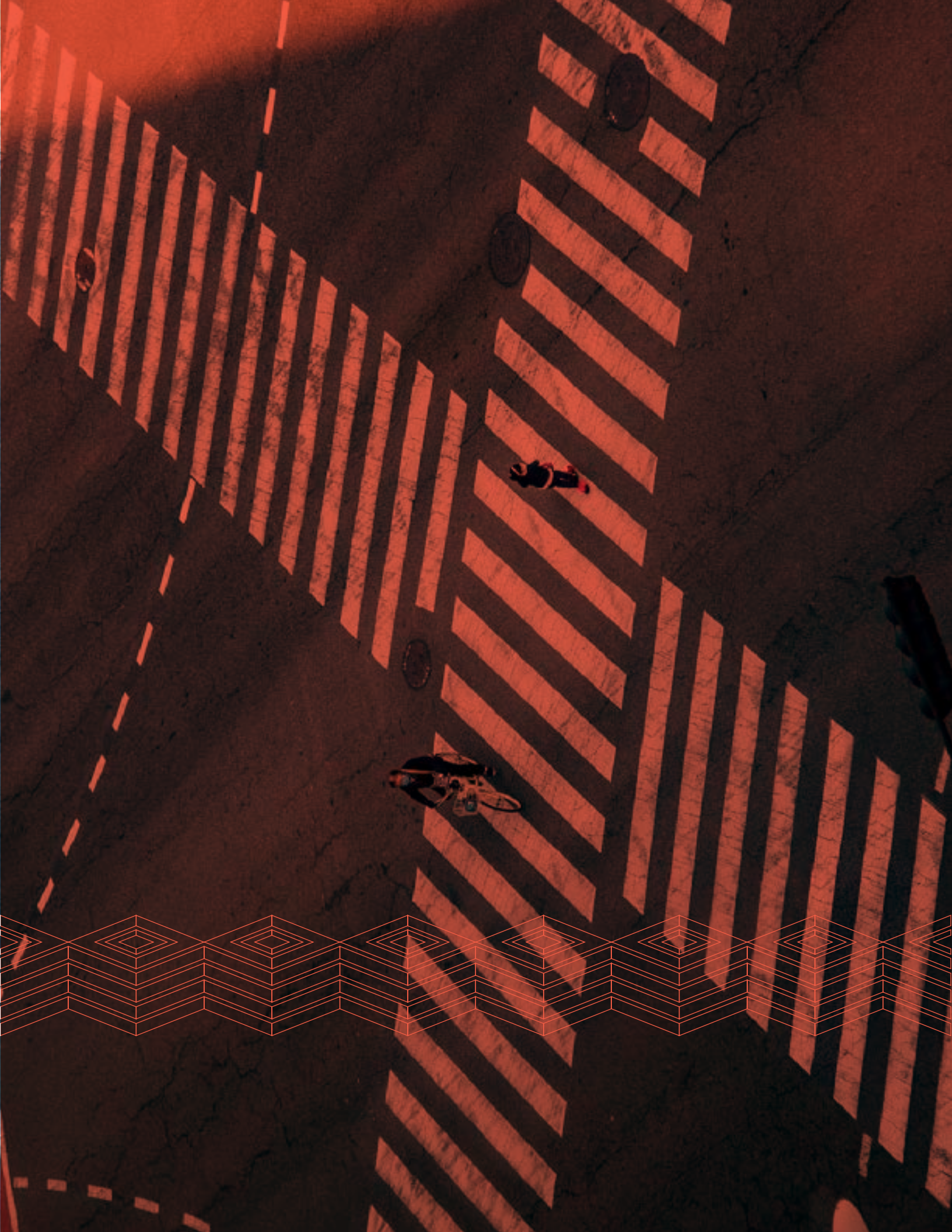
I COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN EN ARTES, “CRÍTICA Y CONECTIVIDAD”

Preámbulo

La Escuela Superior de Artes de Yucatán convocó al I Coloquio de Investigación en Artes: Crítica y Conectividad, inaugurando una plataforma en línea para artistas, docentes y especialistas comprometidos con el devenir de la investigación en artes.

En esta primera edición, nos propusimos debatir la relevancia del pensamiento crítico en la investigación en artes desde una dimensión conectiva, abierta, diversa, desclasificada, hiperrelativa, rizomática, transdisciplinaria y compleja. Nos propusimos responder qué sentido tendrán la crítica, el escepticismo, el disenso y la dialéctica en este tiempo conectivo y digital.

La conectividad digital proliferó exponencialmente con la emergencia sanitaria del COVID-19, presentándonos nuevos desafíos para la investigación y la educación en las artes. La modalidad en línea ha multiplicado sus recursos con repositorios, sistemas de archivo masivos, sistemas de enseñanza-aprendizaje abiertos y de conocimiento distribuido, precipitando una era donde la investigación expande su campo desde la academia localizada hacia espacios digitales interconectados y móviles. Luego de tres años de trabajo en línea, con la esperanza de un retorno a la vida “presencial” hemos retomado finalmente la indispensable labor de editar una revista de investigación en las artes desde la Dirección de Investigación de la ESAY. Esta labor iniciada hace casi una década en el desaparecido Centro de Investigación en Artes Visuales (CINAV), se expande hacia todas las áreas académicas de la ESAY mediante esta publicación convocando a toda nuestra comunidad a colaborar con artículos, ensayos, tesis y piezas factibles de ser publicadas digitalmente y en forma escrita para poder ser compartidas, reflexionadas y debatidas. En esta ocasión, nos complace compartir siete textos de ponencias presentados durante el primer coloquio realizado durante el 2 y el 3 de septiembre de 2021, que sus autores amablemente transcribieron para su publicación en esta revista. Enviamos a todos los participantes nuestro agradecimiento y la invitación permanente a colaborar con esta publicación.



DE LA TRANSMISIÓN A LA CONEXIÓN

Ligia Aguilar

Quisiera en esta charla dedicar el tiempo a reflexionar entre los conceptos de conocer, conexión, conocimiento y aprendizaje, mas que a diferenciar entre lo que es el acto de transmitir en el ámbito del conocimiento, ya que es claro cómo el término transmisión se refiere a que uno es el que da y otro el que recibe, uno el que tiene el conocimiento y lo pasa al otro como si fuera una cisterna vacía a la cual llenar. Lo que prevalece en la idea anterior, es que el segundo almacena, sin analizar el sentido de aplicación o deriva del aprendizaje. Pienso que todos los que estamos aquí reunidos estamos más allá de esta forma de pensar, por tanto, planeo dedicarme a interpretar que es conexión y conocer, distinguiendo esto de lo que es saber y conocimiento.

¿Qué es conocer o como se conoce y cuál sería la diferencia con lo que nombramos como conocimiento?

Conocer es la experiencia misma del cuerpo conociendo, saber es tener conocimiento de que existe algo, aunque no hallamos vivido la experiencia sensible. Conexión cuando lo que esta siendo conocido se relaciona con algo previamente sentido y por lo tanto conocido y aprendido... ¿más o menos?

Quiero también exponer en esta conversación cómo el sistema y auto-organización del ser humano esta basado en la creación de redes. Este modo de crear conexión no lo estoy pensando como analogía a la creación de redes en la era digital, sino, que es desde este sistema de organizarnos que la creación de las futuras redes se establece. Es decir, son parte de y no solo una parte del proceso: sin una, la otra no es posible.

El ser humano al nacer es un lienzo en blanco, lo único que lo sostiene en esos momentos son las funciones básicas heredadas por especie, este ser necesita un período amplio de formación y aprendizaje para crear las conexiones neuromusculares que más adelante lo posibilitarán para la realización de movimientos corporales complejos y el desarrollo de conceptos abstractos. Precisa realizar cientos de veces acciones concretas como: regular la fuerza para resistir la gravedad en búsqueda de el equilibrio y la estabilidad y al mismo tiempo que esto va sucediendo, su sistema nervioso va desarrollando las redes neuronales para en un futuro dominar cada una de las acciones que son capaces de realizar los seres humanos en la edad adulta, consciente o inconscientemente.

Quiere decir que desde las cualidades físicas y fisiológicas del sistema que somos los seres humanos, a tiempo que se vive en el mundo, se crean las redes neuronales; es decir que en la misma experiencia vivida se habilitan las conexiones y la

capacidad misma de crearlas, por lo que el entorno físico y cultural es intrínseco a las habilidades de aprendizaje. Si este entorno cambiara, las conexiones también cambiarían.

Conocer y saber no es lo mismo a nivel del cuerpo humano y sus acciones motoras. Hasta que una acción es realizada, para lo cual debe ser sentida y vinculada a un fin, es que podemos decir que conocemos, por ejemplo: caminar, para llegar a hacerlo se necesitan miles de conexiones para que el sistema logre regular esta acción, conocemos lo que es caminar porque reconocemos las sensaciones de presión, estabilidad y equilibrio que nos permiten estar de pie, para después lograr ir tras algo, con el objetivo de cubrir una necesidad. A diferencia de lo anterior, puede alguien saber que se camina o se puede caminar, esta persona puede ver el movimiento, el balanceo de alguien al hacerlo, puede reconocer el sonido de las pisadas, pero si por desgracia esta persona padece alguna dificultad que le impida desarrollar los patrones motorices básicos, no podrá conocer lo que es esto; quizá pueda un día caminar con el apoyo de los diferentes avances de la ciencia y la educación, pero lo que es seguro, es que nunca caminará como el referente que tiene del otro, que le ha visto hacerlo. Este acto de haber visto al otro o a los otros caminar, es información y muy valiosa, porque nos sirve de referente para ir en busca de lo que queremos o nos interesa hacer. Se puede establecer que aprender es conectar y que la manera de conocer o adquirir el conocimiento es creando conexiones, sin estas todo se quedaría en el plano de la información, es decir, el conocimiento lo posee el otro y hasta que no sea esta información adaptada, manipulada o usada para un fin propio, no se ha aprehendido.

Este coloquio abraza el concepto de conectividad, el cual investigue haciendo uso de las redes tecnológicas y encontré que esta relacionado con la teoría del conectivismo, la que propone como una nueva forma de aprendizaje o medio para acceder al conocimiento. Dicha teoría plantea el conocimiento como algo externo al individuo, como un contenido existente en el mundo, el cual no es necesario o importante apropiarse o almacenar en el cerebro, como inferían las teorías de aprendizaje precedentes a la era digital que vivimos actualmente. Lo importante nos dice esta teoría, no es hacerse del conocimiento a partir de la experiencia, sino saber que existe y poder utilizarlo en relación a las necesidades e intereses. Por tanto, lo importante, es la habilidad de crear conexiones de todo aquello que se conoce y se sabe que existe y saber utilizarlo. Creo que en esto hay parte de verdad ¿quién sería capaz de acumular el conocimiento de todas las áreas y ponerlas en práctica? Pienso también, que desde antes de la era digital y mucho antes, el aprendizaje se da de ese modo, que nuestro modo de aprender no ha cambiado, justo como me ha pasado a mí, que no había escuchado de

Siemens, ni leído el concepto de conectivismo que él propone para la actual era digital, cito:

No es posible experimentar y adquirir personalmente el aprendizaje que necesitamos para actuar. Ahora derivamos nuestra competencia de la formación de conexiones. Karen Stephenson indica:

“La experiencia ha sido considerada la mejor maestra del conocimiento. Dado que no podemos experimentar todo, las experiencias de otras personas, y por consiguiente otras personas, se convierten en sustitutos del conocimiento. ‘Yo almaceno mi conocimiento en mis amigos’ es un axioma para recolectar conocimiento a través de la recolección de personas (sin fecha).” (Siemens, 2004, p. 5)

Como he mencionado, me encuentro parcialmente de acuerdo con esta aseveración, conclusión a la que llegue desde mi propia experiencia, es decir la experimente en búsqueda de mis intereses. Me inquieta suponer que la capacidad de sintetizar y reconocer conexiones y patrones es una habilidad que podríamos adquirir sin haber pasado por el hacer de la experiencia que me proveyó de la habilidad, ya que esta se desarrolla al mismo tiempo que se tiene la experiencia. Siemens nos dice:

“En el entorno actual, a menudo se requiere acción sin aprendizaje personal, es decir, necesitamos actuar a partir de la obtención de información externa a nuestro conocimiento primario. La capacidad de sintetizar y reconocer conexiones y patrones es una habilidad valiosa” (Siemens, 2014, p. 4).

La dificultad que veo es querer plantear la posibilidad de pensar que el conocimiento “de los otros” se pueda conectar desde afuera y de sea capaz de utilizarse, sin haber habilitado la posibilidad de realizar las conexiones, las cuales como hemos visto se dan de manera intrínseca. Es desde este punto de vista que no se puede decir que el conocimiento es externo a la persona, saber que existe “eso”, lo que sea que fuere y la capacidad de acceder a ello desde mis propias posibilidades lo hace mío, de tal forma que no existe el conocimiento en el exterior, ya que sé que existe y entonces está en mí. Es conocimiento desarrollado desde este existir en el mundo, desde el hacer y su función o finalidad, Dussel dice:

El ser humano es un “ser-en-el-mundo” inevitablemente. Se sitúa así el ser humano ante las cosas reales (FL 2.2.2)³ del mundo, los fenómenos, impactados por distintas maneras de afectar la subjetividad mundana del que vive dicho mundo. Ese impacto, presencia, afecta a la subjetividad en su sensibilidad-inteligente o en su inteligencia-sensitiva, unitaria e inseparablemente. (Dussel, 2017, pag. 2)

¿Cómo se desarrolla esta habilidad de conectar? ¿es un conocimiento adquirido por especie? ¿cuál es el proceso que nos hace distinguir una cosa de otra?, porque si conectamos una cosa con otra es porque las distinguimos como cosas diferentes y por lo tanto con posibilidad de reunir las de una forma u otra ¿como aprendemos a diferenciar una cosa de otra? Y ya que esta es la noción en la que debemos cifrar nuestro empeño como docentes, vale la pena pensar cómo se logra, si este es no un proceso que se centra únicamente en el aula, ni en el ciberespacio, ni solo en el interior de la persona.

Esta diferenciación es aprendida desde el momento de nacer y es a través de la experiencia que se va aprehendiendo ¿Puede haber una manera de aprender a distinguir sin hacer uso de nuestro organismo y su sistema?, no lo creo, me parece que esta llamada “nueva forma de adquirir conocimiento”, es y ha sido la única manera en la que somos capaces de conectarnos con el mundo, este (vale aclararlo), no es un aprendizaje lineal, sino que es aleatorio y es en el entorno y las modificaciones que en este se dan, que el sistema desarrolla sus propias conexiones y nos hace capaces de a cada instante ir conectando y reconectando cada experiencia, haciendo cada vez mayor nuestro repertorio de actuar, para resolver las situaciones cambiantes del mundo en que vivimos. Esta teoría fue desarrollada hace mas de medio siglo por el Dr. Moshe Feldenkrais quien pensaba:

Creo que la unidad que forman el cuerpo y la mente es una realidad objetiva. Cuerpo y mente no son solo partes relacionadas de algún modo entre sí, sino una unidad funcional inseparable. Los mismos músculos son parte de nuestras funciones superiores. (Feldenkrais, 1964, pag.11)

Ver video: <https://www.youtube.com/watch?v=jZzTkdPXcsA>

El comprendió que no estamos conectados al nacer, que cada niño aprende orgánicamente por si mismo a solucionar dificultades físicas concretas y que no se desarrollarían en un entorno completamente aislado, se necesita dice, de un entorno social humano, en el cual con el paso del tiempo, la intención y la acción eficaz se desarrollen satisfactoriamente dentro del contexto social. Su enfoque da prioridad al sistema nervioso, el cual se sirve del movimiento para establecer diferencias que inducen a preferir o elegir acciones o patrones de conductas determinadas. La ventaja de que el sistema nervioso humano no este completamente conectado, nos dice, es que ofrece un sinfín de posibilidades de conductas, como lo es aprender a adaptarnos a un número ilimitado de entornos culturales, lenguas y climas.

El advirtió que en la infancia se aprenden simultáneamente patrones psicoemocionales y de comportamientos y que el repertorio cada vez mayor de nuestros movi-

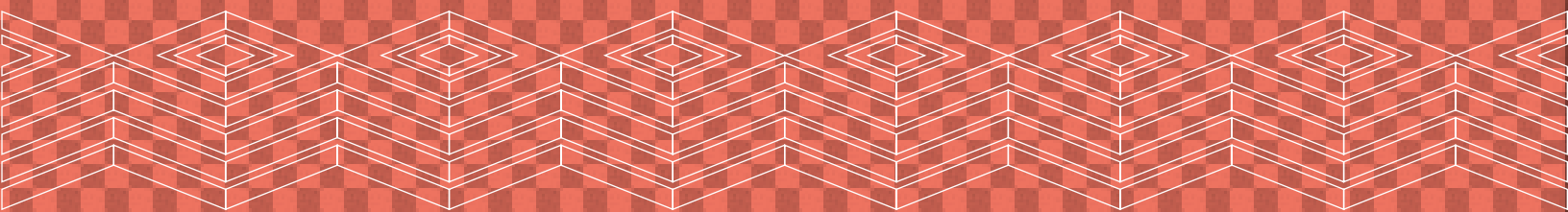
mientos, se manifiesta en nuestra musculatura, como una unidad integrada. Es decir que la habilidad de reconocer y ajustarse a cambios en los patrones, se viene estableciendo desde el principio de nuestra existencia en el mundo, que la posibilidad de conectarse en sistemas más amplios como los de la era digital, comienza desde (perdón por la redundancia), la auto organización del organismo humano, que es aleatoria, y que requiere de aprendizajes personales dentro de la cultura y la sociedad, las cuales mas que nunca en estos momentos, somos conscientes de sus cambios.

Siemens (2004) también menciona la auto -organización, nos dice lo siguiente: La auto-organización a nivel personal es un micro-proceso de las construcciones de conocimiento auto -organizado más grandes, que se crean al interior de los ambientes institucionales o corporativos. La capacidad de formar conexiones entre fuentes de información, para crear así patrones de información útiles, es requerida para aprender en nuestra economía del conocimiento. (p. 6)

Es decir que Siemens si piensa que primero se da un proceso de auto -organización, para poder desempeñarnos en organizaciones más amplias, pero las menciona como “un micro proceso”, lo que yo estoy planteando es que lo segundo no puede existir sin lo primero, y que son desde este conectar con el mundo que se crea la capacidad para encontrar las futuras conexiones y patrones. Que lo que somos como sistema no ha cambiado y nuestra forma de aprendizaje tampoco, solo se le ha nombrado desde diferentes conceptos en la historia del conocimiento y las teorías del aprendizaje.

Referencias:

- Dussel, Enrique. (2013). *Filosofía de la liberación*. Editorial Docencia. Buenos Aires Argentina. En [https://enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/\(F\)11.Filosofia_liberacion.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/(F)11.Filosofia_liberacion.pdf). Recuperado en agosto de 2021.
- Feldenkrais, Moshe. (2010). *La sabiduría del cuerpo*. Recopilación de artículos de Moshe Feldenkrais. Editorial Sirio. España-
- Siemens, George. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado el 25 de agosto de 2021. En: https://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf. Recuperado en 2021
- Gutteridge, Irene, y Strom Jenn (s/f). *Los maestros de la postura. Patrones de movimiento*. Moshe Feldenkrais. En: <https://www.youtube.com/watch?v=jZzTkdpXcsA>. Recuperado en agosto de 2021



PEDAGOGÍA CONECTIVISTA TESTIMONIO DE UNA DOCENTE A LA DERIVA

Analie Gómez Pérez

A continuación, relataré el recorrido andado durante estos 18 meses de confinamiento producido por la pandemia del Covid-19, trabajando como profesora de la licenciatura en Teatro en las asignaturas de actuación y voz hablada. No pretendo emitir sentencias sobre un nuevo método de trabajo puesto que todo lo que he efectuado forma parte de una experiencia sin precedentes.

Uno de los mayores desafíos a los que me he enfrentado es romper mis estructuras sobre cómo impartir clases. En las de voz, por ejemplo, lo primero que me venía a la cabeza era la imposibilidad de hacerlo bien, pues al no tener la cercanía para escuchar desde la sutilidad del oído el sonar de las voces, cómo observar las posturas físicas, tocarles en caso de ser necesario para hacer alguna corrección, me resultaba inviable. Incertidumbre, miedo, rechazo, depresión, frustración, soledad. De la noche a la mañana me vi enfrentada a una situación que no sabía cómo resolver de manera que pudiera sentir satisfactoria. Fue a través del día a día que esboqué las estrategias para poder trabajar y convivir con los estudiantes desde la virtualidad, mismos que estaban igual o más asustados que yo, sin saber cómo mirar el mundo. Las carencias y desigualdades se empezaron a ver con mayor énfasis. Como profesora sabía de las dificultades económicas de muchos estudiantes para continuar sus estudios y el confinamiento pandémico las enfatizó. Ahora se trababa de resolver cómo contar con un dispositivo en buen estado, tener línea de internet con suficiente potencia para enlazarse a las clases, hacer las tareas, y por si eso fuera poco, un lugar idóneo para las actividades en movimiento. Profesores y estudiantes conocimos nuestros espacios privados, mascotas y comprobamos cuán duchos o no estábamos en el manejo de las famosas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Esas habilidades que tanto nos negábamos a usar sobre todo docentes de las artes escénicas, ¿para qué?, si lo nuestro, ¡lo nuestro es la presencia!, el aquí y ahora. Salvo para hacer de vez en cuando alguna exposición, charla con expertos en otras latitudes, o el diseño de los espacios lumínicos y escenografía. Si bien es cierto que desde hace un buen tiempo se habla del tecnovivio en el teatro, quienes impartimos clases prácticas, no veíamos una aplicación más elaborada, o necesaria dentro del aula.

Los términos Entorno Virtual del Aprendizaje (EVA), Sistemas del manejo de Aprendizaje (SMA), Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), interacción sincrónica y asin-

crónica, plataformas virtuales, entre otros, se convirtieron en parte de los conocimientos obligatorios para poder comenzar a abordar de una forma más o menos solvente las clases a distancia. Con ello vino una avalancha de procesos para la planificación del programa operativo, antes llamado cronograma. La carga de trabajo aumentó considerablemente porque implica un diseño del curso que exige un diagnóstico por cada grupo para pensar qué estrategias, qué herramientas tecnológicas a utilizar desde el ámbito virtual, qué plataformas, qué medios de comunicación usar dependiendo del perfil de los estudiantes. Hay que situar el aprendizaje.

Las condiciones socioeconómicas de la comunidad estudiantil y planta docente son variadas. Es verdad que todos o casi todos contamos con dispositivos electrónicos, sin embargo, la eficiencia de estos y la red con la que cada persona trabaja no es igual. Quedó expuesto un problema que estaba velado: la desigualdad de la enseñanza aprendizaje. Esto continúa siendo un tema por resolver dentro y fuera del salón de clases ya que incide en la preparación de la planta docente para el manejo de las TIC, de los estudiantes y por último la infraestructura de la escuela, la cual no fue creada para la educación a distancia por la naturaleza misma de su oferta académica y por tanto no contaba con el soporte técnico adecuado. El panorama es complejo, así que regreso al relato de mi deriva.

Me atrevo a decir que hemos vivido un duelo, una pérdida. Quizás cada uno lo ha experimentado con diferentes intensidades y matices, pero lo cierto es que nos ha confrontado en términos insospechados con nuestras certezas sobre el significado de la vida y todo lo que esta conlleva. La pandemia nos ha hecho replantear nuestras maneras de relacionarnos, de acercarnos literalmente a nuestros seres amados y a valorar desde otro ángulo la salud física, emocional y mental.

Precisamente en este último punto, sentí el compromiso de generar una escucha diferente con mis estudiantes porque el encierro no les estaba cayendo nada bien.

Para los mayas tojolabales el escuchar es un arte porque en ello radica la posibilidad de tener una comunicación en un sentido holístico y me parece un ejemplo de cómo en nuestro contexto urbano, lleno de “ruido” debemos seguir este ejemplo.

“...tienen pues, una concepción particular de las lenguas porque las entienden compuestas de dos elementos, el escuchar y el hablar”. [...] El recibir escuchando nos transforma [...] integra nuestro yo en el nosotros. Formamos una comunidad dialógica” (Lenkersdorf, 2008 p. 13).

Las charlas grupales e individuales se convirtieron en un espacio necesario para la clase, tener sesiones de meditación, mindfulness, risoterapia, todo esto combinándolo con los contenidos de la asignatura. En otros momentos fue importante parar,

si no la clase, al menos soltar a quienes requerían el espacio para descansar porque el desgaste digital se hizo presente. Demasiadas horas frente al dispositivo electrónico puede ser un martirio.

El juego de la enseñanza-aprendizaje cambió en un simple “clickear la liga y ¡Zoom!” A pesar de las resistencias a los viejos paradigmas catedráticos de la formación teatral, la irrupción del virus del SARS-COV2 me obligó a conocer e implementar nuevas plataformas para la educación. ¿La educación? ¿De quién? Mía y de todes. Ha implicado una reestructuración profunda que exige voluntad y disciplina. La naturaleza de la Educación a Distancia (EaD), promueve hacer un trabajo por un lado más colaborativo y por otro autónomo. En teatro desde siempre se trabaja con dinámicas grupales, sin embargo, me daba la impresión que les mismos profesores no propiciábamos la independencia, siempre estaba ese protagonismo sin dejar que les jóvenes fueran quienes generaran por completo las soluciones y por otro lado, muchas veces he llegado a sentir que les estudiantes han mantenido una actitud pasiva frente al estudio o trabajo colaborativo. Las circunstancias me han hecho reflexionar sobre mi rol docente, ¿en verdad quiero continuar siendo la única responsable de generar conocimiento? De acuerdo con el último rediseño curricular de la licenciatura en Teatro, esta ofrece una carrera de 4 años con el objetivo de formar, desde una perspectiva socio constructivista hombres y mujeres de teatro profesionales de la actuación, creativos y autogestivos, que participen críticamente en la vida cultural del entorno en el que se desempeñen. Esto implica que el quehacer formativo se centra en él y la estudiante, donde participen activamente en la generación del conocimiento. Por tanto, soy yo quien tiene que crear los espacios para que sea la voz de mis estudiantes la que se haga presente, no la mía. Poco a poco he avanzado para generar entornos más favorables. No obstante, como sabemos, el trabajo docente está sujeto igual que nuestra labor artística a la prueba y error. Sí, la he regado, pero ¿no es así como se aprende?

El vivir una epidemia a nivel mundial, el confinamiento de nuestros cuerpos, una crisis económica mayúscula, el cambio climático, las guerras, el reforzamiento de la derecha en los gobiernos ha propiciado un malestar social y la polarización de opiniones en diversos ámbitos. Por otra parte, los privilegios y abuso de poder dentro de un sistema patriarcal blanco, que ha mantenido a las mujeres y personas de diversos orígenes étnicos, con preferencia sexual y pensamiento divergente, en una situación de marginalidad, si no es que de discriminación y exclusión. El desgaste es tal, que ha desencadenado una serie de denuncias para detener prácticas de abuso y atropellos a los derechos de las personas, uno de los movimientos que me ha tocado ver más de cerca es la nueva ola feminista protagonizada principalmente por mujeres jóvenes.

Todo ello ha permeado en nuestro diario acontecer y la escuela no es la excepción. Entonces, la implementación del entorno virtual para el aprendizaje fue a penas una parte de todo el camino para poder ejercer como docente, porque dentro del aula, se recrudecieron ciertas diferencias ideológicas y generacionales que ya estábamos discutiendo desde tiempo atrás. Sí, los cambios de paradigma no solo son pedagógicos, sino la concepción que tenemos de mirar el mundo. Hablar de cultura de paz, comunicación no violenta, perspectiva de género y lenguaje inclusivo, son asignaturas fundamentales para poder establecer un “ piso más parejo ” para todos.

Ahora les jóvenes exigen relaciones más horizontales para la discusión y exposición de problemas. Hay que entender que el hecho de disentir provoca conflictos, pero estos antes que verlos en forma negativa son una posibilidad u oportunidad para la transformación del aprendizaje. Y, ¿por qué me detengo a reflexionar en ello? Porque la comunicación a través de los medios digitales, si bien es cierto que nos ha permitido el poder continuar a pesar de todas las adversidades, también es cierto que, de no adoptar una conducta ética, abierta y empática dentro de las plataformas electrónicas, se cae muy fácilmente en malentendidos, animadversiones y desencuentros que merman las relaciones interpersonales y el ambiente de trabajo. Como teatrera, ¿de qué me serviría entender el conflicto dramático si no soy, capaz de enfrentar los problemas reales?

La Dirección General de la ESAY presentó hace algunos meses la nueva propuesta de enseñanza que dice: El modelo educativo “CONECTIVISTA/CRÍTICO” integra los giros epistémico y crítico/hermenéutico desde la interconectividad como proceso pragmático, lo que corresponde a un cambio de paradigma epistemológico acorde a una sociedad tecnológica centrada en el conocimiento y que ha superado la etapa de sociedad de la información.” Entender lo que significa, me ha llevado tiempo y puedo decir que reafirma mis últimas reflexiones sobre mi rol como docente.

“...el profesor, que antes era prácticamente la única fuente de conocimiento para los alumnos, ahora poco a poco ha de pasar a parecerse más a un guía, una figura de referencia que abra las puertas a los alumnos a su propia autonomía y emancipación...” (Ovalles, 2014 p.74).

En este sentido, lo fundamental para mí ahora, es que, dentro de esta Aldea Global, como la llamaría Marshal McLuhan, encuentren fuentes confiables para la generación de un pensamiento crítico, que no se fíen de todo lo que leen, que no publiquen todo lo que piensan y que tengan la capacidad para saber usar las herramientas tecnológicas a nuestro alcance. Toda tecnología es portadora de una ideología (Ovalles, 2014 p. 75). Por tanto, como profesora de artistas, mi visión es y debe ser política. Mi política es

generar espacios que nos sean comunes para tener vidas más justas desde la dignidad de cada persona porque no, no somos iguales. Los contenidos temáticos no tienen ningún sentido si no están vinculados con la realidad que nos permea. Deseo espacios de aprendizaje donde yo sea una integrante más de ese universo por descubrir, recuperar la capacidad de asombro de generar un conocimiento entre todos sin sentir miedo a decir, “no sé”, pero podemos averiguarlo, “descubrámoslo juntos”. Son tiempos para reinventarnos y quiero hacerlo desde la solidaridad y escucha activa.

El mayor reto en este momento es poner a prueba las estrategias pedagógicas para combinar los saberes artísticos con los de la vida. Porque está muy bien darles las herramientas para saber gestionar espacios y recursos para ejercer su trabajo, sin embargo, el poder ser ciudadanos críticos no lo es menos, así como el de seres humanos amorosos consigo mismos y con las personas a su alrededor. Eso es lo más difícil: pasar de la utopía educativa a la práctica. El otro desafío es la coherencia entre lo que se dice y nuestras acciones cada día. Este periodo, a propósito de impartir la clase, Actuación. Teatro y Sociedad en el séptimo semestre, me he propuesto poner en práctica “el arte de saber escuchar”, como primer ejercicio, el grupo se tomó tres sesiones para plantear los acuerdos y poder trabajar mejor. Cada clase un integrante se propone como guía para abrir sesión, ya sea con un calentamiento físico o generando una pregunta para la reflexión del día (esto último aún no sucede, pero estoy segura de que llegará).

Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica re-conocer. En el fondo, lo que quiero decir es que el educando se torna realmente educando cuando y en la medida en que conoce o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador va depositando en él la descripción de los objetos, o de los contenidos. (Freire, 2005. Pág. 66).

Desde mi punto de vista es con esta idea donde radica la esperanza de una pedagogía e interacción más horizontal si no queremos continuar repitiendo esquemas de jerarquía que lo único que generan es una distancia entre docentes, estudiantes y lo más importante: la vocación y el amor al arte.

Estamos en el segundo día del mes de septiembre de 2021. Oficialmente, van a dar inicio las clases presenciales y la ESAY en el área de Artes Escénicas, luego de un análisis sobre las medidas sanitarias para el regreso a actividades en modalidad híbrida, ha decidido continuar totalmente en línea dadas las condiciones adversas para tal efecto. El teatro y la danza requieren del contacto, la cercanía, necesitan respirar. Sin embargo, debido al protocolo y lo inadecuado de nuestras instalaciones no nos permite un retorno seguro. En más de una crisis que ha vivido nuestro país se ha demostrado que el arte es fundamental para el fortalecimiento del tejido social, la pandemia lo reconfir-

ma como un medio para la resiliencia, así como para salud mental y emocional. Habrá que continuar trabajando para que el gobierno nos provea de recursos más generosos y la sociedad en general nos mire más y mejor. Esta crisis no ha acabado, ahora toca reinventarnos como institución educativa y la tarea es de la planta docente, estudiantil, administradores, mantenimiento, ¡todos!

Por supuesto que lo presencial es necesario, pero, el trabajar desde casa también tiene sus bondades, ¿cómo conciliar estos aspectos para la escuela? ¿Podríamos, a propósito de todo lo que nos ha enseñado la pandemia y el conectivismo, crear un modelo diferente para nuestras actividades y optimizar el uso de los espacios? ¿Qué nuevas interfaces podemos crear?

Referencias

Freire, Paulo. (2005) Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo xxi editores.

Lenkersdorf, Carlos. (2008). Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales Plaza y valdés editores.

Oballes Pabon, Liana c. Conectivismo. ¿Un nuevo paradigma en la educación actual? [Archivo pdf].

Vista de conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educacion actual? (Fesc.Edu.Co) Escuela Superior de Artes de Yucatán. Licenciatura en Teatro. <https://www.Esay.Edu.Mx/wp/licenciaturas/teatro/> modelo. <https://www.Esay.Edu.Mx/wp/la-escuela/>



**JUST
PUNK**

RALENTIZACIÓN EN PRO DE LA PRODUCCIÓN REFLEXIÓN ACERCA DE NUESTRAS CONDICIONES COMO ARTISTAS

Ángeles Maldonado

Este artículo se despliega de mi reciente participación en la mesa de trabajo Tiempo y conexiones ralentizadas dentro del marco del I Coloquio de Investigación en Artes: Crítica y Conectividad. Mi intervención en la mesa de trabajo consistió en presentar por primera vez, en un contexto de artes visuales, un proyecto realizado durante la primera etapa de la pandemia por Covid-19. Ejecución que tuvo lugar debido al receso producido por el paro de actividades por la contingencia sanitaria durante los meses de marzo y abril del 2020.



Colección de prendas PUNK2020

Por un período de aproximadamente cuarenta días, se detuvieron las notificaciones y las alarmas en los dispositivos móviles. Desde mi punto de vista, la ralentización de las conexiones en tiempos de Covid-19 sucedió justo en esta primera etapa de la pandemia en nuestro país. Lo cual abrió paso a un espacio de distracción, ocio y reflexión, que, en mi caso desembocó en un efecto positivo en relación con el tiempo para producir.

Antes de entrar de lleno a la presentación del proyecto, quiero poner en contexto al lector respecto a mi tránsito entre a fotografía y el diseño de modas. Al concluir la Maestría en Producción y Enseñanza de Artes Visuales, como parte de las acciones que derivaron de la investigación acerca de fotografía de streetstyle,

realizada al cursar este programa de posgrado, me matriculo en una carrera de diseño de modas de la cual me graduó en el 2018.

PUNK2020 es mi primera colección como diseñadora de modas; que más allá de ser una colección de moda, es una producción que surge del tránsito entre diferentes expresiones y formas de representación visual.

En la ausencia de compromisos, en abril de 2020, me di a la tarea de comenzar a trabajar en este proyecto que se materializa en la colección de upcycling PUNK2020, siendo de total importancia el hecho de documentar el proceso por medio de fotografías, escaneos y archivo de materiales; ya que devenía precisamente de este periodo en el que aparentemente todo se había detenido. El paro de actividades era un suceso que había que registrar de alguna manera. Y en este caso mi mejor opción fue documentar el proyecto que estaba realizando. Desde su surgimiento, la representación de este proceso se fue develando en tiempo casi real en la red social Instagram, conformando un imaginario rico tanto en imagen virtual como en objetos palpables, en este caso las prendas de la colección y elementos relacionados con la confección, el estampado y etiquetado de las mismas.

PUNK2020 se integró originalmente de dieciséis piezas únicas (prendas). Cada prenda recibió un tratamiento diferente, de acuerdo a los requerimientos de los materiales utilizados para su creación; debido a que partí del concepto de upcycling, traducido al español como supraciclado. Se trata de una alternativa de diseño que se basa en la reutilización de ropa en desuso, o ropa de archivo, como decidí identificarla haciendo una analogía con la fotografía, como materia prima para la creación de nuevas piezas, empleando como herramientas el re-diseño de las siluetas y la intervención de la tela con medios plásticos como el dibujo o la pintura, entre otras. Revisitar mi archivo fotográfico también tuvo lugar como herramienta para crear los estampados de algunas piezas. Otra característica que derivó de trabajar a partir del supraciclado es que las prendas no tienen tallas específicas. En general, el proceso de diseño se centró en la particularidad cada pieza, y su integración al todo, más que en el cumplimiento de estándares relacionados con tendencias o cánones establecidos en el campo de la moda. De lo anterior surgió el juego entre las palabras Arte-Resistencia, una composición que deriva de la afirmación personal de que el acto de vestir debiera ser un acto de resistencia, incluso ante la moda misma. A la colección de prendas se suman las imágenes y videos generados durante la producción y etapa de comercialización, como parte de la obra total.



El club de los adultos tristes de Brigada Esperanza



A la fecha, la colección de prendas se ha terminado de vender, por lo que, desde mi punto de vista, es momento de explorar desde otros lugares los efectos de la representación de este proceso en el espectador. Para lo cual, vislumbro un posible salto del imaginario PUNK2020 de la virtualidad hacia la realidad; desproveyendo al vestido imagen-escrito de toda percepción derivada del lenguaje virtual



Metamorfosis: conciertos de teatro-percusión de Carmen Maldonado



Por otra parte, la materialización de este proyecto me llevó a coincidir con otros artistas que tuvieron una experiencia similar a la mía durante esta primera etapa de la pandemia, relacionada con la ralentización, no solo de las conexiones, sino del ritmo habitual de vida. Tal es el caso de Metamorfosis,

de Carmen Maldonado, serie de conciertos de teatro-percusión, planteados inicialmente para el formato online transitando a la fecha hacia el formato híbrido, online-presencial. Otros proyectos planeados y concluidos en este periodo son los álbumes discográficos *El club de los adultos tristes* de Brigada Esperanza (hardcore punk) y *Desde la Trincheras de Bulbo Project* (electro-punk). De la coincidencia con los artistas mencionados surgen una serie de reflexiones entre las cuales destaca el repensar acerca de la prioridad y el lugar que le damos a nuestro desempeño como artistas y a los procesos creativos implicados en nuestros proyectos.

Actualmente, el ritmo de la virtualidad está incidiendo en el marco de la realidad, por lo que, después de la ralentización, se puede percibir la detonación de un ritmo acelerado que, en lo personal, ya está teniendo repercusiones en la adaptación de nuevos proyectos al formato híbrido.

En conclusión, expresando esto desde mi posición como artista, la ralentización de las conexiones durante la primera etapa de la pandemia por Covid-19, fuera del caos a nivel mundial en diferentes aspectos producido por la misma, tuvo un efecto positivo relacionado con el tiempo destinado a la producción artística. El hecho de

detenerse por un momento generó un espacio de ocio y distracción que derivó en proyectos que, probablemente, no se hubieran materializado en tan corto tiempo.



Ropa de archivo que cambia de sentido a partir del re-diseño e intervención.

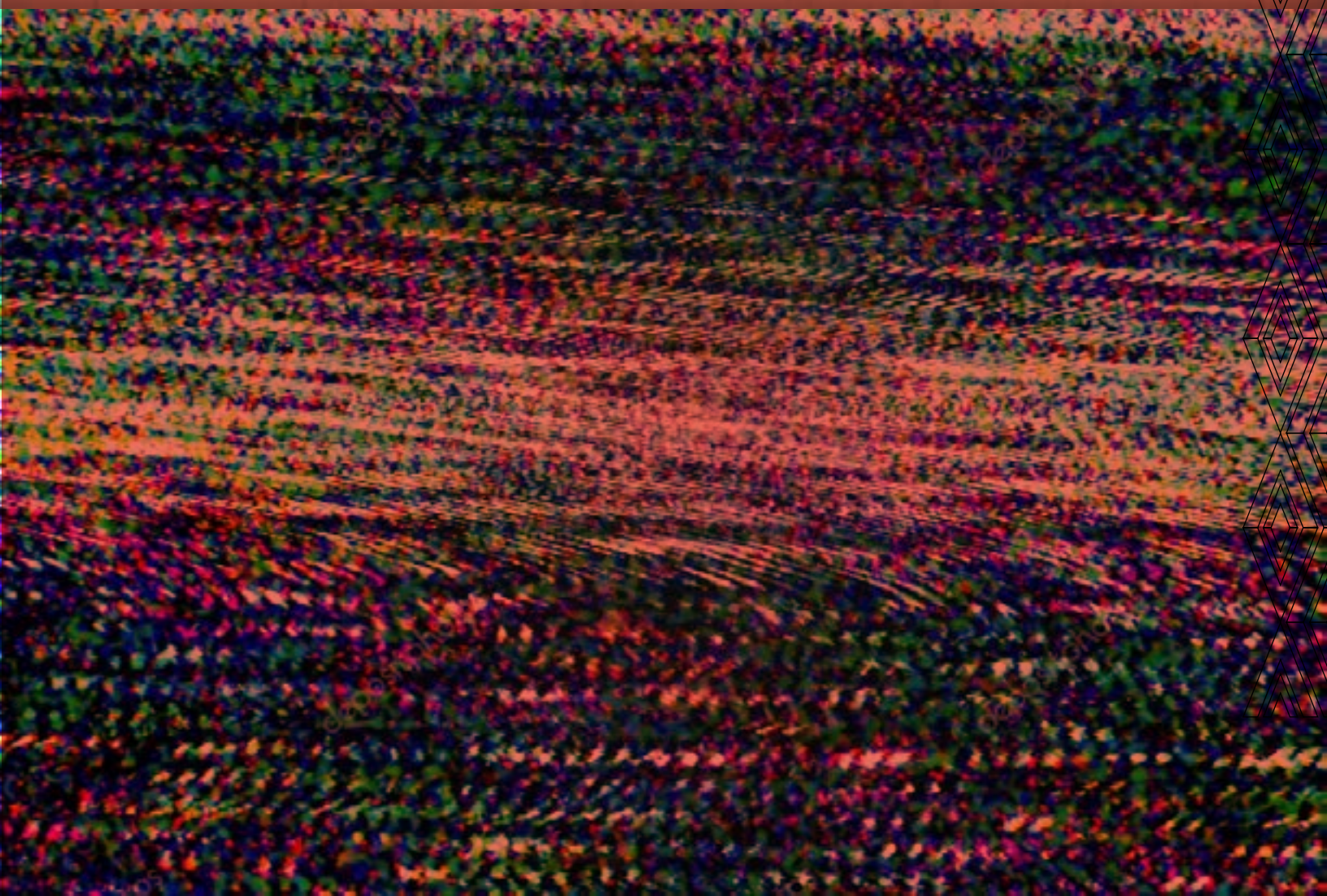
Por otra parte, estas experiencias quedan como precedentes para el replanteamiento de nuevas formas de trabajar que nos están llevando a desarrollar otras metodologías para producir (obra, dar clases, investigar, etc.).



Algunas piezas pueden funcionar en conjunto o divididas, como el caso de la Sumesa Piece 01 o el Corbala Dress.

LINK A INSTAGRAM DE M ESTUDIO, donde PUNK2020 puede ser revisitado:
https://www.instagram.com/m_estudio_disen

PICTURE START



MONTAJE AUDIOVISUAL Y FRACTURA DEL BINARIO DE GÉNERO

Mónica Costa Coldwell

Introducción

El montaje audiovisual influye en la construcción de los cuerpos y en la forma de mirarlos. Los cuerpos que poseen una identidad compartida se reconocen por medio de imágenes similares; la forma de expresarse, el comportamiento ante ciertas circunstancias, sus recompensas o rechazos y los espacios que ocupan, al cambiar de identidad se cambia la imagen de referencia. La Mirada masculina en el lenguaje audiovisual es la mirada que controla la fantasía del montaje y se convierte en la mirada de la audiencia en general. El montaje crea personajes con los cuales nos identificamos, exaltando nuestros deseos y fantasías inconscientes, la identificación la mayoría de las veces surge con los protagonistas o antagonistas de la narrativa audiovisual que son los que por lo general abanderan la hegemonía cultural de la época.

El montaje audiovisual y la construcción del cuerpo-personaje.

El montaje es el proceso de yuxtaposición través del cual se ordenan los planos, secuencias y escenas en una obra audiovisual. La forma en la que se decida colocar estos elementos cambia el sentido en la narrativa. El elemento primario del montaje se efectúa a través de dos tomas, una tesis y una antítesis, cuyos sentidos separados generan una nueva idea, “lo que sucede entre cada toma, sucede entre las orejas de la audiencia”. La persona que observa las dos tomas o fotogramas no las percibe por separado, las entrelaza para otorgarles un significado que cambia si una de las tomas es sustituida por otra, a esto se le denomina Efecto Kuleshov.

Descubierto por el cineasta ruso Lev Kuleshov, el denominado Efecto Kuleshov expone el papel activo del espectador en la interpretación y construcción del personaje, en donde la misma toma del rostro de un hombre es colocada antes y después de tres diferentes fotogramas: un plato de sopa, un bebé en un ataúd y una mujer recostada en un diván. El rostro del hombre es incierto, Kuleshov descubrió que los espectadores interpretaban la emoción de personaje en relación a uno de los tres fotogramas, es decir, si observaban el plato de sopa y luego al hombre, se interpretaba que el actor tenía hambre, pero cuando observaban al bebé en el ataúd y el mismo rostro con la misma expresión ambigua se interpretaba que el hombre estaba triste. (Porter-Moix, 1968). Esta ambigüedad que genera el rostro del experimento Kuleshov es la misma herra-

mienta que se utiliza en las pruebas proyectivas en donde el material que se le ofrece al paciente facilita la proyección del inconsciente, se intenta comprender los procesos cognitivo-perceptivos que llevan a la interpretación de manchas de tinta en el caso de la prueba Rorschach o láminas con escenas y personajes en el caso del Test de Apercepción Temática, en ambos ejemplos se develan aspectos de la personalidad, necesidades, deseos y fantasías ocultas para el paciente. Kuleshov se dio cuenta del enorme poder que el orden de las tomas o fotogramas generaba en la percepción y la interpretación del espectador, el cuál llena los espacios entre toma y toma con sus emociones, percepciones, historia personal y momento histórico.

Kuleshov se dio cuenta del enorme poder que el orden de las tomas o fotogramas generaba en la percepción y la interpretación del espectador, el cuál llena los espacios entre toma y toma con sus emociones, percepciones, historia personal y momento histórico. Este espacio en blanco entre tomas o tercera imagen proyecta los miedos, deseos, fobias y pasiones, no sólo en lo individual, sino también en lo colectivo. No es casualidad que Lev Kuleshov utilizara el fotograma de un rostro ambiguo en su experimento, la interpretación de los rostros humanos es indispensable para la sobrevivencia, esta capacidad ayuda a los seres humanos en las interacciones sociales con el grupo. El efecto Kuleshov hace hincapié en el valor del montaje para determinar la categoría emocional que el espectador le da al rostro que observa en la pantalla (Gordillo, 2018).

El montaje creó un lenguaje fragmentario, siempre susceptible a la reproducción y la re-edición, convirtiéndose en medida siempre creciente, en reproducción dispuesta a ser reproducida. Debido a los métodos de reproducción de la imagen, se ha incrementado su exhibición y la propagación de ideas y conceptos, poco accesibles para los grandes públicos, por este motivo es importante resaltar que el montaje audiovisual trae consigo un “pie de página”, a modo de arconte de cierta ideología que pretende propagar, en donde la comprensión de cada imagen o fragmento aparece prescrita por la serie de todas las imágenes precedentes, es decir, ordena de forma consciente o inconsciente un discurso (Benjamin, 2018).

El corte entre dos imágenes en el montaje construye el espacio y el tiempo cinematográficos, pero también es un termino que se usa en el ámbito económico, cortes y recortes que afectan el bienestar en la sociedad, este mismo termino afecta a la construcción de los cuerpos o personajes. Usualmente los cortes económicos se describen con metáforas del cuerpo humano como reducir la dieta económica, adelgazar el presupuesto, etcétera. Interviene un cuerpo político que es inmortal e ideal y un cuerpo biológico mortal, erróneo y abyecto. El Montaje corta cuerpos, encuadrándolos, recorriendo solamente las partes útiles, los cuerpos se arman y desarman mediante planos

medios o primeros planos que cortan partes importantes del personaje o resaltando ciertas características (Steyerl, 2014).

Cortar para articular y desarticular cuerpos individuales y colectivos es útil para presentar o resaltar ciertos aspectos, como en una cadena de montaje ciertos cuerpos son armados para ser admirados pero temidos, como en el caso de la mujer fatal o *femme fatale* una mujer atractiva que en el fondo es una villana, es mostrada a través de un montaje que resalta su mirada o su boca en primeros planos y su cuerpo en planos generales usualmente aproximándose o bailando sensualmente a la cámara o al protagonista masculino el cual es su víctima. La construcción cinematográfica de el cuerpo/personaje de la mujer fatal viene de figuras mitológicas como Lilith o Helena de Troya, estos personajes son la antítesis del concepto que Sigmund Freud denominó como *Madonna-Whore complex* un complejo psicológico en el cuál los hombres dividen a las mujeres en general en dos categorías madres o prostitutas, no sienten atracción sexual con mujeres que consideran puras y respetables como es el caso de sus propias madres y son sexualmente atraídos por mujeres que catalogan como objetos sexuales.

La teoría psicoanalítica nos puede ayudar a interpretar una serie de efectos que el montaje produce en el consumidor audiovisual. El impacto afectivo es el primer efecto que aparece, aun antes de poder entender el mensaje o concepto, el consumidor/espectador ya tiene una reacción inmediata de agrado o desagrado ante lo que está percibiendo. El efecto emocional se relaciona de manera directa, con la personalidad; es decir, entra en juego tanto el carácter como el temperamento. Esto se debe a las características propias del montaje en general y de forma más específica en el lenguaje cinematográfico que permiten poner en práctica ciertos mecanismos inconscientes, facilitando la capacidad de síntesis y asimilación necesarias para comprender con rapidez y conectarse con pulsiones no conscientes. Otro factor que interviene en la interpretación emocional, es la distancia creada entre la película y el espectador, esa distancia la proporcionan los planos y la yuxtaposición de los mismos.

Construcción y fractura del cuerpo subalterno en el montaje audiovisual.

La cultura visual en occidente ha contribuido al desarrollo de la polaridad: activa/masculina y pasiva/femenina. El cuerpo de la mujer está impregnado de múltiples significados, su representación siempre es susceptible de convertirse en objeto para ser mirado, de ser espectáculo. El hombre tiene el papel activo y guía la narración, es el creador y facilitador de la acción en el montaje fílmico y, por extensión, de la sociedad en la que se presenta. (Garro, 2011).

Donna Haraway critica el pensamiento binario y las políticas identitarias, planteando

que no hay nada en el hecho de ser mujer que provenga de la naturaleza. Haraway propone una reconstrucción de la identidad que no se rija por el naturalismo y la taxonomía, sino por las afinidades, visibilizando los dualismos antagónicos del discurso occidental que han servido para la aceptación de las prácticas de dominación de todo el que es visto como el otro, que incluye a trabajadores, deter-

minadas etnias, animales y mujeres. Haraway señala tres rupturas liminales que hacen posible su análisis, la primera es la frontera entre lo humano y lo animal; la segunda es

la distinción que existe animales, humanos y máquinas y la tercera que se desprende de la segunda se refiere a los límites lo físico y no físico. “Una de mis premisas es que la mayoría de los socialistas norteamericanos y de las feministas ven profundos dualismos entre mente y cuerpo, animal y máquina, idealismo y materialismo en las prácticas sociales, formulaciones simbólicas y artefactos físicos asociados con la alta tecnología y con la cultura científica” (Haraway, 1984). El Manifiesto Cyborg y la teoría queer, plantean un mundo post identitario y quimérico que se levanta contra el código que

traduce a la perfección todos los significados provenientes del poder. Haraway describe al cyborg como una criatura post genérica, que no espera la salvación patriarcal o



completarse por medio de otro, el cyborg es una quimera, mezcla de máquina y organismo.

Los planteamientos de Beatriz Paul Preciado(2008) tienen la capacidad de cuestionar lo que creíamos irrefutable. Retoma el concepto que Foucault denomina biopoder, para referirse a la centralidad del sexo para el poder, la educación de los sexos, la sexualidad femenina y masculina y la psiquiatrización de los placeres considerados perversos a lo que denominó Sexopolítica que emerge con el capitalismo disciplinario, dentro de este tipo de capitalismo el montaje audiovisual ha servido como herramienta para la divulgación y domesticación de los cuerpos, conducta, emocionalidades y consecuencias de habitar un cuerpo determinado.

La posición subalterna de los cuerpos femeninos ha sido cuestionada a través de mujeres artistas a lo largo de todo el siglo XX. La artista Martha Rosler exponente del arte político de la década de los sesenta, usa diferentes medios como la fotografía, el montaje audiovisual y el performance para desarrollar su discurso feminista, en su obra audiovisual *Semiotics of the Kitchen* de 1975 transforma los utensilios de cocina en instrumentos de emancipación de la servidumbre doméstica, involucrando al espectador en la denuncia del estereotipo de la ama de casa, cuyas herramientas de trabajo se convierten en armas para su liberación. La artista Barbara Kruger en la década de los ochenta se interesa en los teóricos como Michael Foucault y Jaques Lacan para crear su obra, manipulando imágenes de revistas y periódicos de la época propone campañas montajísticas a favor de la igualdad de género, utilizando las mismas imágenes que promueven los estereotipos asociados al rol femenino en la publicidad y medios de comunicación, altera gráficamente las imágenes, y las complementa con textos, con una sola frase o palabra logra evidenciar como los cuerpos femeninos se sitúan



como objetos del deseo, fétiches para el espectador voyerista. Tiene una importancia central para la comprensión de la construcción de los cuerpos femeninos en el montaje audiovisual la obra de la artista Cindy Sherman reconocida como una de las exponentes de la Pictures Generation influyó en una nueva generación de académicos y artistas de la cultura visual. Su serie *Untitled Film Stills* creada entre 1977 y 1980 en la que se retrata en poses y actitudes similares a las mujeres protagonistas de las películas de Hollywood y films de serie B, explora la construcción de género a partir de los estereotipos femeninos de la época. A través de sus fotografías en blanco y negro nos muestra que alguien esta viéndola, que existe una mirada activa, que existe alguien más que la observa como a un objeto, nos hace conscientes de la mirada masculina del espectador (Guasch, 2003).

Conclusiones

“Toda imagen incorpora un modo de ver” (Berger, 2019), es decir, un tema, una experiencia, una creencia, evocan algo ausente, a los cuerpos se les mistifica beneficiando a una hegemonía, nos cuentan de alguna forma la narrativa histórica, que es interpretada como verdad o realidad a través de las convenciones sociales. La sexopolítica a la que se refiere Preciado es una forma de dominación que influye en la perpetuación o fractura del estereotipo de género en el montaje, en donde las técnicas de dominación se transforman en agentes de control, se inventan las identidades sexuales y su clasificación taxonómica, se implementa un código visual que funciona como verdad anatómica. Los cuerpos en el montaje desencadenan deseos miméticos que despiertan en los consumidores audiovisuales el deseo de convertirse en los personajes/cuerpo; de esta forma la cultura dominante se infiltra en la vida cotidiana, se reproducen actitudes, valores y emociones desde una seducción inconsciente.

La Fractura del binario de género en el montaje audiovisual aparecerá cuando la tercera imagen que resulta de la unión de dos tomas, como ocurre en el efecto Kuleshov, no sea una imagen promovida por la hegemonía o por alguna agenda específica, sino una imagen libre de un determinado discurso social, político o económico, una tercera imagen dialéctica, que pueda crearse con archivo audiovisual y no con un guion predefinido por las necesidades del mercado que mantiene a los cuerpos en estereotipos de género definidos.

Bibliografía

Benjamin, W. (2018). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Buenos Aires, Argentina: Taurus.

Berger, John. (2019). Modos de ver. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.

Briceño, G. (2011). El cuerpo como performance en la sociedad del espectáculo. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, v.17, (34).

Garro, O. (2011). Aprender a mirar: la mujer como sujeto activo de la representación. La ventana. Revista de estudios de género, v.4 (33), p 302-320.

Gordillo F. et al. El efecto Kuleshov: la integración del contexto y la expresión facial en la percepción de las emociones. Elementos 109 (2018) 35-40.

Guash, Ana María. (2003). El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural. Madrid. España: Alianza Editorial.

Mulvey, L. (1975). Visual plesuare and narrative cinema. Film Theory and Criticism: Introductory Readings. New York: United States: Oxford.

Haraway, Hanna. (1984) Manifiesto Cyborg. Madrid, España. Ediciones Cátedra.

Preciado, B. (2008). Testo yonqui. Madrid, España: Espasa Calpe.

Steyerl, Hito. (2014). Los condenados de la pantalla. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.



ESCUELA ABIERTA A UN TERRITORIO CRÍTICO

Laura Chenillo

Aprender es siempre una situación incómoda. No se logra sin el coraje y la valentía para empezar por reconocer la vulnerabilidad de lo que no se conoce ni se sabe hacer. Picar un botón, abrir una ventana, iniciar una conversación, participar en un coloquio. Sostenerse para responder a la pregunta: si desde 2020 la escuela no es un edificio, ¿dónde estamos aprendiendo?

En mi cuerpo, el proceso presencial y colectivo de aprendizaje es como un fuego que se prende con el tiempo y la escucha de una fogata en la que se comparte, se canta y se ilumina la oscuridad de lo que se desea aprender. Desde esa imagen, les invito a ustedes a ubicar esa sensación en su cuerpo también. Reunirnos ahí para escuchar las prácticas que han transformado el quehacer de cada quién y así transitar de lo empírico-intuitivo para empezar a nombrar e intercambiar los aprendizajes que cada comunidad ha tenido desde que la escuela migró a la virtualidad. Un momento para contar cómo estamos y aprender de cómo reaccionamos al reto pedagógico al que nos enfrentamos en el último año, desde distintas ópticas y lugares.

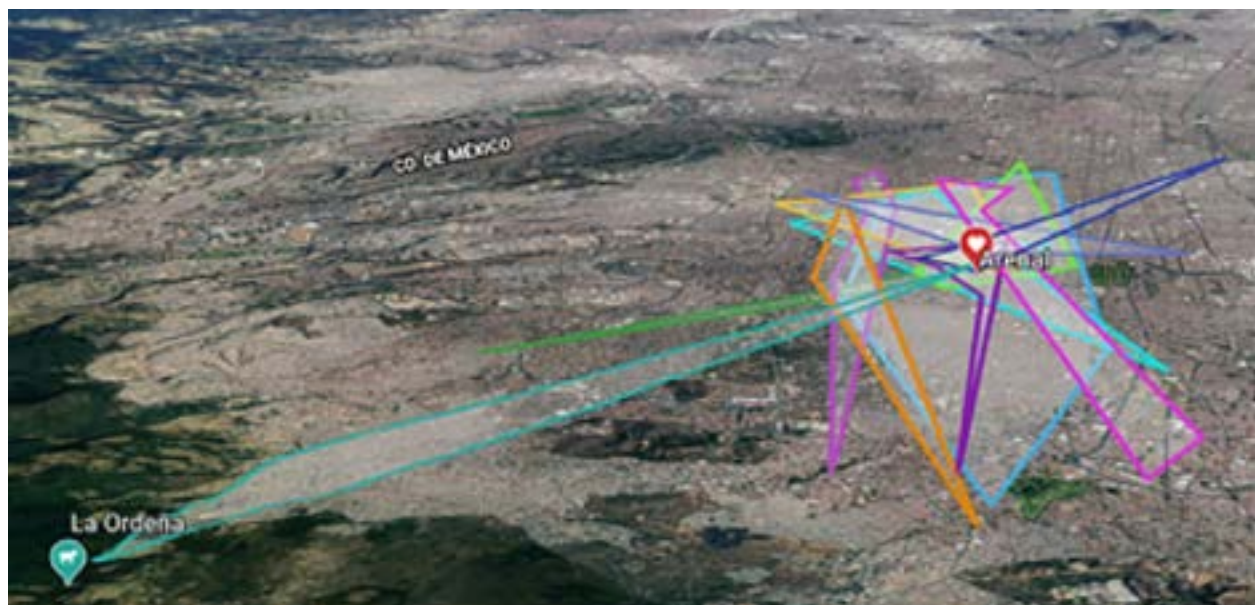


La intención de mi participación en la mesa Rutas y conexiones emergentes II dentro del I Coloquio de Investigación en Artes: Crítica y Conectividad es compartir la ruta crítica¹ que he recorrido junto con otras quince compañeras maestras. Nos convoca el nombre de Arenal, una anti-escuela en Ciudad de México en la que “no hay misses, ni se forran los libros. Es una comunidad de aprendizajes que entiende la esencia del desarrollo cognitivo y emocional de cada niñx, eso me da toda la confianza en ustedes”², compartió un papá en la reunión del grupo de 1º de primaria que recién abrimos para el ciclo 2021-2022.

Encauso mi palabra para conectar con la experiencia que hemos tenido como estudiantes,

1 Las catástrofes son eventos críticos. Cuando la palabra “crítico” se usa para calificar un evento, tiene un significado diferente que cuando se aplica al pensamiento: una situación crítica es aquella que resulta peligrosa, que implica riesgos, imposible de determinar, al límite. Eventos Críticos, Delanda Mauel, 2011, en SITAC IX: Teoría y práctica de la catástrofe.

2 Comentario de una familia en las reuniones colectivas de agosto de 2021.



mamás, papás, tías, abuelas, compañerxs de maestría, maestrxs, funcionarias públicas, colegas y amistades.

Arenal es una comunidad de aprendizaje en la alcaldía de Coyoacán, al sur de la Ciudad de México. El corazón de nuestra práctica está en la intención de acompañar desde el arte, el juego y la palabra a una comunidad viva de familias que transitan en los años de gestación, nacimiento y vida de las primeras infancias. En los nueve años de vida que tenemos, hemos decidido no incorporarnos a la SEP y aprovechar la libertad de acción y toma de decisiones que eso permite. No es un espacio para dictar conocimiento sino para problematizarlo. No sólo a lxs niñxs, también la relación entre maestras y familias.



La serpiente sabia de Arenal, inspirada en este cesto que conocimos en la exposición Arte, mito y subsistencia. Ipáa Uña/ La Gente del Camino, Zócalo en el marco de la V Fiesta de las Culturas Indígenas, Pueblos y Barrios Originarios de la Ciudad de México 2018.

A partir de abril de 2020, muchos espacios de educación preescolar entraron en crisis. En una asamblea de junio de 2020, el equipo de maestras de Arenal decidió dar un salto al vacío e imaginar una estrategia de cuidado y creatividad para mantener nuestro trabajo y seguir haciendo lo que nos apasiona como responsables de la crianza de las primeras infancias. La decisión fue transformarnos en hormigas, intentando no traducir la experiencia a la pantalla sino rodearla para buscar otra manera de sostener la comunidad entre las plataformas y espacios disponibles en ese primer momento de aislamiento social.



Después de varios meses de no poder encontrarnos físicamente en el mismo espacio, las maestras hormigas de Arenal nos sentíamos perdidas. Para encontrarnos, tomamos refugio en una leyenda de los yumanos de Baja California tejida en una cesta de mimbre. Cuentan lxs abuelxs que al inicio de los tiempos existía una sabia y enorme serpiente que habitaba en una olla de barro. Ella se alimentaba de todos los cantos, historias y saberes de la comunidad. La serpiente creció y creció hasta que no cupo en la olla y esta se rompió en muchos pedazos que quedaron desperdigados por todo el territorio. A partir de entonces, el conocimiento sólo se tiene cuando cada quien comparte



su saber y se juntan los diversos pedazos de la olla.

Esa imagen móvil que tanto evocamos para entender lo que hacíamos, se convirtió también en un calendario flexible de duelos, celebraciones, preguntas y juegos. Una poderosa serpiente, para no olvidar que estos tiempos se mueven y dan miedo, pero que si nos acompañamos en ese transitar, creativa y amorosamente ante la crisis, se hace más sencillo.

Desde esa flexibilidad y riesgo, decidimos aprovechar el contexto de esta crisis de la conectividad humana para replantear los vínculos que nos sostienen como comunidad. Evaluamos en colectivo la situación emocional y cognitiva de lxs bebés, niñas y niños de cada grupo, así como las necesidades laborales de sus familias. Ideamos juntas un plan preciso para generar espacios de encuentro presenciales seguros. Hicimos encuestas, tomamos acuerdos, recopilamos y clasificamos datos y nos preparamos para llevar la vida de Arenal a las casa. Durante 11 meses nos reunimos a aprender en las casas, cada día de encuentro las familias convertían sus hogares en espacios seguros y propicios para recibir a un grupo de cinco niñxs. El mayor reto no fue empezar, sino permanecer.

Esa experiencia nos obligó a des-especializarnos y aprender a compartir los saberes individuales y específicos. Nuestra intención se centró en generar conexiones hacia todas las partes de la comunidad a través de encuentros, conversaciones, correspondencias y celebraciones. Les comparto un poco del proceso en nuestras propias palabras de diciembre de 2020:

“Lo sabemos desde siempre, pero este año de pandemia ha hecho más evidente que la única forma de permanecer fuertes y alegres es haciendo comunidad. Invitamos una vez más a acompañarnos desde la red que nos sostiene en este tiempo de transformación, incertidumbre y duelos, sabemos que así duele y asusta un poquito menos. Es por eso que hace un año decidimos arriesgarnos y unir saberes para llevar a Arenal a cada una de sus casas, no olvidemos nutrirnos mediante el tequio, columna vertebral de Arenal Ambulante. El tequio se manifiesta en las 13 burbujas que conforman Arenal Ambulante y nuestra comunidad todos los días. Lo observamos en las familias que abren sus casas para transformarlas y acoger risas, curiosidades, diversión y descubrimientos. Con los alimentos que preparan, con los caminos que recorren para transportar a las maestras o a lxs niñxs, con los juguetes que se comparten, las conversaciones y de otras múltiples formas que no alcanzan a mencionarse en un sólo comunicado. Pero también es cierto que muchas veces al acercarnos surgen conflictos, y también es cierto que el momento histórico que vivimos nos tiene un poco en carne viva, y tal vez por eso los conflictos se magnifican. Por ello es importante hacer pausa para construir puentes, para tomar la responsabilidad de construir acuerdos, para reconocer y nombrar las emociones que a veces se nos desbordan, para no olvidar lo realmente importante: acompañar a nuestrxs niñxs. Cada maestra que acompaña a una burbuja lleva siempre un compromiso de cuidado y respeto, de empatía y escucha hacia las familias, de contención y apapacho. Nuestra intención está siempre puesta

en tejer vínculos solidarios. Para que estos vínculos se mantengan, e incluso se fortalezcan, la reciprocidad será siempre necesaria. Así mismo, es importante recordar la gran responsabilidad que tenemos las maestras al tejer las redes que sostienen a nuestra comunidad. Recordar que cuando una de nosotras habla lo hace por todas, que las decisiones y los acuerdos generales llevan un proceso y horas de asambleas y no son acuerdos que se hacen arbitrariamente; que si bien hay decisiones que cada grupo, de acuerdo a sus ritmos y aprendizajes,



puede tomar (y en este sentido existen las negociaciones, los cambios y ajustes), hay otros acuerdos que son generales y no son negociables. Estos últimos tienen la finalidad de congregarnos a todxs, de resolver desacuerdos y de cuidar el bienestar y la salud de todxs en Arenal. El pertenecer a la comunidad requiere estar dispuesto a negociar con la mirada empática que permite nutrir el tequio, esas son decisiones que deben tomarse todos los días. Lo sabemos, a veces no es fácil concordar en todo, mucho menos cuando formamos parte de tanta diversidad, pero justo todas esas miradas y mundos posibles son también lo que enriquece a nuestra comunidad; a veces no es fácil, pero el esfuerzo sin duda vale la pena.” Para compartir el proceso que vivíamos, dimos profundidad y significado a las metáforas, imágenes literarias que usamos como pistas para seguir el camino: “Fue así que para no perdernos y encontrar caminos posibles para responder las nuevas preguntas, volvimos al mapa donde hemos registrado dónde se encuentra cada una de las burbujas. Y de pronto, al mirar la imagen que se dibujaba en la ciudad con nuestros tequios, nos acordamos de la historia que contaba Italo Calvino de una ciudad llamada Ottavia, una ciudad-telaraña sostenida en “una red que sirve de pasaje y sostén” (Calvino, 2005) ³. Y todo en ella:

(...) en vez de elevarse encima, cuelga hacia abajo; escalas de cuerda, hamacas, casas hechas en forma de saco, percheros, terrazas como navecillas, odres de agua, picos de gas, asadores, cestos suspendidos de cordeles, montacargas, duchas, trapecios y anillas parajuegos, teleféricos, lámparas, macetas con plantas de follaje colgante. Suspendida en el abismo, la vida de los habitantes de Ottavia es menos incierta que en otras ciudades. Saben que la resistencia de la red tiene un límite.” (Calvino, 2005)

En una red cada punto es un nodo, en nuestra comunidad cada casa genera un tejido que nos sostiene. ¿Qué red es a la que queremos dar forma como

3 Calvino, Italo & Bernárdez, C. :. (2005). Las ciudades invisibles (12a. ed.--). Madrid: Siruela

comunidad de Arenal? ¿Qué deseamos que sostenga? ¿De qué maneras? Nuevamente nos hemos llenado de preguntas, y así también nuestra imaginación vuela para jalar los hilos de los aprendizajes y reunir los pedacitos de la vasija-serpiente-viviente para habitar de saberes domésticos nuestro territorio.”

Lo escolar deja de existir, se abre espacio a lo pedagógico comunitario.



Exploraciones con ligas y estambres para construir telarañas y conexiones desde el cuerpo.

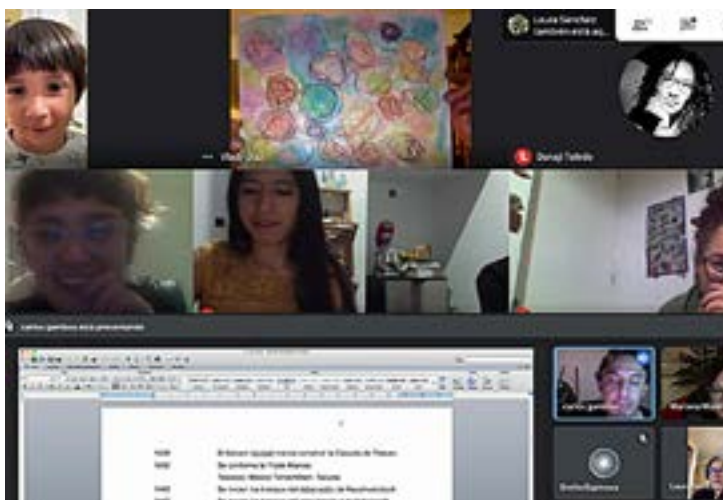
ACCIONES CON LAS FAMILIAS:

Tomar acuerdos, protocolos para establecer la confianza y comunicación.

- **Trenza** > Las anti-juntas de padres de familia. Espacio semanal para aprender, se han compartido textos, películas, ideas, exposición, invitadxs. Espacio de acompañamiento y creatividad mutua entre familias y maestras de Arenal Ambulante para llegar a acuerdos para aprender en colectivo y haciendo juntxs. Ofrecernos respeto, escucha y contención. “Me gusta conocer la planeación y conocer cómo dialogan entre maestras, como incluyen la voz de las familias. Espacio de contención, de apoyo, de amistad, relax. Me encanta escucharles y saber que pasa en otras burbujas. Agradezco este espacio de escucha.”⁴

- **Planeación colectiva semanal** > Documento vivo en Google Drive que propone un ritmo colectivo de exploraciones, aprendizajes, celebraciones, proyectos y recursos. Recurrir a lo poderoso de las metáforas, las narrativas y las imágenes con las que podemos habitar la incertidumbre.

- **Asamblea** > Espacio semanal de encuentro para tomar acuerdos y hacer la planeación colectiva. “Durante



4 Comentario de una familia de Arenal al referirse al espacio de la trenza en julio de 2021.

te este año en Arenal se transformó todo, sobre todo en lo personal, por ello pudimos abrírnos para estar con el equipo. El espacio de contención y encuentro de la asamblea permitió sensibilizarnos para observar lo que le estaba pasando al resto de las compañeras y ser más empáticas.”⁵

ACOMPAÑAMIENTO - ANCLA - AMISTAD

“La pandemia provocó una parálisis que llevó a una falta de creatividad y de garra de las instituciones educativas. En el caso de Arenal fue lo opuesto: saltamos al vacío con la intención del cuidado físico y emocional de la comunidad. Esta experiencia permite vislumbrar la posibilidad de establecer otros vínculos entre maestras y familias, esto permitió romper la distancia entre el aprendizaje de las casas y la escuela.”⁶



- **Lotería** > La publicación anual (anuario) se transforma en un juego que provoca el canto en comunidad para recordar las metáforas, ejes, y celebraciones de Arenal



5 Reflexión de un maestra de Arenal en las reuniones colectivas de julio de 2021.

6 Comentario de una familia de Arenal en las reuniones colectivas de julio de 2021.

- **Periódico mural** > Mural de cada grupo para reconocernos, dibujarnos y sentirnos conectados. El mismo muro en todas las casas con fotos de otros grupos, mapas de la ciudad y de los aprendizajes cotidianos.



- **Correspondencia entre los grupos** > Carteo periodico para mantener las amistades, la comunicación y los vínculos afectivos vivos.



Conclusiones

“En el contexto educativo de hoy, el contacto humano es revolucionario.”⁷

- Tensión - libertad con la estructura institucional. La flexibilidad y capacidad de movimiento de alguna manera están dados desde la renuncia a lo fijo y estable de la institución escolar y sus estructuras.
- Tensión entre lo abierto y lo cerrado de la comunidad y de los aprendizajes. Compartir con otrxs colegas y maestrxs los saberes, experiencias y contenidos desde la experiencia de las primeras infancias y sus familias.

7 Comentario de una de las familias en las reuniones colectivas de octubre de 2020.



CONECTIVISMO EN LA PEDAGOGÍA EN LA DANZA ME MUEVO, LUEGO EXISTO.

Tatiana Zugazagoitia

Hablar de pedagogía en Danza en el siglo XXI, sigue implicando hablar de cuerpo. De un cuerpo siempre tridimensional.

Lo primero que me viene como pregunta, es ¿cuál es y ha sido el método de enseñanza/aprendizaje en la danza?

Durante más de 250 años, la danza se enseñó con un modelo de “Maestro/Alumno; Mentor/Aprendiz”, en el que la/el estudiante estaba bajo la tutela de un solo maestro durante toda, o la mayor parte de su formación para posteriormente integrarse a la compañía de esa misma escuela en la que fue formado. Una visión de la danza y de la vida reducida a la de un solo maestro. Hasta finales del siglo XIX, podría decirse que el método usado fue el conductismo. Era más importante el resultado que el proceso interno de cada estudiante. La forma por encima de la sensación. Y podría parecer que ese modelo sigue en parte vigente en las grandes escuelas de danza, sobretodo en el mundo del Ballet, ya que como en cualquier entrenamiento corporal, la repetición será importante para alcanzar la perfección buscada. Sin embargo, no creo que ese modelo siga del todo así. Los métodos para abordar ese trabajo de repetición necesaria, han ido indudablemente cambiando. Todo buen maestro o maestra buscará la manera de que sus estudiantes aborden el movimiento desde la reflexión interna y la sensación y no desde una copia vacía de éste.

Durante la primera mitad del siglo XX, los precursores de la danza Moderna, cuestionaron y se revelaron ante este modelo de enseñanza/aprendizaje tan rígido. Buscaron cada una y uno de ellos, formas más experimentales, en su búsqueda de estilos propios, acordes a sus particulares filosofías.

Pero durante varias décadas se siguió trabajando en un formato de verticalidad, en cuanto a maestro/aprendiz. De tal suerte cada coreógrafo o coreógrafa tenía su grupo de discípulos, generando núcleos de trabajo muy distintos entre sí. Incluso muchas veces antagónicos. Difícil pensar que un bailarín de Martha Graham decidiera incorporarse a trabajar con José Limón, ya que no solo implicaba un cambio de estilo de movimiento, sino también y particularmente, una forma distinta de concebir el arte y de pensar. Lo cual no significa que fuera imposible ya que, a pesar de las discrepancias, siempre existen puntos de encuentro. O no, y son precisamente esos desencuentros los que nos hacen movernos a otro espacio de pensamiento. Eso es lo que sucedía frecuentemente.

Llegaba un punto en el que uno de estos discípulos o discípulas necesitaba romper con el cordón umbilical de su Mentor, como una necesidad imperiosa para investigar el movimiento de manera propia, generando así nuevos estilos, corrientes y técnicas.

Así lo hicieron Martha Graham y Doris Humphrey al alejarse cada una de Ruth St Denis, o Merce Cunningham dejando la compañía de Martha Graham. En el plano nacional, Raúl Flores Canelo dejó Ballet Nacional de Guillermina Bravo para crear Ballet Independiente junto con Gladiola Orozco quien después se separa de Ballet Independiente, para crear con Michel Descombay Ballet Teatro del Espacio, y así, sucesivamente, de esto grupos y compañías fueron saliendo cada vez más jóvenes con ideas y visiones disidentes, naciendo con estas deserciones los grupos independientes que conforman nuestro árbol genealógico de la historia de la danza mundial y nacional.

Cada generación ha ido siendo expuesta cada vez más a diversas formas de abordar la danza y los pensamientos que la circundan. Fundamentales han sido Rudolf von Laban y su investigación y método de notación, Pina Bausch y su Danza Teatro y Steve Paxton precursor del Contact Improvisation, entre tantísimos más.

Actualmente, las y los bailarines, quienes hoy prefieren ser llamados artistas escénicos o incluso movers, ya no se conforman con estudiar bajo la tutela y visión de un solo “Gran Maestro”. Tienen la necesidad de experimentar múltiples posibilidades de entrenamiento, con cruces a otras disciplinas formándose de manera mucho más abierta, horizontal y flexible que antaño.

Esta visión rizomática también es alentada desde la educación a nivel superior. Recordemos rápidamente que las licenciaturas en Danza en México son relativamente jóvenes. Apenas en 1975 se abrió la primera licenciatura en danza contemporánea en el país, en la Universidad Veracruzana. Pero no fue sino hasta una década más tarde que se empezaron a sumar la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea y otras universidades, a la oferta de una educación a nivel superior en Danza. Desde estas instituciones, la visión de la formación de un bailarín de danza contemporánea, se ha expandido de ser una enseñanza centrada en el entrenamiento corporal, a fomentar la reflexión y el pensamiento crítico acerca de las artes y del contexto social en el que se vive, buscando de esta manera un artista más integral. La experimentación se vuelve parte fundamental del proceso formativo. Es decir, si antes era bien visto que un discípulo no cuestionara a su mentor, hoy deseamos estudiantes que duden de todo lo que se les dice, que exploren y sientan en sus cuerpos distintas técnicas y métodos, que los cuestionen, que sean curiosos, que indaguen, que investiguen a profundidad, que experimenten por sí mismos, que tomen lo que les funciona y lo vuelvan propio, que tomen el riesgo de equivocarse y que tengan la tenacidad de volverlo a intentar. Que tomen sus propias decisiones.

Sin embargo esto no exime que el cuerpo sigue requiriendo un entrenamiento en el cual la memorización y la repetición siguen siendo necesarias y están presentes. Una repetición reflexiva, a partir de la exploración, como método de aprendizaje para la escucha de nuestro cuerpo, a entender los mecanismos, los impulsos y motores de movimiento, haciendo las asociaciones apropiadas para lograr una óptima ejecución y no por imitación (aunque, ojo, las neuronas espejo también tienen su relevancia dentro de la enseñanza/aprendizaje tanto en la danza como en cualquier actividad motora desde el nacimiento como gatear, caminar o sacar la lengua). Esto nos lleva a poder decir que la danza

se enseña y aprende actualmente, más por métodos socio-constructivistas que conductistas, aunque el cognitivismo también está presente. Sí, la memorización es un factor importante en cualquier práctica corporal. No estamos hablando de información que se pueda guardar en un cuaderno o una computadora e ir a buscarla cuando se requiera. Se trata de la información que el cuerpo asimila y la interioriza desde la escucha interna. Existen muchos estudios de neurociencias que han demostrado que el cuerpo tiene sus propias maneras de pensar que no necesariamente pasan por el intelecto.

“En lugar de considerar que bailar juntos depende en gran medida de la representación compartida de los objetivos de acción ensayados, sugerimos que la conciencia corporal, la propiocepción y la kinestesia están presentes durante esos instantes de toma de sentido participativa.

... La conclusión es que la unión (el togetherness) es una experiencia de unidad con el otro (s) que resulta de una propiocepción experta co-extensiva y acoplada que puede describirse como emergente de un sistema con su propia dinámica continua que está sub-definida por sus participantes.” (González-Grandón, Siqueiros-García y Sotelo)

Esta era en la que la tecnología nos permite acercarnos y conocer una infinidad de información, el mundo se nos abre como un abanico de posibilidades desde nuestro lugar de vida, como nunca antes.

Entonces me surge la pregunta si el conectivismo que propone Siemens, como teoría de aprendizaje en la cual éste se da a través de una red de nodos que se conectan entre sí, de forma rizomática y no lineal, ¿funciona en la pedagogía para la danza?

Si bien esta teoría se plantea a partir del aprendizaje desde lo digital, creo que también aplica en la presencialidad, y la tridimensionalidad. El hecho de cruzar conocimiento de diferentes ramas propiciando una visión más periférica, más interdisciplinaria y menos unidireccional es algo indispensable en la actualidad. Incluso en las clases de técnica de danza contemporánea, se ha dejado de creer en que la enseñanza de una única técnica sea la opción en estos tiempos. Varias escuelas a nivel nacional, por ejemplo, la facultad de danza de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, que propone un nuevo plan de estudios en el que las materias prácticas ya no están secuenciadas. O la ESAY, en la que estamos a favor de ofrecer a los estudiantes diferentes maneras de abordar el entrenamiento corporal a lo largo de los cuatro años de la licenciatura. Esto con la idea de que las y los alumnos puedan conocer, comparar, conectar y fusionar qué de estas prácticas les funciona personalmente. Regreso a hablar de cuerpo. En la formación de un bailarín/artista escénico, están intrínsecas ciertos aprendizajes fundamentales como:

- el autoconocimiento corporal: conocer mi cuerpo como punto de partida. Mi cuerpo soy yo. Con sus (mis) posibilidades y capacidades y sus (mis) limitantes.
- 2) la relación de este “yo” cuerpo con el espacio: tan amplio o restringido que este sea.
- 3) la relación con el/la o los otros.

Para los dos primeros puntos la exploración puede darse en solitario. Cualquier individuo puede hacer uso del conectivismo digital, buscando entre la infinidad de posibilidades, seleccionando la información que le parezca relevante, explorarlas en su intimidad, llegando a resultados tanto interesantes como significativos.

El conectivismo digital invita a ser autodidacta. Pero tener tanta información a la mano, requiere a su vez de una habilidad para saber discernir entre lo relevante y lo superfluo. Quien no adquiere esa capacidad se puede perder fácilmente en ese mar de posibilidades sin llegar a concretar nada.

Pero para el tercer punto, en esta relación de la danza del “yo” cuerpo que se relaciona con el/la u otros, es fundamental un trabajo presencial. ¿Imposible relacionarse corporalmente a través de lo digital con el otro? No. La pandemia ha venido a cuestionarnos a confrontarnos y a obligarnos a encontrar nuevos métodos de enseñanza/aprendizaje. Nos ha mostrado que somos lo suficientemente creativos para encontrar maneras de hacerlo.

Sin embargo, una clase no presencial, aun siendo sincrónica, tiene enormes limitantes para una práctica corporal y por eso he mencionado el cuerpo en su tridimensionalidad.

Nothing beats the real thing. Nada va a suplantar la presencia tridimensional del cuerpo: el contacto directo, el tacto, el peso, las miradas, el olor, el sudor, la temperatura y textura de cada cuerpo en movimiento.

En una clase de técnica de danza, en la que mucho del trabajo se resuelve de manera individual, (cada estudiante procesando el elemento dado por el docente en y con su propio cuerpo), es la conexión con los otros, trabajando de manera presencial lo que potencia un avance eficaz y significativo para todo el grupo. Poder observar cómo realiza un ejercicio un compañero, ver cómo aplica una corrección, ayuda y fomenta la discusión, la reflexión, el entendimiento y la mejoría en todos los participantes. Y si eso es una realidad en una clase técnica, es mucho más evidente en las clases prácticas de línea creativa como la improvisación, improvisación de contacto y composición.

Movernos en grupo genera sinergias que nos revitaliza. Se liberan endorfinas produciéndonos una sensación de placer. El tacto muchas veces es el detonante para entender corporalmente una indicación. Y eso, lo hemos constatado, no sucede con la misma inmediatez ni contundencia a través de una pantalla. El avance se queda muy limitado.

Reitero, el trabajo corporal implica otra manera de pensar distinta a la intelectual y no por ello menos importante. El conectivismo en danza se da al investigar, experimentar y entrecruzar disciplinas, técnicas formales y somáticas, ideas, pensamientos y prácticas dentro de lo sociocultural, lo político, lo científico y lo artístico. Se da en un espacio en el que el docente deja de ser “El Gran Maestro” incuestionable, y por el contrario se asume como un ser que aprende de y con sus estudiantes, consciente de que el aprendizaje no se termina nunca y en el que los cruces de información se dan en la transversalidad y no en la verticalidad.

La danza es una actividad social, podría decirse que tribal. El aprendizaje no se da solamente en las instituciones educativas. Los jóvenes de hoy han construido redes de encuentro de entrenamiento nómadas a las que asisten en grandes grupos generando experiencias significativas de creación y de vida. La era de los núcleos cerrados que resguardaban su conocimiento y los compartían a cuentagotas solo con sus iniciados, ha terminado. El conectivismo es físico. Los artistas escénicos pensamos, investigamos y descubrimos con el cuerpo.

Me muevo, luego existo. Nos movemos en conjunto, luego existimos en comunidad. Y la tecnología, ¿entra en juego en esto de la creación y la pedagogía de la danza? ¡Claro!

Cada nuevo invento tecnológico a lo largo de los siglos se ha incorporado en las distintas áreas de la vida y el arte no ha sido la excepción. Lo usamos cotidianamente, muchas veces sin percatarnos en la tecnología de vanguardia de los pisos para danza, en los diseños y los materiales innovadores para la vestimenta y calzado para las distintas disciplinas, que ayudan al cuerpo a realizar su labor más eficientemente, en la iluminación y la mecánica teatral, en el uso normalizado de la multimedia. El arte digital no es nuevo en ninguna de sus disciplinas. En Danza la Video danza lleva ya muchos años de desarrollo y estos tiempos pandémicos han propiciado su proliferación. Pero sí creo que el confinamiento nos ayudó, bueno, nos forzó a abrir los ojos a ciertas herramientas tecnológicas que existen desde hace ya un tiempo a las que no les habíamos prestado mayor atención ni dado un lugar en la enseñanza de las artes escénicas, desdeñando su practicidad. De la noche a la mañana las video conferencias se volvieron una herramienta tan cotidiana como mandar un mensaje por whatsapp. Aprendimos a dar y tomar clases prácticas en línea. (Las teóricas ya eran parte de nuestro imaginario aun si no las hubiéramos dado o tomado, ya que estudiar una carrera en línea ya no era novedad cuando esta locura pandémica inició. Y ahora que lo pienso, ya también había aerobics y yoga en la TV desde los años 80s)

Hoy sabemos que podemos aprovechar estas tecnologías para ofrecer a los estudiantes conferencias y seminarios con expertos, de cualquier parte del mundo, sin la complicación de los tiempos y gastos de desplazamiento que restringían estas posibilidades. Si ya se venían haciendo colaboraciones a distancia, para las nuevas generaciones esto será como una segunda piel y nos sorprenderán con sus experimentos y resultados. Ha sido sin duda asombroso todo lo que se ha logrado en este formato de 100% a distancia. Aunque no podemos obviar por un lado, que estas generaciones tienen un rezago en las materias prácticas que tendremos que resarcir de alguna u otra manera, y por el otro nos golpea cada día la realidad que el costo a nivel emocional, está siendo enorme. El ser humano es un ser social y esta socialización no se sostiene a largo plazo en lo digital desde el confinamiento y la soledad. Y ese plazo ya se agotó.

Como conclusión, creo en el conectivismo es un método de enseñanza maravilloso que llegó para quedarse, hasta que tengamos que incorporar algo nuevo, pero en lo que no creo es en una enseñanza a distancia para las artes vivas. Aun para crear material digital o virtual, se requiere de cuerpos presenciales.



MIENTRAS MÁS CERCA DEL MODEM, MÁS LEJOS DE DIOS

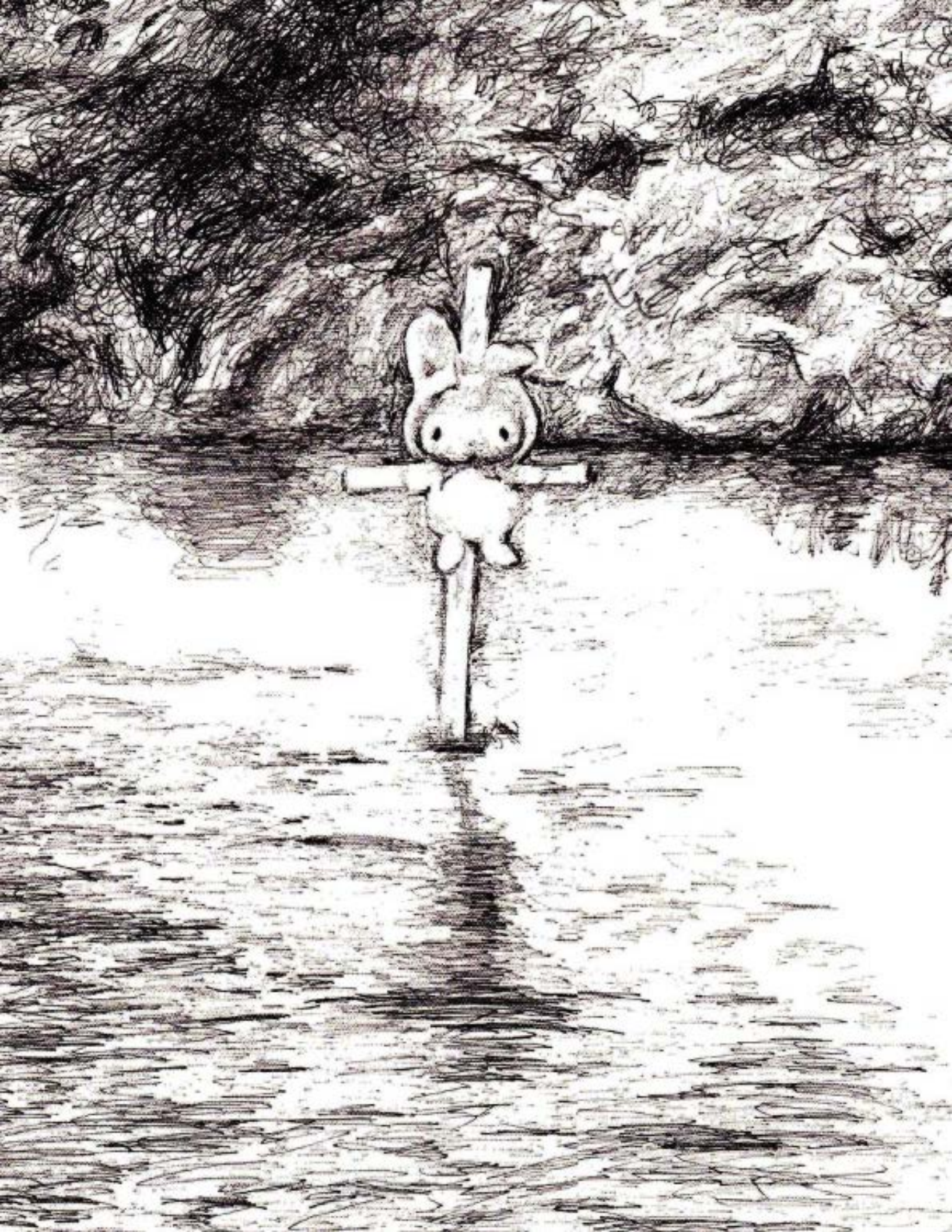
Kayleigh Martin

El uso de internet es ya un acto normalizado para las personas del espectro juvenil, satanizada por padres de familia, abuelos y hasta los medios como una actividad que aparta la atención de lo que es “importante”, aunque lo más relevante es que este cúmulo enorme de información es fervientemente un reflejo de la sociedad actual, del estado constantemente actualizado del pensamiento de sus usuarios y sobre todo de los peligros que nos acechan en la red y que tienen consecuencias en la vida real.

Mucho del contenido digital forma parte de nuestro léxico, desde decir en voz alta *"uma delicia"* cuando algún alimento está rico haciendo referencia directa al espantoso meme de *"sopa de macaco"* que literalmente es un mono en caldo, hasta comentar *"soy"* en una imagen que de alguna forma nos representa sin siquiera haberlo pedido.



Imagen 1.





Mi nombre es Kayleigh Martin, soy artista visual, tatuadora, cibernauta desde 2009 y trabajo a partir del contenido que me ha traumatado (positiva o negativamente) en la red. Todo lo que hago es resultado de mi temprana navegación sin supervisión parental, horas de ocio en los que yo fui escogiendo mi personalidad y construyendo mis gustos personales a través de los clicks que fui dando a través de los años. Tumblr me introdujo a la apreciación artística y estética, Twitter me enseñó a condensar mis ideas en poco texto y la gente de Facebook me hicieron cuidarme de los demás y aprender a leer a la gente a través de lo que compartían. Se podría decir que lo que hago es lo que haría un artista que va al centro de la ciudad a hacer una deriva y producir a partir de sus encuentros en las calles o paredes de la ciudad; mi deriva siempre ha sido a través de algún dispositivo y sin un plan, siempre navegando de forma impulsiva e ilimitada.

Las imágenes a través de los dispositivos son fragmentos documentados de sujetos como cualquiera de nosotros, que paradójicamente comparten información privada y sensible de su vida pero a su vez también quieren privacidad, sujetos que utilizan la visualidad y las plataformas digitales para compartir pedazos de su individualidad, sus subjetividades, sus vidas, gustos, intereses y hasta extraños placeres, ya sea para descargar secretos que van pesando en la vida offline o para hacer comunidad con otras personas, buscando conectar con el otro que puede vivir a tres esquinas o a cientos de kilómetros de distancia.

Creamos relaciones parasociales con las personas de Internet que seguimos, se arman grandes grupos de investigación para resolver chismes de farándula digital o hasta para resolver crímenes y vengar injusticias, todo esto forma parte de la experiencia online.

Siempre se ha utilizado el arte para plasmar lo que se vive en la época en que se está, para hablar de ciertos temas o para hablar de archivo histórico.

Mi trabajo se preocupa de hablar sobre ciertas imágenes de temas varios pero siempre con conceptos contrastantes, desde figuras animadas de plástico siendo bañadas en fluidos corporales de hombres que están dispuestos a compar-



Imagen 4.

tir y evidenciar sus fechorías, casos de crimen real con características sumamente peculiares, iconos tiernos en contextos perturbantes, entre otros. Imágenes que formaron parte de eslabones importantes para la cultura visual de internet, de lo que fueron esos sucesos y reacciones de los usuarios en la red, lo que fue y lo que es ahora y de cómo todo lo que hacemos online tiene consecuencias bastante reales; todo lo que plasmó forma parte del tangible realismo traumático que vivimos día a día. A lo largo de mi experiencia virtual, me he percatado que muchas de las anomalías de la red son productos de artistas visuales, por ejemplo, el fenómeno que fue para mi primaria el video de YouTube666, que consistía en un video grabado en la misma plataforma donde si escribías en el buscador "www.youtube.com/user/666" y le dabas F5 reiteradas veces podías entrar a este canal oculto del sitio más popular de videos en línea del mundo. Este video fue realizado por un artista japonés llamado Piro Pito o el video de *Dining Room* o *There Is Nothing* que ha formado parte de los videos más aterradores de la primera ola de YouTube, que en realidad es un cortometraje dirigido por David B. Earle.



Imagen 5.



Imagen 6.

pixeles forman fotografías digitales de lo gráfico, también desde *self harm* normalizado en los *feeds* de adolescentes en los 2010s, fenómeno que retrato en tinta sobre papel en "Coldness in my heart" (2021), hasta el suicidio, como es el caso de "Rorochan_1999's twitter icon" (2021), una chica japonesa que se suicidó a los 14 años en un livestream e inspiró a Shinsei Kamattechan a hacer una canción sobre el tema y traer más interés al caso, entre muchos más tópicos crudos pero sobre todo reales.

Cada persona navega de manera individual y personalizada, consumiendo el algoritmo preparado casi al cien para nosotros, pero en la experiencia en línea nos unen las imágenes, nos unen los gifs, los audios, los videos, las transmisiones en vivo, el pirateo, los *fanfics*, escándalos de las comunidades y subcomunidades, denuncias colectivas, etc.

Mi producción posinternet es sobre este pegamento/conjunto de media que muchos experimentamos diariamente, sobre este archivo de imagen que no solo vive virtualmente en conjuntos de data, sino que se ha quedado en la cabeza de la gente sin saber muy bien porqué, o cómo reaccionamos a

El mundo de las artes visuales no está para nada divorciado del mundo de las anomalías y cosas extrañas de la red.

Internet es y ha sido mi campo de trabajo, a través de diferentes soportes tales como el óleo sobre lienzo, tinta sobre papel o videoarte. He tocado temas como la estrecha relación de la violencia con la icónica época Emo en la pintura C@sO CuMbR3s (2021). Como estábamos/estamos familiarizados con imágenes que a través de sus



Imagen 7.

este contenido a lo largo de los años, y si no se conoce, se ahonda, investiga y comparte, para poder alegrar o perturbar al otro.

Somos todo el contenido que le mandamos en WhatsApp a los que queremos, la manera en la que escribimos y compartimos cosas personales en nuestros *feeds*, nuestro sentir de cada día. Internet me ha permitido conectarme aún más con la realidad, en lugar de insensibilizarme, me ha hecho mucho más empática al presenciar logros y contenido *wholesome*, sus desgracias, a través de su ironía, el humor absurdo de sus imágenes y un lado gráfico e injusto de la realidad en cualquier formato de media digital. Las imágenes son los seres vivos de la visualidad contemporánea, son el espejo más nítido de esto; lo que somos.

Kayleigh Martin <3

Índice de imágenes:

1. worst bedrooms of 4chan #1 (2021)
2. my melody crucifixion (2019)
3. hello kitty murder (2018)
4. C@sO cuMbR3s (2021)
5. coldnessinmyheart (2021)
6. rorochan_1999's twitter icon (2021)
7. i try to show cuteness in a traumatic way (2021)



INVESTIGACIÓN DE LAS ARTES

CULTURA = CAPITALE



"Alemanes Occidentales y Orientales en la Puerta de
Brandenburgo en 1989.jpg", fotógrafo desconocido.
Licencia CC BY-SA 3.0.



EL HOMBRE MAGNO Y LA ÚLTIMA POLIS. UNA METODOLOGÍA PARA IDENTIFICAR Y DATAR CIVILIZACIONES. Marco Aurelio Díaz Güemez

En recuerdo de los 100 años de la publicación de *La decadencia de Occidente* de Oswald Spengler (1918-1923).

Esta clásica tierra felizmente me inspira;
pretérito y presente por igual me seducen.
–Johann Wolfgang Von Goethe

Resumen

Se propone una metodología que, a partir de la historia comparada, determine los elementos característicos de una civilización que permitan ubicarla en el espacio y en el tiempo, usando como partida los aportes realizados por Oswald Spengler y Arnold Toynbee. Estos elementos característicos serían el Hombre Magno y la caída de la Última Polis, fenómenos presentes en varias civilizaciones conocidas. A partir de estos datos, y con el apoyo del materialismo histórico propuesto por Karl Marx y Friedrich Engels en *La ideología alemana*, entender la civilización como un proceso, es decir, un sistema civilizatorio que lleva a un grupo de pueblos a emprender su propia transformación de tribu a civilización a través del culto dialéctico a una polis. Por lo que, en tanto sistema, se podrá determinar y obtener su cronología, además de su identificación geográfica.

Sobre la morfología de las civilizaciones

A través de la historia comparada, los historiadores Oswald Spengler y Arnold Toynbee se atrevieron a formular grandes teorías sobre la morfología de las civilizaciones. Enmarcados en el contexto de las dos grandes guerras mundiales de la primera mitad del siglo XX, su visión pretendía entender el panorama de su tiempo e incluso saber el destino futuro de la sociedad en la que vivían.

Para Oswald Spengler¹, la civilización es un organismo. Así lo expuso en su obra *La Decadencia de Occidente*, cuyo primer tomo se publicó en 1918. Spengler reconocía a la “cultura” como el componente característico de la historia; civilización era cuando traspasaba un tiempo determinado que lo conducía a su caída y disolución. La cultura entonces era la parte viva de una civilización; esta a su vez era la parte inorgánica de la anterior. Esta visualización suya lo condujo, sobre todo por influjo de Goethe, a la fisiognómica. Es decir, las civilizaciones no solo tienen morfología sino que

¹ Historiador y filósofo alemán, nació en Blakenburg en 1880 y falleció en Múnich en 1936. Su tesis doctoral abordó la filosofía de Heráclito. Fue también un estudioso del prusianismo como fenómeno histórico.

también es posible desarrollar una lectura de ella hasta el punto de reconocer su carácter.

Por ello estableció, a partir de esta premisa, la existencia de apenas ocho civilizaciones en la historia universal. Para escudriñarlas, forjó tres categorías de comparación para comprobar la similitud morfológica entre ellas. La primera fue el “espíritu”, la segunda el “arte”, y la tercera la “política”. Luego, para encajar las correspondencias entre cada hecho histórico asociada a tales categorías, las ubicó en el tiempo a través de una división semejante a las estaciones del año. Así, cada civilización tendría cuatro etapas en el tiempo: primavera, verano, otoño e invierno. Tal como aparecen en la tabla que presentó al final de la Introducción del primer volumen de su famoso libro, estas serían las ocho culturas que lograron convertirse en “altas civilizaciones” hasta ahora: 1) babilónica; 2) egipcia; 3) india; 4) china; 5) apolínea; 6) mágica; 7) mexicana; y 8) occidental.

Arnold J. Toynbee² propuso en su magna obra Estudio de la historia un “estudio comparativo” de las civilizaciones para obtener una aproximación morfológica sobre ellas. De ello, obtuvo que podía dividir en cuatro partes el devenir de una civilización en el tiempo: 1) génesis, 2) crecimiento, 3) colapso, y 4) desintegración. En principio, toda civilización proviene de una “sociedad primitiva”, pero su conversión a civilización, su génesis, se da a partir de un “reto”, que más que con las condiciones medioambientales, tiene que ver con su interacción con otras sociedades de la cual sale estimulada para resolver uno o varios problemas de dicha interacción. Si el reto o los retos continúan y si esta sociedad sigue siendo creativa en sus respuestas y soluciones, entonces podremos ver un crecimiento que, comparativamente hablando, se representa en un ciclo continuo de “reto y respuesta”. El colapso no significaría el fin sino el proceso de caída, en el que la minoría creadora de las etapas anteriores cesa su capacidad de respuesta y pasa a ser tan solo una minoría meramente dominante. Por último, la desintegración significa que aquella unidad que ha pasado desde la génesis hasta el colapso queda abierta y permeable; deja de ser una unidad cerrada, pues, y comienza su fundido con otras presencias externas. Sin embargo, pasada estas cuatro etapas, las civilizaciones pueden aún hacer dos aportes al tiempo: la conformación de un estado universal o el aporte de una religión o iglesia universal. Un ejemplo para el primer caso sería el Imperio Romano; en el segundo, el budismo. Hecha esta descripción, Toynbee propuso la existencia de hasta 23 civilizaciones que cumplen plenamente con el esquema de etapas que propone (volumen VII). Pero en atención al punto desarrollado en cuanto al crecimiento considera que ha habido cuatro civilizaciones “abortadas” además de otras cinco “detenidas” o que detuvieron su proceso. La suma que propone nos da un total de 33 unidades de este tipo.

Estas dos experiencias de historia comparada nos conduce a la idea de que podría ser posible obtener un patrón morfológico de una civilización, siempre y cuando cumpla determinadas características que nos permitan, en primer lugar, ubicarla en el tiempo y, segundo, en el espacio. En tal sentido, la tabla de las ocho civilizaciones de Spengler sería más precisa que la de Toynbee; sin embargo,

² Historiador inglés, nació en Londres en 1889 y falleció en York en 1975. Fue también considerado un especialista en asuntos internacionales, en la que fue una voz relevante en las décadas de 1940 y 1950.

en el entendimiento de la historia como un hecho de construcción humana, este autor es mucho más preciso que el anterior, sobre todo cuando se refiere al hecho del “reto y respuesta” que impele a las sociedades humanas a interactuar entre ellas y con el medio ambiente, produciendo constructos sociales de tal complejidad en el que sucederían ciertos hechos que nos permitan identificarla como una civilización, en tanto cumpla con la morfología que nos interesa hallar.

Los marcadores: el Hombre Magno y la Última Polis

El “fin de la historia” ha sido el último gran tema discutido en Occidente dentro del campo de la historia universal. Francis Fukuyama, con su libro *El fin de la historia y el último hombre* (publicado en 1992), y como gran lector de Alexander Kojeve y a este a su vez de Hegel, logró posicionar el tema. No discutiremos si habló o no de un “triumfo” del liberalismo por sobre las otras ideologías; mas bien nos interesa asociar el fin de la historia con la ya mítica Caída del Muro de Berlín en 1989. Esto es, convertir esta fecha en una marca en el tiempo de la cultura o civilización occidental. Sin embargo, quedaría por relacionar esta importante marca con una precedente, de modo tal revele entre las dos un periodo de tiempo de lucha civilizatoria.

Según Kojeve, el fin de la historia sería la Batalla de Jena de 1806, tal cual la vió el propio Hegel. Otra fecha importante sería el inicio de la Revolución Francesa, iniciada en 1789, lo que daría un espacio de 200 años entre este evento y el de Berlín. Nosotros creemos que la marca histórica más importante de Occidente y que se relaciona directamente con la Caída del Muro sería el 18 Brumario de Napoleón Bonaparte, en tanto este hecho es la verdadera “tragedia”, tal cual lo comentaba Karl Marx con respecto a la “farsa” que fue su sobrino Napoleón III. Ambos eventos ocurrieron un 9 de noviembre y se distancian entre sí por 190 años. Con el auxilio de la historia comparada, podemos ver que existieron hechos semejantes en otras dos grandes civilizaciones: la clásica, con Alejandro Magno y la Caída de Cartago; y la mexicana, con Ce Ácatl Topiltzin y la Caída de Tula.

Es a estas dos marcas que llamaremos el Hombre Magno y la Última Polis. Si median entre ambas 190 años debe tener una relación con la aparición final del estado universal, en los términos de Toynbee, que aparecería 118 años después de la caída de la polis respectiva, tal como observamos en los casos de la civilización clásica y la civilización mexicana. Esa relación podría estar mediada por la proporción áurea, que podemos expresar linealmente como la relación idónea entre un segmento a y un segmento b que no son iguales entre sí. El número obtenido es uno irracional: 1.618.

De modo que si multiplicamos 190 por este número nos dará 307.42, o sea 308 años. Y si lo dividimos entre este mismo número nos dará 117.42 años, o sea 118 años. Por lo tanto, si nos basamos en Spengler que señala la civilización como el último estadio de una cultura, esta puede ser ubicada en el tiempo. Más aún, si sumamos 118 años al ascenso del hombre magno, tendremos, en el caso occidental, el año 1917, cuando se dio la Revolución de Octubre. En el caso clásico fue el año 218, cuando comenzó la Segunda Guerra Púnica a manos de Aníbal. En suma, podemos decir que la última etapa

de una cultura, su civilización, dura 308 años a partir del ascenso del hombre magno.

El siguiente paso es saber cuántas etapas tendría una cultura a lo largo de su existencia. En la aplicación del número 307.42 hacia atrás a partir del 18 Brumario nos genera marcadores muy sugerentes: 1492, 1185, 877 y 570. Ir más atrás implicaría meterse con los tiempos de Roma y Grecia. Por ello, la identificación de una civilización en el tiempo debe ir acompañada de una identificación en el espacio. Y lo que caracteriza precisamente a una civilización en el espacio es la existencia de la polis. Según Marx y Engels:

La más importante división del trabajo físico e intelectual (en la historia) es la separación entre la ciudad y el campo. La oposición entre el campo y la ciudad comienza con el tránsito de la barbarie a la civilización, del régimen tribal al Estado, de la localidad a la nación, y se mantiene a lo largo de toda la historia de la civilización hasta llegar a nuestros días. (Marx y Engels, 1970: 75-81)

Es decir, a partir de estas palabras podríamos definir a la civilización como una producción humana en la que queda registrada un proceso de “tránsito de la barbarie a la civilización”. Pero ese tránsito tiene un inicio y un fin. El inicio estaría regido por un reto que se le aparece a una o varias sociedades tribales: el culto a una polis. Si es así, retomemos la fecha 570 para establecerla como el inicio de la civilización occidental: fue el año en que los lombardos invadieron la península itálica y lograron separar a la Roma católica del mundo oriental. A partir de este momento, ese culto a Roma puso en marcha el tránsito de los pueblos bárbaros del norte de Europa en camino a la civilización.

Reconozcamos entonces la unidad histórica “civilización” como un conjunto en sí mismo; un conjunto producido por el hombre. Ese conjunto interacciona con el tiempo y el espacio. De esa interacción se origina su morfología. De esa interacción obtiene sus marcas físicas y temporales por las cuales la podemos identificar, señalar y denotar como tal. Por tanto, estaríamos en presencia de un “sistema”. La civilización sería un sistema material porque no sólo tiene forma sino porque además tiene un mecanismo. Su único calificativo, una vez reconocido como cosa-en-sí, es que es histórico. La civilización es un sistema histórico. Por tanto, el componente más reconocible de la historia universal sería la existencia de los sistemas históricos civilizatorios en los que se puede observar el tránsito completo de barbarie a civilización.

Bajo tal panorama, podemos asegurar que un sistema civilizatorio se origina a partir del culto dialéctico a una polis que ofrece un ideal de civilización a un conjunto determinado de pueblos. Tal culto se expande generando nuevas polis que entran en conflicto hasta la homologación política, que es lo que representa ni más ni menos la caída de la última polis, previo a la aparición de un estado universal. Los sistemas civilizatorios serían en consecuencia, a pesar de haberse dado en distintas épocas, morfológicamente semejantes entre sí puesto que su mecanismo de cinco etapas se repite en cada uno. Por lo tanto, serían también cualitativamente semejantes.

Los sistemas civilizatorios

Un sistema civilizatorio será aquella unidad de estudio que identificaremos coloquialmente como civilización en tanto presente las marcas del hombre magno y la última polis. Hombre Magno porque es el personaje que en su respectivo ascenso, o 18 Brumario, ilumina el último proyecto para culminar el tránsito de barbarie a civilización; y Última Polis porque es la última ciudad que pretende llevar ese último proyecto a su plena realización pero que acaba aquí con su caída simbólica y material.

La etapa básica de 307.42 años obtenida nos permite, al hacer un sondeo en el tiempo y el espacio de la civilización occidental, de la civilización clásica y de la civilización mexicana, que un sistema civilizatorio tendría cinco etapas. Con esta medida de tiempo, nos queda la siguiente serie:

307, 308, 307, 307, 308

En los últimos 308 años es donde ocurre, al inicio, el hombre magno, y 190 años después la caída de la última polis. Al final aparece el estado universal como lo preconizaba Toynbee. En total, la serie de etapas suman 1537 años. Es decir, un sistema histórico presenta un ritmo fisiognómico reconocible en este milenio y medio. Antes de su arranque y después de su conclusión no presenta ritmo alguno.

Inspirados en la civilización clásica llamaremos a cada etapa de la siguiente manera: primera etapa, *troyana*, en la que los pueblos bárbaros arrancan con el culto a una polis; segunda etapa, *oscura*, cuando esos pueblos se sedentarizan y conforman su comarca; tercera etapa, *homérica*, cuando comienza el dominio de nuevas polis y el sistema produce su cultura propia y diferenciada; cuarta etapa, *ateniense*, la etapa clásica en la que la cultura propia alcanza sus formas más complejas; y quinta etapa, *helenística*, la civilización obtenida se ofrece al mundo conocido, especialmente a los pueblos periféricos, a través de grandes choques políticos que terminará con la supremacía de un solo estado que reclamará el universo cultural y civilizatorio heredado. Antes de estas cinco etapas habrá una pre-etapa que llamaremos *tribal*, y luego, una post-etapa que llamaremos *universalista*.

Conforme a este cuadro antes expuesto, hemos identificado que las ocho civilizaciones que reconoció Spengler en su historia comparada cumplen con la existencia de un hombre magno y la última polis. De igual modo, cumplen con el final de un estado universal, según observó Toynbee. Y también todos parten de un cuerpo de pueblos bárbaros que buscan transitar hacia una civilización, tal como describieron Marx y Engels. Por lo tanto, los ocho sistemas civilizatorios serían los siguientes:

1) Sistema mesopotámico

En la historia de la antigua Mesopotamia suele destacar Sumeria y la figura de Sargón, a quien se le atribuye la conformación del primer imperio en el mundo. Conforme a las informaciones recabadas a partir de la arqueología, los relatos bíblicos y las fuentes grecolatinas, la última polis fue Ur, cuya caída se verificó en 2004 AC; esto nos indica que su hombre magno fue Puzur-Inshushinak, cuyo 18 brumario habría acontecido en 2194, desde la ciudad de Susa. Esto nos indica que probablemente este

sistema se construyó a partir de la relación con la ciudad de Kish. Babilonia fue el estado universal que cerró esta civilización después del año 1886. Por lo tanto, las marcas más importantes del sistema mesopotámico se ubican en estos años: 3423 — 3116 — 2808 — 2501 — 2194 — 1886 AC.³

2) Sistema egipcio

La historia del antiguo Egipto ha llegado bastante bien documentada hasta nuestros días, al menos las historias de sus reyes, gracias por un lado a las inscripciones jeroglíficas como al magnífico trabajo historiográfico realizado durante la dinastía ptolemaica. En su caso, la última polis es la Caída o Sitio de Dapur, que ocurrió en 1269 AC, aproximadamente en la actual Siria. De modo que el hombre magno egipcio fue Tutmosis III, que ascendió en 1459. Siendo así, el inicio de este sistema civilizatorio ocurrió precisamente con la época conocida como Imperio Antiguo. Su primera polis fue Menfis. Su etapa universalista se dio hacia el final y después del llamado Imperio Nuevo. Su etapa helenística consistió pues en llevar la civilización más allá del norte del delta del Nilo. Las marcas más importantes del sistema egipcio serían los siguientes años: 2688 — 2381 — 2073 — 1766 — 1459 — 1151 AC.⁴

3) Sistema indio

Desde Occidente, la antigua India aparece a través de la figura multicitada de Buda. Por supuesto, su existencia nos manifiesta un contexto de política y civilización muy acendrados. Es precisamente después de la existencia de Buda que la antigua India alcanza su hombre magno, precisamente en Udayin, en 507 AC. La última polis fue Pataliputra, cuya caída y asedio ocurrió en 317. De modo que su etapa troyana fue precisamente el período védico. Su etapa universalista, curiosamente, tuvo influjos griegos. De modo que el papel de Buda en este sistema correspondería con la figura de algún gran filósofo clásico u occidental en su etapa ateniense. Las marcas del sistema indio quedarían de la siguiente forma: 1736 — 1429 — 1121 — 814 — 507 — 199 AC.⁵

4) Sistema chino

Para un historiador occidental, la antigua China emerge alrededor de la encumbrada figura del sabio Confucio y sus coetáneos. Pero hacia el año 225 AC ocurrió el sitio y la caída de la polis de Daliang, que marca el inicio de la construcción unificada de la China después conocida. Por ello, su hombre magno fue el Duque Lie de Ying, que ascendió en 415. De modo que podemos ubicar el inicio de este sistema en tiempos de la Dinastía Shang, que se desarrolló en el valle del río Amarillo. Por su parte, la Dinastía Han fue la protagonista del paso de la etapa helenística a la universalista de la antigua

3 Datos tomados de Roaf, Michael, 2005.

4 Datos tomados de Shaw, 2007. El ascenso de Tutmosis III se dio un año antes de la Batalla de Megido, fechada en 1458 AC.

5 Datos basados en la Cronología Real de la India, consultado en http://www.newdharma.org/royal_chron.htm.

China. Las marcas, con sus etapas en medio, del sistema chino son: 1644 — 1337 — 1029 — 722 — 415 — 107 AC.⁶

5) Sistema clásico

Los occidentales solemos destacar con orgullo que la civilización grecolatina es nuestro ancestro; quizá sea cierto a partes, pero lo que sí es cierto es que su peso en nuestra conciencia es acendrado. Siempre la hemos mirado como modelo. De ahí que la propongamos como el sistema clásico. Aunque la Caída de Cartago es nuestra referencia, es probable que su verdadera última polis haya sido Corinto, cuya caída ocurrió ese mismo año de 146 AC, pero esto es algo que habrá de comprobarse más adelante. Por lo pronto, la figura del hombre magno es por supuesto Alejandro Magno, cuya aventura hacia el oriente de los confines de su civilización sigue siendo insuperable. Los años marca del sistema clásico son: 1565 — 1258 — 950 — 643 — 336 — 28 AC.

6) Sistema semita

Spengler dedicó todo un capítulo del segundo tomo de su libro para reflexionar sobre lo problemático que le aparecía la “cultura arábica”, considerando que como civilización no pudo desarrollarse debido a la presencia del viejo mundo clásico. Sin embargo, sí aparecen en este sistema las dos marcas que hemos establecido: el hombre magno fue Al-Mansur, que ascendió en 754, y la última polis fue Bagdad (Madinat-As-Salam) que cayó en 944. De modo que el inicio de este sistema fue regido por la polis de Jerusalén. Visto así, tendría sentido la idea de Spengler de haber correspondido a Mahoma con Oliver Cromwell, por su papel dentro de su respectivo sistema civilizatorio. El sistema semita quedaría de la siguiente manera: 475 — 168 AC — 140 — 447 — 754 — 1062.

7) Sistema mexicano

La conquista española de México es todavía una sombra sobre el conocimiento del sistema civilizatorio que ahí hubo. El nacionalismo mexicano ha permitido ver, con el apoyo de las fuentes sobrantes y de puntos de vista foráneos, que en lo que hoy se llama Mesoamérica se desarrolló un grupo de culturas que compartieron semejanzas. La historia de Ce Ácatl Topiltzin, que ascendió probablemente en 966, nos hace ver que fue su hombre magno; la última polis fue Tula, cuya caída ocurrió en 1156. De modo que cuando llegaron los españoles este sistema pasaba por su etapa universalista, encabezada por los aztecas. La meseta del Anáhuac fue la comarca central de esta civilización, con fuertes lazos con la Península de Yucatán y el occidente de Centroamérica. Las marcas del sistema mexicano son los siguientes años: 265 AC — 44 — 352 — 659 — 966 — 1274.⁷

8) Sistema occidental

6 Datos tomados de Ceinos, 2003.

7 Datos de León-Portilla, 2004.

Occidente, Europa y Norteamérica específicamente, vive en su última etapa como sistema civilizatorio. Ha ocurrido ya la aparición del hombre magno, Napoleón en 1799, y su última polis ha sido Berlín, con el acontecimiento de la Caída del Muro en 1989. Esto quiere decir que finalizará su ritmo en el año 2107. Aquí comenzará su post-etapa universalista. Nos queda ver como esto sucederá en las próximas décadas. Ahora podemos analizar su proceso desde 570; podría darnos pistas para analizar comparativamente a los otros sistemas precedentes, sobre todo como la cultura de una civilización se expande más allá de los pueblos que lo conformaron. Las marcas del sistema occidental quedan de la siguiente manera: 570 — 877 — 1185 — 1492 — 1799 — 2107.

TABLA COMPARATIVA DE LOS SISTEMAS HISTÓRICOS CIVILIZATORIOS			
Sistema Histórico	Hombre Magno	Última Polis	Etapas
Sumerio	Puzur-Inshushinak (2194)	Uir (2004)	3423 — 3116 — 2808 — 2501 — 2194 — 1896
Egipcio	Tutmosis III (1459)	Hieracopolis (1269)	2688 — 2381 — 2073 — 1766 — 1459 — 1151
Indio	Udayin (507)	Patliputra (317)	1736 — 1429 — 1121 — 814 — 507 — 199
Chino	Daque Lie de Ying (415)	Duling (225)	1644 — 1337 — 1029 — 722 — 415 — 107
Clásico	Alejandro Magno (336)	Cartago (146)	1565 — 1258 — 950 — 643 — 336 — 28
Semita	Al-Mansur (754)	Bagdad (946)	475 — 168 — 140 — 447 — 754 — 1062
Mexicano	Ce Acatl Topiltzin (966)	Tula (1156)	265 — 44 — 352 — 659 — 966 — 1274
Occidental	Napoleón (1799)	Berlín (1989)	570 — 877 — 1185 — 1492 — 1799 — 2107

Tabla comparativa de los sistemas civilizatorios.

Conclusiones: sociedades, culturas y civilizaciones

La metodología que proponemos intenta ser un aporte al campo de la historia universal. Esto implica que debemos reafirmar estos tres conceptos: sociedad, cultura y civilización. Una sociedad sería cualquier asociación humana que busca un lugar en el mundo; cultura sería el modo en que intercambia su visión con la naturaleza; y civilización sería la conformación de esa sociedad y esa cultura a partir del establecimiento de una o varias polis.

Esto significa que se le puede llamar civilización a cualquier sociedad que haya sido capaz de crear ciudades. Pensemos en la Cultura del Indo o en la Cultura Olmeca, por ejemplo. Sin embargo, solo podremos llamar sistema civilizatorio a aquellas civilizaciones que contengan, sobre todo, el fenómeno conjunto del Hombre Magno y la Última Polis. Esto nos revelará que aquella sociedad

civilizada logró entrar en el culto a una polis de forma sistematizada que será posible ubicarla tanto en el espacio como en el tiempo.

Esta metodología, al margen de las discusiones que puedan darse al respecto, podría establecer lecturas cronológicas más detalladas de las civilizaciones, siempre y cuando no se deje de lado la historia comparada. En tal punto, la interpretación será un importante aliado para entender algún asunto de una civilización en comparación con otras, según en la etapa en que se ubique. También es preciso reafirmar que cada sistema tiene una etapa previa y otra posterior a su desarrollo sistematizado de cinco etapas, y en el que no es posible determinar su ritmo porque aún no lo posee o ya no lo tiene.

Por otro lado, la lectura comparada de los eventos históricos de cada etapa, especialmente en la helenística, nos confirma que el hombre magno siempre tiende a ver hacia el oriente, buscando llevar su civilización hacia pueblos periféricos. En el fondo, la caída de la última polis refleja en efecto “el fin de la historia”, porque significa que esa ciudad pretendió llevar el ideal civilizatorio a su realización y que por diversos factores que genera cada sistema, cae y comienza el cierre de dicho sistema hacia su post-etapa universalista.

Quizá la principal discusión que podría aportar esta metodología sería las relaciones intersistémicas o entre sistemas. Como podemos ver en la tabla, hay espacios de encuentro tanto en el tiempo como en el espacio entre algunos sistemas. Está el caso más señalado entre el clásico y el semita, y esta a su vez con el occidental, sin olvidar la relación entre el clásico y el indio. Diversas preguntas surgirían al respecto, la principal sería ¿cómo logra sobrevivir un sistema mientras está en su proceso? Además, sería bueno preguntarse como surgieron los sistemas mesopotámico, chino y mexicano, que no tuvieron un sistema vecino previo en el tiempo y el espacio como los otros.

La otra cosa a resaltar sería que el espacio de acción de un sistema civilizatorio se reflejaría en la ubicación de sus polis protagonistas. Evidentemente hay un radio de acción entre Atenas y Cartago, como lo ha habido entre París y Berlín, o entre Damasco y Bagdad. Dicho esto, la frontera de un sistema estaría señalada por polis y no tanto por territorios. La geografía de un sistema civilizatorio estaría compuesto de polis, no de pueblos o de naciones como tal, que no son más que expresiones o producciones de aquellas.

Por último, esta metodología no pretende, como Spengler si lo pretendió, “predecir el futuro”. El único dato certero que tenemos, por obra de la historia comparada y del desarrollo de esta metodología, es que la civilización occidental finalizará el ritmo de su sistema en el 2107 para dar paso a su post-etapa universalista. No sabemos si este momento será ocupado por Estados Unidos o por México o Norteamérica en su conjunto. Lo que si sabemos es que a partir de ahora podremos llevar a cabo una historia comparada de las civilizaciones, que hayan sido sistemas, con mucha más precisión en la correspondencia de los hechos, tal como lo planteó con ilusión en 1918 Oswald Spengler.

Referencias

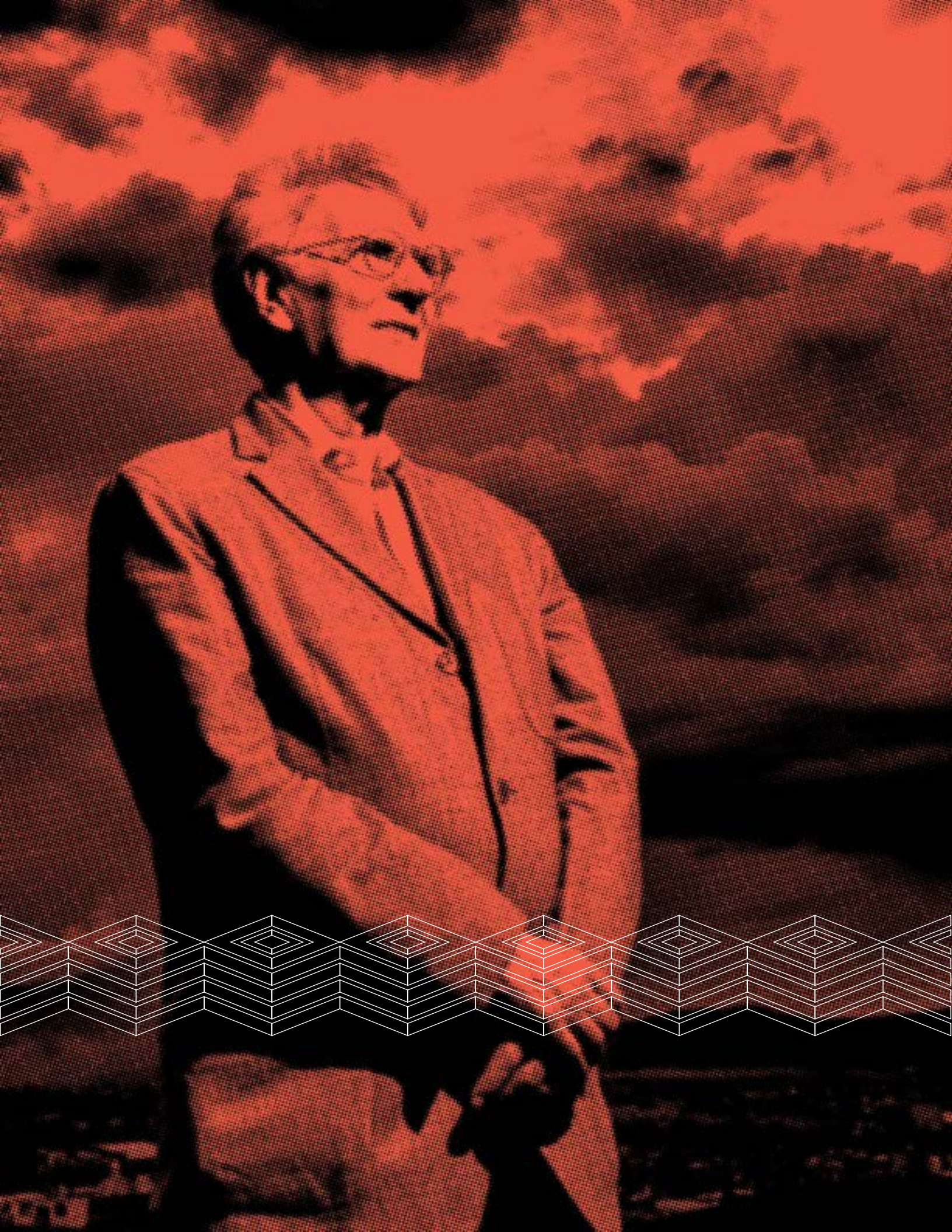
- Ceinos, Pedro. (2003). *Historia breve de China*. Madrid: Silex Ediciones.
- Fukuyama, Francis. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. México: Planeta.
- Kojeve, Alexandre. (2013). *Introducción a la lectura de Hegel: Lecciones sobre la Fenomenología del espíritu impartidas desde 1933 hasta 1939 en la École Pratique des Hautes Études*. [Recopiladas y publicadas por Raymond Queneau. Prólogo de Manuel Jiménez Redondo. Trad. y glosario de Andrés Alonso Martos]. Madrid: Editorial Trotta.
- León-Portilla, Miguel. (2004). *En torno a la historia de Mesoamérica* (Obras Completas de Miguel León-Portilla, tomo II). México: UNAM-COLMEX.
- Marx, Karl. (1973). *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. Buenos Aires: Editorial Anteo.
- Marx, Karl, y Engels, Friedrich. (1970). *La ideología alemana*. Barcelona: Ediciones Grijalbo.
- Roaf, Michael. (2005). *Mesopotamia*. Barcelona: Ediciones Folio
- Spengler, Oswald. (1958). *La decadencia de Occidente: bosquejo de una morfología de la historia universal*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Shaw, Ian. (2007). *Historia del Antiguo Egipto*. (Traducción de José Miguel Parra Ortiz). Madrid: La Esfera de los Libros.
- Toynbee, Arnold J. (1951-1964). *Estudio de la historia*. Buenos Aires: Emecé.

Marco Aurelio Díaz Güemez

Semblanza

Es profesor e investigador de tiempo completo de la Escuela Superior de Artes de Yucatán, ESAY. Doctor en Historia por el CIESAS Peninsular (2014) y maestro en arquitectura por la Universidad Autónoma de Yucatán, UADY (2007). Es autor del libro *El arte monumental del socialismo yucateco (1918-1956)*, publicado en 2016 por la UADY, ProHispen y Cepsas. Fue editor de la revista *AV Investigación* (2012-18) de la ESAY. Autor de artículos y presentaciones sobre arte, arquitectura y procesos culturales.

Como artista, fue miembro fundador de los colectivos de arte Deisy Loría (2002-04) y Front-Ground (2007-17) en Mérida, Yucatán. Es miembro de número de Docomomo México desde 2018 y miembro del SNI-Conacyt desde 2017.



CUADERNO DE VIAJE UNA APROXIMACIÓN AL NUEVO LENGUAJE TÉCNICO PARA LA VIOLA Juan Méndez

Este es un extracto del artículo *El renacimiento de la viola en el siglo XX* (2021), el cual explora la música compuesta para viola durante el siglo XX con el fin de detectar aspectos técnicos novedosos que aquí damos a conocer con la finalidad de que los intérpretes se familiaricen con los mismos, para una mejor ejecución y entendimiento de las obras.

Mario Lavista (1943-2021) fue un compositor mexicano y miembro de El Colegio Nacional. En aspectos de música contemporánea y experimental hizo uso de un lenguaje musical nuevo, así como también de técnicas extendidas.

Lavista compuso *Cuaderno de viaje* en 1989 y se la dedica al violista italiano Mauricio Barbetti. Esta obra fue compuesta durante su viaje a Italia en 1988 y es Barbetti quien le sugiere la posibilidad de componer una pieza para viola sola. Aunque *Cuaderno de viaje* no es en realidad una descripción del trayecto por Italia si es una exploración profunda de las posibilidades de la viola en el ámbito de los armónicos naturales. Escrita a la luz de la experiencia previa que Lavista tuvo con su obra *Reflejos de la noche* (1984), cuarteto de cuerdas escrito íntegramente en armónicos. Para Lavista el arquetipo ‘experimental’ va ad hoc, ya que en su música es notable la exploración de aspectos sonoros nuevos e innovadores, y en esta obra para viola sola no fue la excepción. La pieza está compuesta enteramente en armónicos naturales.

Decidí incluir esta pieza porque como intérprete mexicano merece la pena rescatar aquel repertorio que pertenece al acervo musical de nuestro país, especialmente porque fue compuesta por uno de los compositores contemporáneos más importantes de México y segundo porque en sí misma ya explora aspectos técnicos nuevos y contemporáneos que creo que el intérprete de la viola debería dominar o al menos en su defecto conocer.

A lo largo de la obra detecté seis pasajes que serán útiles para comprender la obra en sus aspectos técnicos. Además de los armónicos naturales, contienen otros aspectos técnicos interesantes, como las dobles cuerdas, pizzicato con la mano izquierda, trinos, arpeggios, glissandi y la distribución del arco de manera perpendicular, es decir, entre el sul ponticello (cerca del puente: sonido metálico) y el sul tasto (lejos del puente: sonido tenue).

Merece la pena añadir las indicaciones adicionales que Lavista escribe para cada movimiento con respecto a la notación contemporánea que aparece en estos:



Figura 1.



Figura 2.

El primer pasaje es solo una muestra de la notación de armónicos naturales que emplea Lavista a lo largo de Cuaderno de viaje. Estos se ejecutan en la tercera posición, salvo algunas excepciones. Observaremos que la obra no cuenta con una indicación de compás, pero sí con indicaciones de ritmo en la parte inferior. Lavista debido a la falta de esto jugará un poco más con las frases que se delimitan muy bien con las ligaduras y con las dinámicas:



Figura 3.

En el Poco piu mosso Lavista emplea dobles cuerdas en armónicos naturales, estas dobles cuerdas son especialmente de sexta y quinta:



Figura 4.

Poco después del pasaje anterior encontraríamos unos pizzicati con la mano izquierda. Estos se ejecutarán en la cuerda suelta de Re (II). Asimismo estarán incluidos unos trinos tras estos pizzicati:



Figura 5.

La segunda pieza nos recibirá con arpeggios escritas en notación contemporánea que describen un acelerando y rallentando:



Figura 6.

Al inicio del quinto sistema encontraremos, además del empleo del glissando en armónico natural una indicación de desplazamiento del arco de manera perpendicular. Por lo que no sólo habrá movimiento de los dedos de la mano izquierda (de grave a agudo y viceversa) sino que también del arco (de un sonido tenue y natural a un sonido un poco más metálico y viceversa):



Figura 7.

Por último, hacia el final del primer sistema de la segunda parte podremos encontrar unos trinos con la misma indicación de desplazamiento del arco. Del punto natural de contacto del arco (ord.)

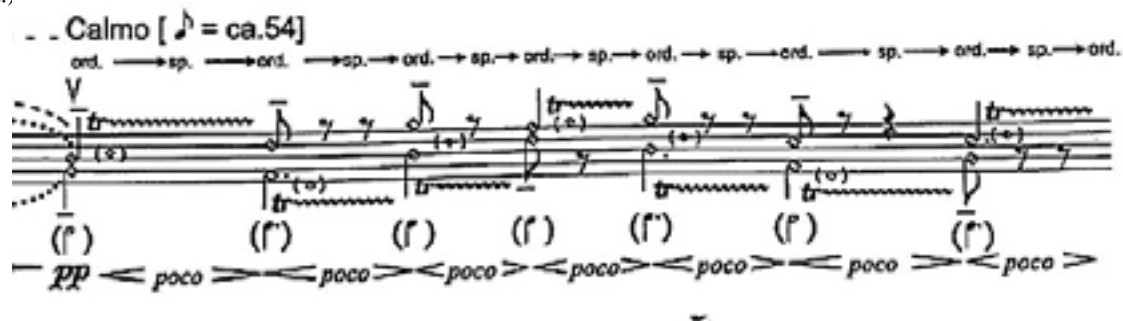


Figura 8.

Lavista es un personaje que podemos considerar como el ‘experimental’ en un contexto arquetípico, debido a la exploración sonora que hizo en su música. Pudimos visualizar este elemento experimental en la selección de pasajes vistos anteriormente. Los armónicos naturales que generan las cuerdas es un elemento que no había sido explorado a gran escala. Sin embargo, Lavista en Cuaderno de viaje hace enteramente el uso de los armónicos naturales que podemos encontrar en las cuatro cuerdas, específicamente de la tercera posición. Estas sonoridades producen un plano reflexivo, generando atmósferas delicadas y envolventes. Recordemos que además de la experimentación para hallar nuevas sonoridades, también experimenta con la eliminación del compás, generando frases más elásticas. En síntesis, además de todo lo mencionado anteriormente, experimentó también con un nuevo lenguaje musical.

Juan Méndez

Semblanza

Licenciado en Artes Musicales por la Escuela Superior de Artes de Yucatán (2021). Como intérprete ha tomado clases con los maestros Nikolay Dimitrov, Ella Shamoyan, Russell Montañez y José Luis Chan Sabido. Ha representado a México en el Festival Internacional ÓperaMaya en numerosas ocasiones, siendo la última este 2022. Becario del Programa de Estímulo a la Creación y Desarrollo Artístico (PECDA) en 2018.

Asimismo ha participado en numerosos festivales culturales como Primavera Cultural, Jóvenes Creadores, Otoño Cultural, Merida Fest, Noche Blanca entre muchos otros. Actualmente es parte de la Orquesta de Cuerdas de la UADY y de la Orquesta Sinfónica Gustavo Río Escalante de la ESAY.



INVESTIGACIÓN EN LAS ARTES





el oficio de vivir



Vanessa Rivero (VR), una artista visual yucateca -de talla mundial- entrevistada por Rafael Penroz (RP), nos habla sobre la importancia de la investigación en las artes y la forma de abordarla desde su obra más reciente: El proyecto Sitpach.

VR: Tal vez tiene que ver con los cuarentas... llega un punto donde ya realmente empiezas a soltar todos los “deber ser”, y el espacio de las artes, para moverse, vivir y trabajar se vuelve mas amplio, se vuelve un espacio de libertad.

Hemos conversado muchísimo sobre lo que debe ser el arte, qué es el arte y cómo debe hacerse. Hay como dos mil teorías y dos mil formas adecuadas de lo que debería ser, cada época con sus deber ser... o por mucho tiempo me pareció así. Sin embargo en algún punto me di cuenta de que es similar a lo que sucede en la religión católica. Una de las primeras cosas que me cuestioné de joven fue la religión y cuándo y cómo se decide lo que debemos o no debemos hacer. Al paso del tiempo las reglas siempre van cambiando y me di cuenta que en el arte contemporáneo es exactamente lo mismo. Cuando era yo muy joven, no podías hacer algo bonito porque ¡que horror, algo bonito! luego no podías hacer algo femenino porque ¡que horror, arte femenino! y luego empiezas a darte cuenta que es un cambio constante donde primero no puedes hacer esto y después no puedes hacer aquello si quieres pertenecer a cierto círculo, y al día siguiente, ya lo hizo alguien y es un hit. Entonces llegas a un punto donde dices: a ver, con permiso, ¡me vale! Dejan de importarte las reglas del momento y empiezas realmente a encontrar lo que a ti te emociona. Quizás en principio las ideas están basadas solo en una intuición, sin una buena justificación, pero siempre en algún punto toman sentido si eres honesta con lo que quieres hacer. Hay que ir soltando y soltando, es lo que más trabajo da, pero al final es lo más valioso.

El arte es un campo donde puedes hacer lo que quieras y eso puede ser aterrador, porque realmente puedes hacer lo que sea. Las posibilidades que tienes cada vez que agarras una tela, un pedazo de barro, un lápiz, una guitarra o cualquier cosa, son infinitas. Las posibilidades son muy grandes, pero cuando intentas encontrar lo que realmente te interesa y dejas de juzgarte, es cuando todo empieza a tomar sentido.

La experiencia en Sitpach ha sido un poco eso. ¿Quien dice que ponerte a sembrar cosas pueda ser un quehacer artístico? Tu eres la artista y lo decides así. Y a partir

de eso empiezas a hacer otras cosas. Al final a la gente le puede gustar o no tu trabajo, pero casi nadie le pone atención o le importa porque lo hiciste. Puede tener una justificación y es bonito contar el relato y siempre las ideas lo vuelven más interesante, pero la base teórica que tanto me preocupaba antes me ha dejado de preocupar.

Yo quiero hacer mi propia teoría, mi propia forma de entender lo que es el arte, cómo desarrollarlo, producirlo y darle sentido. Una investigación que se vuelva cada vez más compleja. Pero eso sólo he podido hacerlo cuando decido que lo que me importa es hacer el trabajo, y no desde dónde lo sostengo. No quiero decir que no haya que pensar ni que leer; al contrario! todo lo que pueda ampliar nuestro pensamiento para mí es muy valioso e inspirador pero no depender de eso para producir. Es decir, confiar en tus instintos. No paralizarse por no tener toda la conceptualización de una obra resuelta.

RP: Ignorar eso que Octavio Paz llamó la tradición de la ruptura. Esa tradición moderna de rebelarse contra un movimiento que en su afán revolucionario no hacía más que ponerle obstáculos a la generación siguiente conjurando a la obra de arte como máquina de guerra –que crea el futuro destruyendo el pasado.

VR: A mí me parece mucho más interesante construir que destruir... Hacer arte es investigar. Es decir estudiar, reflexionar y trabajar, aprendiendo del presente y del pasado. Sin miedo a experimentar o repetir lo que ya se ha hecho. Los últimos meses estuve haciendo una serie de acuarelas. Si comparas mi primera acuarela con la última, puedes ver que hay un aprendizaje profundo, que va más allá de la técnica o la disciplina. hacer, fallar e insistir una y otra vez se vuelve una metodología de pensamiento, una forma de meditación. Lo haces tantas veces que las ideas comienzan a cruzar otros niveles, vas a otro lugar desde la técnica y la disciplina del hacer. Nunca me había sentado tantos meses a dibujar una misma serie, pero el proyecto Sitpach ha sido toda una experiencia de hacer las cosas una y otra vez más. Entonces pude empezar a comparar la acción de echar agua y tinta para construir una figura en el papel, con la construcción de un jardín al observarlo todos los días, regar hasta ver crecer las plantas. Observar una gota de color que cae del pincel y hace ondas en el agua, estudiar cómo cada material se comporta de formas diferentes, así como cada planta y cada hoja tiene una forma diferente de crecer y como ese pensamiento te impulsa a leer sobre biología por ejemplo y a la vez conectar con una técnica (la acuarela) tan antigua. Es muy interesante cuando lo piensas como un todo continuo.

Las acuarelas fueron una comisión para una exposición en Berlín de Spora Ini-

tiative. Una de las líneas de investigación es el Xook K'ín, las cabañuelas mayas, donde la observación de la flor del Flamboyán tiene un rol importante. La imagen del Flamboyán se utiliza mucho en la pintura tradicional yucateca. Así que fue un reto para mí superar el regionalismo, que no era un tema que me interesaba. Me parece que lo logré en primer lugar por dejar de un lado los prejuicios y segundo porque llevo dos años observando la vegetación y pude conectar las cosas.

RP: Entonces hablemos del proyecto Sitpach.

VR: Proyecto Sitpach realmente nace terminando la exposición “Otros jardines, otra sangre” que realicé en la Ciudad de México, en el Museo Experimental El Eco (<https://eleco.unam.mx/expo/otros-jardines-otra-sangre/>). Justo a la semana de inaugurar empezó la pandemia. Experiencia un poco traumática para todo mundo. La exposición quedó montada durante un año, pero cerrada al público, de modo que no hubo posibilidad de programar otras actividades en vivo, como proyecciones audiovisuales o charlas, para que la exposición sirviera como punto de partida para pensar otras cosas. Hicimos un par de charlas virtuales y una publicación digital, a lo largo del año, pero la experiencia en vivo quedó pendiente.

Esta exposición fue la primera parte de la investigación que estoy realizando actualmente “Máquinas de Supervivencia”, apoyada por una beca de producción del Sistema Nacional de Creadores de Arte. La primera parte tuvo como eje la sensación y la pérdida del lenguaje como formas posibles de comunicarnos con los animales. En ese sentido, la exposición en el Museo del Eco estaba pensada a partir de mi tema y del edificio que fue planteado como una obra de arquitectura emocional de Mathias Goeritz. La percepción y lo sensible enfocado hacia las actitudes que adoptamos para relacionarnos con otros animales, cómo cambiamos la voz, la posición y las caricias. Reflexionar sobre la transformación del cuerpo y el lenguaje para comunicarnos entre distintas especies. Algunas piezas por ejemplo son animales transformados para encontrarse uno con otro. Se basa de alguna manera en la observación de mi propia relación con los animales con los que vivo y de algunos textos como Metafísicas caníbales de Viveiros de Castro sobre cómo algunos grupos originarios de la Amazonia conciben a los animales como personas en primera instancia; digamos que la personalidad como principio del ser.

Entonces en el contexto de la pandemia y el encierro, el espacio del taller y el museo, urbanizado, cerrado, acotaba mucho el proyecto. Es decir, si quería trabajar, hablar y pensar sobre los animales, necesitaba un espacio que me lo permitiera. Pro-

yecto Sitpach surge en esa búsqueda del espacio para el encuentro con los animales. El terreno que alberga el proyecto es un regalo familiar que estuvo realmente sin ocupar durante muchos años, y me pareció el lugar lógico para sembrar árboles frutales y atraer a la fauna. Después de un mes me di cuenta que se trataba de una utopía total... pero ahí va el proyecto transformándose.

A finales del 2019 y principios del 2020 había estado trabajando en Casa Gallina, una comisión para pensar sobre los colibríes, con una exposición colectiva en el Museo de Geología de la UNAM, un taller para niños, y una intervención en la misma escuela. En ese momento empecé a estudiar y pensar en los colibríes como cuerpos que se enfrentan al espacio natural y cómo estos interactúan con las flores, me interesó mucho la relación del tamaño de la flor y el cuerpo del colibrí, la percepción del colibrí, como vuela, como se comporta. Ahí empecé a tomarle importancia a las flores. Frente a los tiempos de crecimiento de los árboles, las flores se me presentaban como una opción más viable para empezar este trabajo de coexistencia con los animales y abordar cuestiones como la lucha por el espacio, otro tema recurrente en mi trabajo. Así fue que comencé a crear un jardín para los pájaros, las abejas, la polinización. Sitpach se volvió un campo bastante abierto que me condujo hacia la exploración de la inteligencia vegetal. Por otro lado, la salud frente a la pandemia se volvió un tema muy importante para pensar en el cuerpo y que pasa dentro y fuera, fue así que me planteé trabajar con microorganismos, la microbiota y la relación con la salud de la tierra... un mundo microorgánico que nos afecta de formas que nunca imaginé; la investigación ha tomado esa dirección.

Ahora estoy empezando a trabajar en una siembra intensiva, regenerando la tierra junto con Alejandro Castilla y la asesoría de Arnould García en un proyecto de agricultura sintrópica. Quiero explorar más sobre la alimentación (que ya es un gran problema), la cocina salvaje y hacer un pequeño bosque comestible, entre otras cosas. Pensar en un jardín, es pensar en un espacio que funciona igual a las instalaciones que he realizado en museos. El principio de construir un espacio transformarlo, crecerlo, (la investigación entre el estudio y el jardín), es prácticamente el mismo. Solo que en el jardín, como práctica artística, puedes descubrir una cantidad infinita de vida, información y conocimiento.

La cuestión de la libertad en el arte creo que está ahí, yo sentí que las cuatro paredes del estudio ya no eran suficientes y decidí ponerme a sembrar.

Vanessa Rivero

Semblanza

Vanessa Rivero (1976) Artista multidisciplinaria, vive y trabaja en Yucatán (México). Su investigación se desarrolla a partir del dibujo y el estudio del espacio. Utiliza distintos medios como la gráfica, la escultura, la fotografía, el video y la edición de libros para concebir instalaciones de sitio específico y ensayos visuales. Estudia elementos de culturas diversas y campos de conocimiento relacionados con las formas de percibir la vida animal y vegetal desde la experiencia individual y colectiva, el lenguaje, las estructuras de poder y las posibilidades de coexistencia entre diversas especies.

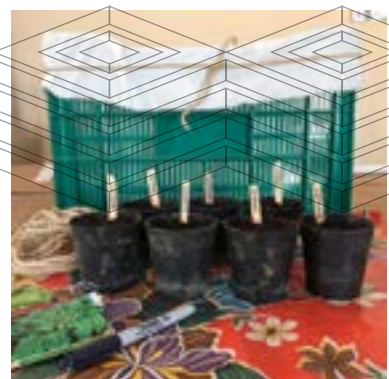
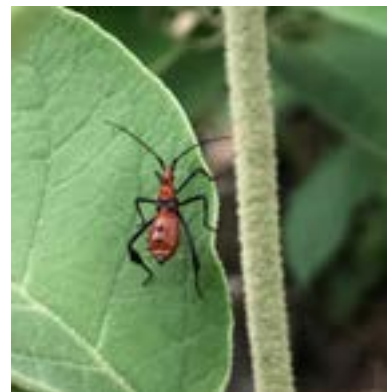
Ha expuesto su trabajo en México, Estados Unidos, España, Italia, Austria, Taiwán, República Dominicana, Costa Rica, Ecuador, Venezuela, El Salvador y Panamá.

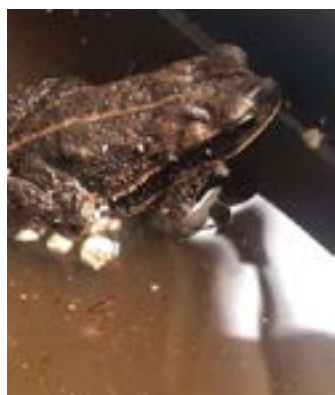
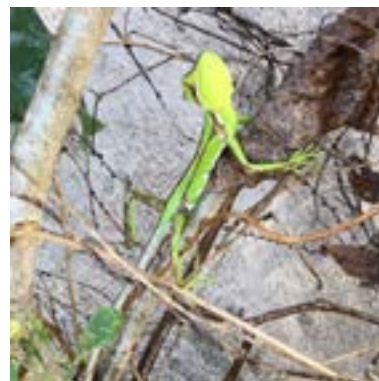
Destacan las intervenciones individuales en sitio específico: Legado Natural (SALÓN x josegarcia, mx 2020) Otros Jardines, otra sangre (Museo Experimental El eco, 2020); Las Bestias, otros mundos y todos ellos, (Museo de Historia Natural de la UAZ, 2018-Bienal FEMSA); Límites Baldíos (ExPenitenciaria Juárez, 2018); El orden, una frágil conquista (Casa del Lago, UNAM y Museo de la Ciudad de Querétaro, 2017); Orbis Spike, la Isla perdida, (FrontGround / Galería Manolo Rivero 2015-2016). Actualmente desarrolla Proyecto Sitpach, una bitácora de observación e investigación a través del arte para pensar sobre la inteligencia animal y vegetal, la coexistencia, el respeto y la construcción de espacios.

Ha obtenido distintos reconocimientos: Integrante del Sistema Nacional de Creadores de Arte 2019-22. Artista comisionada para la XIII Bienal FEMSA, 2018; Fondo para el Arte y el Desarrollo, 2017; Residencias Cruzadas Kulturarbeitlung des Landes Salzburg / ESAY, 2016; Fondo Municipal para las Artes Visuales, 2016 y 2013 en Dibujo; Apoyo a proyectos de curaduría y exposiciones del Patronato de Arte Contemporáneo (PAC) 2011; Residencia de Producción en la Fundación Gruber Jez, 2010-11; Fomento a Proyectos y Coinversiones Culturales del FONCA, 2011-2012; PROTRAD, 2014; FOECAY, 2002, 1999; Residencia Fundación Gruber Jez, Viena 2002.

Tiene una Maestría en Producción y Enseñanza de las Artes Visuales por la Escuela Superior de Artes de Yucatán. Ha sido Titular del Taller de Grabado y Medios Múltiples en la Licenciatura de Artes Visuales y colaboradora en el Programa de Posgrado de la ESAY.

Fue directora de FrontGround.AC del 2007 al 2017, espacio dedicado a la producción, educación y promoción de Arte Contemporáneo. Es Co-fundadora de Taliare y Espacio Taliare.

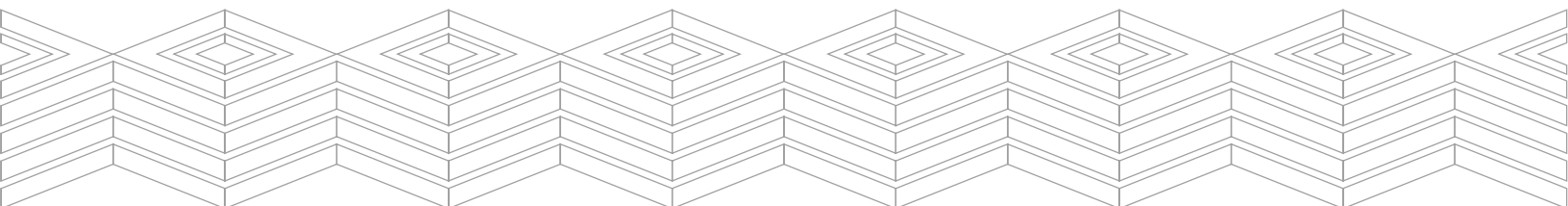


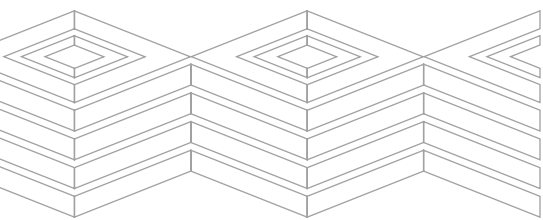


S
I
T
P



A
C
H





"Nada parece más antiguo que el pasado reciente"



Imágenes tomadas de "Máquinas de supervivencia", una publicación que reúne material de tres exposiciones realizadas por Vanessa Rivero en 2020:

"Otros jardines, otra sangre" en el Museo Experimental el Eco en CDMX

"Legado Natural" realizada en Salón, ex- fábrica de Avena Rivero, Mérida, y Colibríes/ huitziltin/ ts'unu'uno'ob en Casa Gallina para el Museo de Geología de la UNAM.





DES-OBRA Monika Gabris

Comprendí que tengo que utilizar el cerebro como si fuera un ojo,
abierto y atento bajo la piel traslúcida del cráneo, capaz de ver
con otro tipo de mirada y de detectar las fisuras y los signos, los
artefactos escondidos y los vínculos oscuros del test de
inteligencia, paciencia, amor y fe que es el mundo.
—Mircea Cărtărescu, Solenoide

Resumen

Ante una visible imposibilidad de la escapatoria del arte contemporáneo de los omnipresentes tentáculos del Mercado propongo un paseo reflexionando sobre algunos conceptos que me han acompañado últimamente, para tentar un panorama tenue tratando de dilucidar escuetamente la posibilidad de la fuga del mundo del arte monumental, del espectáculo, de las clasificaciones, desde mi desasosiego como artista visual y mediante la des-obra y la contra-producción. La contra-producción implica una oposición a la producción y al consumo, está como en un punto alrededor de esta dialéctica, que se vincula directamente con las artes, hasta antes que entre en una especulación de compra venta. Asumiendo que estamos sistemáticamente incluidos en la culpabilidad del momento, es decir, la representación dominante que borra las singularidades, sin dejar espacio para la voluntad propia. Se nos asume dentro “de” y se nos engloba “en” y “con”. Definitivamente, como productores del arte contemporáneo nos hallamos automáticamente dentro de la Matrix-Mercado, donde permanecemos voluntariamente o no ¿Existe un motivo para querer desvincularse del arte monumental? ¿es posible hallar aquel espacio donde el éxito no se contrapone al fracaso? ¿cómo sería ser invisible en la cultura visual?

Palabras clave: des-obra, contraproducción, comunidad inoperante, arte experiencial, arte vivencial, pintura, mercado, la Matrix, pájaro (des)pintado, doble condición de la imagen.

Todo el arte contemporáneo es el mercado y no existe fuera del mercado, porque inclusive fuera del mismo crea su propio mercado.

Ante la imposibilidad a priori ¿para qué intentar escapar del mercado? A lo mejor no hay una necesidad de decidir al instante *anything upon waking up*, quizá bastaría seguir *the easiest and the best route* (en el Tarot es el Carruaje). Para escapar de la *Matrix* no hay que luchar contra la *Matrix*, ya que cualquier batalla sería una “trampa china para dedos”.

Propongo la *contra-producción*, la *des-obra* y las comunidades inoperantes libres de cualquier obligación. Vamos contra el tiempo, contra tener que ser y tener que tener. Vamos mutando en un devenir ser; solamente las posibilidades. Vamos como los pájaros que —a la vez— están y no están formando parte de la comunidad; como el pájaro (des)pintado en un constante y repetido acto de pintar(se) y despintar(se) —no está pintado ni despintado—, contra-produciendo la des-obra y con esto tiene la posibilidad de fugarse de lo binario, de los extremos e inclusive de las clasificaciones y del arte monumental, del espectáculo. La condición entre zonas, en el *between* es también una manera de resistencia a las fuerzas dicotómicas que vienen desde los extremos, una sensibilidad heterogénea.

¿Es posible hallar aquel espacio donde no se da un dualismo o una dicotomía y donde el éxito no se contrapone al fracaso?

Para no reinstalar las dicotomías, podemos trazar el mapa del rizoma: sus líneas intuitivas de múltiples conexiones y en orientaciones diferentes, cambiantes, asignificantes.

Balbuceo sin sentido

Una vez que aquella ilusión de comprensión total, aquella euforia embriagadora, bajo efectos de la cual estuvimos, por unos instantes se disipe, nos encontraremos ante un sinsentido permanente (incluso desafiante) con su balbuceo vergonzoso; un galimatías atroz. Porque, lo que hemos pensado ayer no nos define hoy, ni siquiera se asemeja a lo que podríamos ser y sin embargo jamás seremos. La imposibilidad de comprensión de la complejidad de las interconexiones no es ningún descubrimiento actual. Tomémoslo como un punto de partida, a sabiendas de que el conocimiento es el residuo de una dialéctica constante y evolutiva.

Habitual es nuestra confusión e insólito fluir y no fue sino entonces cuando a través del arte



encontramos expresar lo inexpressable. De acuerdo con Mircea Cărtărescu:

Todos excretamos, al vivir, los poemas y los cuadros, las ideas y las esperanzas, los deslumbrantes palacios de la música y de la fe, las conchas con las que en otro momento protegimos nuestro vientre blando, pero que solo tras nuestra desesperación empieza a vivir en el aire dorado de las formas puras. Lo geométrico nace siempre de lo amorfo, la serenidad, del sufrimiento y de la tortura, así como las lágrimas secas dejan maravillosos cristales de sal. (Cărtărescu, 2020, p. 435)

Entonces, la interrogante que surge de la duda del sentido del arte y de hacer el arte en la actualidad, más que ser una pregunta se convierte en una declaración: todos podemos ser artistas y todos, pues, con o sin sentido, de cierta manera, participamos en ese hacer y fluir del arte; mejor o peor, con más o menos conocimiento, conscientes o en automático¹.

Porque gracias a la condición postmedia el arte gana más recursos expresivos. Lo ilegítimo escapa del cerco y se establece en igualdad con el canon. El arte se democratiza, es decir, cualquiera puede hacer y difundir imágenes. Por un lado Weibel, por el otro Brea: condición y era postmedia respectivamente. El primer autor exhibe la igualación de medios, comprendiendo su potencial expresivo (Weibel, 2006), y por ello la pintura, la escultura, el grabado, la fotografía, el cine y computer art tenemos en la misma bandeja de oro para servirnos de ellos según gusto y la necesidad. Segundo, Brea (s.f.) habla de un mundo no jerárquico, con la posibilidad de comunicarse a nivel global, a favor de la activación de escenas de dominio público. La totalidad del espacio social se transforma en espacio de exhibición. (Comunidad de productores, post mass media y net art).

Tomando en cuenta el proceso de la democratización de lo exclusivo (el arte); así el pintor del “exclusivo” pasa a ser “democrático”. Andy Warhol decía que en realidad no hacía nada especial, porque no había nada especial en el arte. “No sólo Beethoven y Rembrandt tienen sensibilidad; también la tienen las bacterias y las libélulas”, considerando que el estesis es ser abierto al entorno; es lo sensible o sensorial independiente de la escala (Mandoki, 2014, 16).

Hasta los pájaros cuentan con las aptitudes estéticas e incluso pintan —como es en caso del pergolero— que utiliza unas hojas especialmente seleccionadas, las mastica y tritura en su pico para obtener un color azul (Hicks en Ackerman, 2020, 212). Incluso, algunos pergoleros grandes aplican la ilusión óptica (Endler en Ackerman, 2020, 221) y los pergoleros satinados son coloristas: escogen colores para lograr el máximo contraste (Ackerman, 2020, 222). Las palomas adiestradas fueron capaces no solamente distinguir una pintura de Picasso de una de Monet, de igual manera reconocieron un nuevo cuadro de cada uno de estos artistas, además diferenciaron otros impresionistas de otros cubistas (Watanabe en Ackerman, 2020, 233). En fin, todos estamos mediados a través de las imágenes.

¹ Ya sabemos también que la verdad nunca ha sido el objeto de la crítica, ni siquiera ha existido la interpretación, sino dispersión del significado o quizá, eventualmente, no más que la proliferación del sentido (Brea, 2005).

Toda imagen ayuda a crear narraciones

Influenciados por dos mundos: el mundo narrado y el mundo acontecido, apoyándonos en la imagen en su doble condición: siempre lista, instantánea, que pre-condiciona la mirada, es decir, vemos mediante imágenes. Por lo consiguiente es inevitable que la imagen afecte a las narraciones. Nos encontramos ante la necesidad de replantear las narraciones históricas desde lo más cotidiano de la imagen. Al fin y al cabo, la cuestión no es cuánto tiempo, cómo y qué se mira, sino qué tanto se logra ver.

A pesar de venir “con la herencia entera de las civilizaciones, con la cola de pavo real entera de las culturas, con las cinco mil lenguas y las cien mil razas” (Cărtărescu, 2020, 373), nos estamos desligando de los cánones, de las “arquitecturas docu /monumentales de la memoria”, de las grandes narrativas, de los universalismos y con afán de crear nodos e interconexiones (Brea, 2005, 3).



Mezclar los valores ópticos con el arte de la palabra se ha hecho —de diversas formas y con diversos fines— desde hace mucho tiempo. Cabe mencionar que incluso la obra del arte visual no necesariamente es algo meramente óptico; lo demostró claramente Duchamp. También para Kant, una obra de arte implica esa ambigüedad, es decir, la conciencia del abismo que emerge entre el ser y la apariencia, entre “actuar” y “comportarse”, que es transcendental (Morton, 2019, 135), porque —en palabras del autor de Humanidad—: “somos capaces de tener una experiencia profundamente ambigua y no- yoica, que Kant llama belleza” (2019, 136), y aquella belleza, que a su vez,

Morton llama “ser espectral” que “acecha”, al ser en su interioridad, del modo que ya no sabemos con certeza ¿quién o qué sería responsable de la experiencia: nosotros o la obra?

En el mundo, pareciera que nada es obvio y todo es necesario. Veo cosas sobre las que preferiría leer y vice versa. Cada vez más, los retazos de texto son las ilustraciones y las imágenes nos hacen ver el mundo que acontece antes de ser narrado. Guiada tanto por la razón, como también por la intuición, emprendo el viaje partiendo de las imágenes que evocan y sugieren, porque somos Homo imago, aunque ya no Dei.

Por esto propongo contra-producción y la des-obra como tentativas líneas de fuga del mundo del Mercado. Esta propuesta/hipótesis nació a partir de una imagen (alegórica) que transmutó en un concepto y fue la base de mi investigación más reciente. Una hipótesis un poco a tientas, tomando en cuenta que todo el arte contemporáneo es el Mercado y no existe fuera del Mercado, porque inclusive fuera del mismo crea su propio Mercado. Pues, tengo que poner en claro mi pronta situación: la (¿des?)dicha me deja observando los acontecimientos, no porque me quiera usurpar el derecho de las minorías, sino más bien, identificándome con los que, por preferencia o por las circunstancias de la vida, se encuentran en las periferias de la fuerza centrífuga.

Quizá, como inicio de un relato, se les augure que la lectura será como un laberinto con una difícil salida; quizá no sea así. Empero me dispongo a narrar cómo se ha venido construyendo la idea que se transformó en una propuesta, una hipótesis que me ha acompañado en mi trabajo; y este resultó ser un viaje intelectual-artístico que me ha acompañado durante últimos años.



Pintarse y des-pintarse es una acción que no se acaba

Pensar las imágenes visuales, sonoras, táctiles o quizá mediante olfato; las imágenes como son, simplemente siendo. Sin que se les agregue significación alguna, algún código o cualquier narración innecesaria y sobrante. Imagen como acontecimiento, ya que aquella nos condiciona y no al revés. Según el Dr. Daniel Montero Fayad (2021), la imagen es parte constitutiva de la ontología del sujeto contemporáneo. Se trata, además, de incluir los múltiples vectores, líneas, como red de articulación y composición para comprender un poco mejor, una realidad demasiado compleja. Con base a la imagen alegórica construyo el concepto del pájaro (des)pintado, que también implica el juego de palabras en polaco alrededor del vocablo “pintado”: malowany (se esta pintando), na-malowany (retratado, pintado sobre una superficie) y po-malowany (manchado, pintado encima de si mismo) para desarrollar la des-obra/contra-producción (un análisis/una narrativa visual mediante acciones e imágenes de las acciones), expandiendo la pintura (pinturabilidad sin pintura) hacia la heterodoxia y el arte experiencial/vivencial. Ampliando la visión de la pintura, creando y performando mediante las imágenes.

Cambiar, soltar, romper, es una consecuencia de vivir, pero cómo cuesta por momentos aceptar que nada puede sostenerse sin la impermanencia. Por esta razón, la danza, el movimiento, la acción, se vuelven actos tan necesarios y luego más que eso, situaciones a preferir. La acción que parte de la pintura y la pintura que resulta de la acción. Pintura trasladada a —otros medios, otros espacios— y —otros medios, otros espacios— convertidos en la pintura. Cuerpo visto como territorio, un instrumento y el espacio a la vez; el sujeto que se incorpora en la imagen. Un acto que transforma la realidad, pero también un acto que se transforma en la realidad. Siendo la realidad permanentemente mediada y la presencia enriquecida.

El artista mostrándose a sí mismo a través del proceso, en otras palabras, la performatividad del sujeto en el tiempo exhibiéndose, en etapas previas, ya que la obra no es solamente la totalidad, sino que es también, un conjunto de esos fragmentos/registros. Y la suma de ellos, no necesariamente invoca la totalidad, más bien, cada pedazo es una totalidad con una lógica que se despliega del tiempo creativo, y finalmente, puede ser más interesante que la experiencia de estar con la obra. Es una disyuntiva que comprende diferentes formas del relato, mediadas por distintas temporalidades: acrónicas, diacrónicas, sincrónicas, etcétera. Una sola obra con sus momentos parciales, gestando múltiples realidades que conviven unas con otras. Es este murmullo del tiempo expandido, un patchwork multidimensional. Y sin embargo la performatividad de imagen propia a través de la producción artística, es decir, la obra del arte, o más bien, el proceso de la producción, proceso creativo sirve como pretexto, un vehículo mediante cual el artista se presenta a sí mismo, promueve su auto-imagen. Aquí caemos otra vez en la “trampa china de los dedos”. La Matrix-Mercado nos envuelve; con o sin la pieza completa y lista seguiremos dentro.

Las contradicciones no siempre tienen que ser las trampas. Sería asumirnos paradójicos y contradictorios, en esa irresolubilidad última de ambos aspectos. Somos Apollo y Dionisio, somos esa tensión permanente.



Concebimos la naturaleza como un sistema abierto en perpetuo devenir, mutando todo el tiempo hacia diversos pliegues. Todo cambia y fluctúa, burbujea, emerge y se (des)/(re)compone. Una cosa se mezcla con su entorno, porque una cosa no es sin su entorno. Una cosa cambiante. Entorno cambiante. Diferentes paisajes. Es el arte que nos induce en auténticos experimentos del pensar, de diferir entre las dimensiones de la multiplicidad dejando los esquemas en pos de las posibilidades, divisar las interrelaciones entre territorialidad, espacio, (in)corporalidad y el poder en el campo expandido del arte contemporáneo. Escuchar el murmullo es darse cuenta de ese ruido del fondo, en el cual estamos inmersos y que delimita el paradigma actual.

El arte —como la filosofía— nos ofrece la posibilidad de salir de los lindes y pensar “al revés” y “de cabeza”, divagar entre meandros, lagunas y archipiélagos de “¿y si ...?”



Mira a los pájaros, se ligero como un pájaro para ver la vida desde una perspectiva diferente

Los procesos de cambio son como regiones misteriosas inexploradas, donde errante, a veces pierde la dirección, y puede que también de repente tropiece en la oscuridad. Las prácticas artísticas y los procesos creativos influyen en nosotros, nos ponen en movimiento y alteran nuestra interpretación y visión del mundo. Miramos el mundo como un conjunto de imágenes en potencia. ¿Es la investigación, exploración, escudriño o sería meramente una justificación o pretexto? Un pretexto para justificar la propia existencia... ¿Expandir o ampliar?

Y como “todo hacer es conocer, todo conocer es hacer” (Maturana y Varela, 1990, 21), bajo compromiso con el mismo acto de conocer: conocer procesual, interviniendo sobre la realidad, incluso transformándola para conocerla, es decir, conocer produciendo; en este caso a través de la producción artística². Empero, también mi interés como investigadora se extiende a lo que serían las formas de resistencia, ante la insistencia en ser productiva, siempre la constante afirmación del sujeto, la obsesión por decir algo sin cesar.

Blanchot (1990) decía que escribir es también la des-escritura, cuando la mano izquierda toma a la derecha para detener el impulso de escribir, sería aquel silencio. Dejemos la idea de que producir es un acto de creación, de hacer algo desde cero; pienso que producir es siempre partir del residuo, del escombros... a partir de otras obras. La obra, en el sentido tradicional, se vincula con la

2 El arte como experiencia en la que se expresa una verdad que no puede ser verificada con los medios de la perspectiva científica, pero que puede ser objeto de interpretación. Los objetos de experiencia: artefactos. El arte como forma de experiencia.

idea del monumento (con la representación conmemorativa)³, espectáculo (Debord, 1967) y la especulación (por ejemplo, la pintura al óleo en Modos de ver de Berger, 2019), que finalmente termina en la ruina de la misma. La des-obra sería lo que queda antes, durante y después de toda obra, a parte del gesto de hacer un mausoleo de saberes muertos, sin línea temporal, porque es heterocrónico y heterotópico. Hacer la des-obra, des-obrar en función de una creación artística “anti-económica” es contra-producir (contra-producción). Porque a pesar de hacer no llega a ser algo como tal⁴.

Sin embargo, no es un acto de astenia, menos, de comodidad. Es igual a una actividad que pasa desapercibida, pero siempre con la finalidad de construir algo y dejar algo atrás, más allá del monumento, de la obra en sí que todos afirman llamar obra lista. La des-obra queda fuera del relato (aunque paradójicamente es lo que constituye todo relato). Significa trabajar con lo que hay y que persiste y que no hay nada acabado, ni obra como tal que no sea un reciclaje del deseo y la obra de otros.

Se habla de las prácticas post-pictóricas, cuando los medios tradicionales se combinan e intercambian con los de otras disciplinas, con lo inhumano y el lento cesar de la autoría. Una co- autoría heterodoxa, que abre el arte a lo experiencial y la des-obra, apelando a las comunidades inoperantes, a la composición siempre en relación. En palabras de Zygmunt Bauman (2021, p. 82):

“Nada está hecho de una vez y para siempre, las estructuras no están fosilizadas, petrificadas, no son estáticas”; podemos hablar aquí de un proceso dinámico que nunca será completo y cerrado.

Por ello, mi producción no es una obra propiamente dicha, sino, un conjunto de experiencias y procesos, un conocer procesual que, sin embargo, no pasaría desapercibido debido a que tiene sus evidencias. Estas evidencias considero mi des-obra, mi proyecto, que es la investigación misma. La investigación se hace también con lo rechazado, con todo lo que recortamos y borramos. Todo el material que no logró ser relevante, careciendo de importancia y coherencia.

¿Cómo se narra la misma historia a través de lo “de sobra”?

Reales y ligeramente erróneas

Sería otra historia, pero con la misma voz, con los mismos ojos. Una transposición alusiva en un acto desesperado de querer comprenderlo todo, porque también hay lugar para las fuerzas y los elementos naturales, que se manifiestan en las relaciones entre nosotros, aquellas que nos llaman, nos mueven visceralmente, y esto a su vez, nos hace compartir.

Siendo real y ligeramente erróneo⁴, el pájaro (des)pintado se torna en el pretexto de mi conocimiento procesual, mediante la producción artística englobada en los tres años (2018-2021) que culminan en ocho acciones y su documentación (photo-performance), que para mi no pierde la importancia, al contrario, resulta ser la clave para ensayar posibilidades gráficas, que parten de las mismas intervenciones. Aquellas que tuvieron lugar en diferentes sitios, con diferentes implicaciones

3 Lo que menciona Rosalind Krauss en su ensayo La escultura en el campo expandido de 1979 (Foster, 2002).

4 Las cosas pueden ser algo así como reales y ligeramente erróneas” (Morton, 2019, p. 124)

como puntos coherentes, considerados e intencionados.

Las metáforas plásticas de la poesía visual; objetos que deslizando tocan lo real. No se trata de producir más pajaritos. No se trata ni de los pajaritos en sí... Lo que verdaderamente importa es que mediante la performatividad, se transforme la realidad (Fischer-Lichte, 2014). Transformo mi realidad fugándome, sin realmente fugarme. El mundo dislocado mediante la mirada. No me interesa re-crear la realidad, tampoco crear nada, lo que persigo es saber qué hacer con lo que nos queda, con lo que nos atraviesa y lo que encuentro. Pensar el futuro con los traumas que nos constituyen.

El pájaro (des)pintado nos demuestra que nada es para siempre, y el residuo, polvo que queda de la acción adquiere multiplicidad de significaciones e interacciones implícitas. Polvo de diferentes colores colgando en las bolsas de plástico. Color que obtengo despintando color. Color sin soporte y que no sirve para nada más que ser.

Des-obra de sobra. Organizo... ordeno... repito.

Lo performativo es efímero por definición. Al estar delimitado por el tiempo y espacio y la realidad que se presenta y no re-presenta. Un ensayo visual. La indudable performatividad de la imagen, su capacidad de cambiar la realidad y su carácter discursivo. Imagen mental... Imagen conceptual... Un concepto... Imagen materializada... Imagen/materia. Querer decir es querer imponer un sentido a algo, porque cada relato es una información disciplinaria (Foucault) y nunca objetiva (como quisiera Benviste). De la misma manera que un discurso siempre será cargado de las relaciones de poder (Foucault) en vez de ser una comunicación neutra.



Entre una imagen y la otra

La vista de un pájaro es la mirada aérea, la cual, logro divisar en el pensamiento de Guattari y de Deleuze. Es encontrar la manera cuando el pensamiento deja de ser dual, deja de ser binario (pensamiento selectivo) y llega a ser tricotómico. Aunque el pensamiento científico, pragmático, empírico

(Aristoteles) nos introdujo al mundo del conceptualismo (más allá del idealismo platónico), sin embargo, su legado fue “pegar” el espíritu a la tierra, espíritu sin la visión aérea del pájaro. Y los pájaros tienen tanto una visión aérea como una perspectiva terrestre.

La consternación por la meritocracia, que resultó ser nada más una competencia desleal y la mirada por encima del hombro hacia los que quedaron atrás (Sandel, 2020). Por lo tanto, propongo la contra-producción y des-obrar como mi respuesta y el resultado de la investigación que claramente es un proceso de interés personal, de preocupación que durante años ha estado presente en mi práctica artística. Aquello que surge por intuición propia, como necesidad de encontrar un camino y una propuesta en la plástica, es decir, una idea en proceso, un hablar de mi desasosiego desde la pintura y sus expansiones; una experimentación.

Lo contemporáneo se caracteriza por querer estar aquí, en lo contemporáneo, más allá de ser una respuesta a lo cotidiano. Es pasar de un acción o reflexión del mundo a las prácticas performativas, que nos sitúan en el aquí y ahora. El artista ha dejado de (re)presentar tradiciones y saberes en materia cultural para cuestionar, sumar y observar, nuevas formas de habitar el mundo (Guasch, 2016, 25-26). Incluso la cultura, contrario de lo que nos enseñaba antropología cultural, no es un fenómeno autónomo a la biología (Mandoki, 2014, 43); además, puede haber más apariencias que cosas...

El arte es una “mentira”, las teorías son ilusiones, pensamientos que se fundamentan, pero esas ideas no son más que trazos, manchas que van dejando huellas y la vida está impregnada de esas huellas. Entre una imagen y la otra, en esos espacios nacen las ideas. Montando toda esa información: imágenes e ideas construimos los conceptos, y aunque repitamos una y otra vez las acciones, las cosas, las imágenes los resultados no siempre serán reiterativos (Deleuze, 2017). En el arte, más que en otro campo, la repetición puede producir diferentes resultados. Múltiples interpretaciones que amplían la visión. Aún cuando la repetición podría volverse una obsesión, empero la diferencia, el producto de esas repeticiones es justamente lo nuevo, que justifica esa manía.

Todo lo que se sitúa, se ubica en una frontera concreta; para la carne —que al final somos— es la dérmica. Encarnar es situar. Así, somos “carne singular”, en los flujos epistemológicos y de ahí ¿cómo actuar y presentarnos como artistas? Pues, las condiciones universales no son tan universales, el hombre es un tipo de hombre. La deconstrucción de la universalidad implica fijarse en las grietas, por las cuales se escapan flujos continuos incapaces de medirse y conocerse. En común... tenemos la diferencia.



La pintura como una plataforma de conocimiento experimental

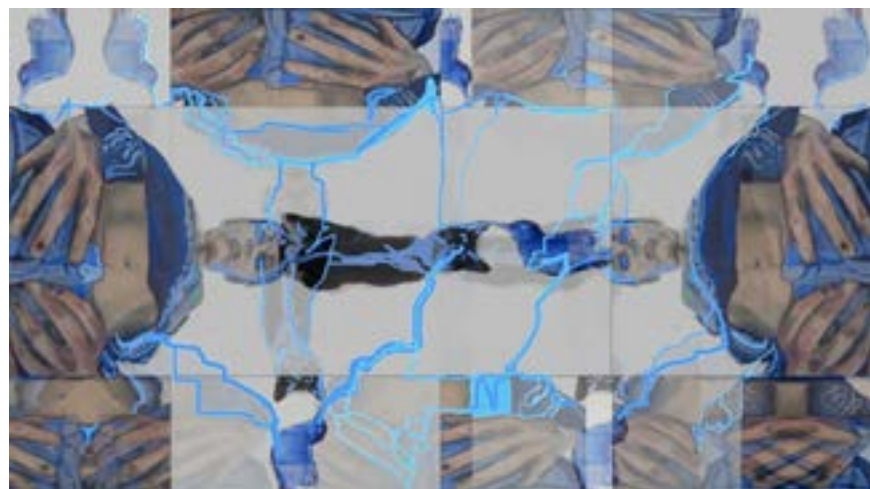
Me observo observando. Reconozco esa sensibilidad a la mirada del objeto que genera las ideas a partir de las cosas, porque de igual manera, la producción sería apenas un principio de lo que pretendo hacer, incluso, lo que estoy haciendo. Más que las respuestas definitivas y cerradas, son una conversación conmigo misma a través de diferentes autores y del arte; también es un ensayo de algo que podría ocurrir, un ensayar posibilidades de algo potencial mostrando vías alternas y sus bifurcaciones. No dejar todo por sentado, siendo la misma manera de ser, sino, profundizar en las negociaciones con los estados de origen. Pareciera todo como una imitación de la realidad que procede.

Entonces, colecciono experiencias. Viejas y nuevas. Esas muy triviales y aquellas monumentales, también las pérdidas y por otro lado, las que se quiere olvidar. Las que es mejor no pronunciar nunca en voz alta... y en voz baja tampoco. Todas ellas, las guardo en mi mochila que siempre llevo conmigo.

Me lleno de sensaciones, presentimientos y respuestas exageradas, pero ... ¿no es el hombre el que debe ser capaz de desvanecerse; de despilfarrar? Pienso que debe saber que no siempre podrá saciarse, y saber cómo llegar a no beberse todo; ser capaz de hacer cosas inútiles por nada, y perder todas las fuerzas en ello, al igual, debe ser capaz de no estar de humor. Poder pasar demasiado tiempo en algo; ser lento, ineficaz, distraído, perdido y sin energía.

Y aunque este hecho implique una transgresión de ciertas tendencias relacionadas con la premisa de ser productivo, la contra-producción y la des-obra, como un acto de esa transgresión, inclusive, de la tradición pictórica del pasado, lo veo más bien como un intento por establecer un

diálogo con el arte, en mi caso, con la pintura misma, por ejemplo, percibiendo la pintura como una plataforma de conocimiento experimental. Concibo el arte experiencial, justamente como fruto de la misma experiencia/vivencia; imágenes interpretadas, una exégesis icónica mucho más pragmática y democrática de lo que se solía pensar antes, pues y también el arte como des-obra, que incluso puede ser producto de un trabajo colectivo, de una comunidad inoperante.



El hombre no es la realidad, sino la posibilidad

Parafraseando a Heidegger: el hombre no es la realidad, sino la posibilidad, así pues, el pájaro (des)pintado no sería la realidad, sino justamente las posibilidades en devenir.

Propongo una contra-producción como las líneas de fuga de la retícula del poder; aunque entiendo que es imposible librarse de las micro y macro relaciones del poder. Tampoco estoy segura si los micro-fascismos desaparezcan, somos humanos, demasiado humanos⁵, empero, la des-obra escapa de la hegemonía y el arte oficial. La des-obra se escapa de la hegemonía y el arte oficial, por estar fuera del espectáculo, del museo y del monumento.

Antes que nada, en una hipercultura o una cultura ultra-mediatizada y globalizada, o sea, la que vivimos ahora; el “infierno de lo igual” (Han, 2016) consiste en que los bienes y servicios están tomados por unos pocos que dominan los espectáculos, así como que los sujetos alienados sirven a mantener esos mismos espectáculos. Por una parte, dentro del espectáculo pueden entrar las imágenes de lo diferente, del otro, pero entrarían sólo imágenes. Por otra parte, en lo local, hay una diversidad que podría pasar desapercibida, aún sea emancipadora. Las relaciones/la retícula del poder siguen presentes, también la hospitalidad implica ciertos límites, hasta dónde sí y cuando ya no, ya que es un trabajo continuo con los lindes de lo permisible⁶.

5 Parafraseando a Nietzsche (1878).

6 Derrida y su término de hos-ti/pita-lidad” que incluye a la vez hostilidad y la hospitalidad (en Espinoza et al.,

Aunque en algunos casos la red, la navegación, permite precisamente por ser un lugar aparentemente de paso (el no-lugar), ciertos tránsitos podrían todavía escapar del mundo del consumo, es decir, que en línea aún pueden haber enclaves: plataformas creadas para ser semilleros desterritorialización. Sin dejar de vista que el “no” del no-lugar en palabras de Bataille (2001, p. 245) significa “la pasión de no saber”.

¿Cómo sería ser invisible en la cultura visual? Para aclarar, la virtualidad antecede la oferta y penetración tecnológica. Es un concepto de la filosofía escolástica: “lo virtual es aquello que existe en potencia pero no en acto” (Lévy, 1999, 10) o como lo describe Deleuze (2017): “lo virtual posee una realidad plena, en tanto que virtual”.

Si todas nuestras acciones están encaminadas a producir o consumir un producto, en otras palabras, a ser productivos, entonces, no es nada extraordinario pensar las redes sociales como espacios expositivos, en especial en los tiempos de confinamiento. De hecho, fue un proceso el cual ya se veía venir y en el cual ya estuvimos inmersos desde antes de la pandemia con su incertidumbre generalizada. Pues, la “nueva modalidad”, que en realidad ya no sería tan nueva, se nos estaba acercando poco a poco desde hace tiempo. Aunque no podemos negar que la pandemia aceleró este proceso, definitivamente nos obligó a mudarnos a otros espacios, fue entonces cuando aprendimos a no sólo transitar, sino, habitar la “gran red”; las mudanzas se masificaron.

Las instituciones como museos, escuelas, la academia, el mundo del espectáculo y de la especulación ya están bien instalados, puestos en escena y familiarizados con la virtualidad. Ahora todo es interactivo, expandido, mediado, hipervinculado y conectado. El gran conectivismo es una realidad indiscutible ⁷. Para Brea (2005, p. 6) tal transformación, “trae a la producción inmaterial al centro mismo de las nuevas economías de producción y consumo genera un fuerte impacto sobre el sentido y función de las prácticas en ellas”. Por ello, inevitablemente, toda la estructura del comercio del arte comprendido como un objeto, una mercancía singular que se exhibe mediante una exposición presencial en un contexto especializado, tuvo que dar un giro y enfocarse en la distribución, en el acceso, en el flujo de información y ya no en la posesión del mismo objeto del arte, o por lo menos, no solamente en ello. Agrega, “Las tradicionales estructuras de exposición, mercado y colección piden entonces ser reemplazadas por nuevas lógicas de producción, difusión y acceso apoyadas en las lógicas de reproducción y distribución electrónica” (Brea, 2005, p. 6).

Igual y la cuestión no sólo son los medios, sino las formas alienantes con que se usan; algo que tiene un sentido específico y limitado, que funciona y sirve al sistema y al mundo. La contraproducción implica una oposición a la producción y al consumo, está como en un punto alrededor de esta dialéctica, que se vincula directamente con las artes, hasta antes que entre en una especulación

2018).

7 No obstante habrá quienes quedaron fuera. No podemos olvidar de las diferencias económico-sociales y culturales. Aquellos son los nuevos” extranjeros, nuevos” exiliados.

de compra venta. Por ello, la obra de arte produce más energía de la que se necesita para producirla, y esto la hace contra-productiva. Es tarea de nosotros, los artistas, encontrar en la des-obra, quizá, otras formas y otros territorios.

Referencias

- Ackerman, J. (2020). El ingenio de los pájaros, Editorial Planeta (Ariel).
- Ackerman, J. (2021). La conducta de los pájaros: una mirada a sus comportamientos más intrigantes, Ariel, edición Kindle.
- Bataille, G. (1987). La parte maldita precedida de la noción del gasto, Editorial Icaria.
- Bataille, G. (2001). La felicidad, el erotismo y la literatura. Ensayos 1944-1961, Adriana Hidalgo.
- Bauman, Z. (2021). Vivir en tiempos turbulentos, Grupo Planeta. Edición de Kindle.
- Berger, J., Bloomberg, S., Fox, C., Dibb, M. & Hollis, R. (2019). Modos de ver. Gustavo Gili.
- Blanchot, M. (1990). La escritura del desastre. Monte Ávila Editores.
- Brea, J. L. (2005). La crítica en la era del capitalismo cultural. Recuperado de <https://agenciacritica.net>
- Brea, J. L. (2010). Cambio de régimen escópico: del inconsciente a la e-image, Revista Estudios Visuales.
- Cărtărescu, M. (2020). Solenoide, Madrid: Impedimenta.
- Debord, G. (1967). La sociedad del espectáculo, Editor digital: minicaja ePub base r1.0, epublibre.
- Deleuze, G. (2017). Diferencia y repetición, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Espinosa, L., Greco, M. B., Penchaszadeh, A. P., Ruiz del Ferrier, C. & Sferco, S. (2018). ¿Por qué (no) leer a Byung-Chul Han? Ubu Ediciones.
- Fischer-Lichte, E. (2014). Estética de lo performativo. Abada Editores.
- Foucault, M. (2009). El nacimiento de la biopolítica. Akal.
- Foucault, M. (2012). El Poder, Una Bestia Magnífica: Sobre El Poder, La Prisión y La Vida. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2016). Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Alianza.
- Guasch, A. M. (2016). El arte en la era de lo global. 1989-2015. Alianza Editorial.
- Han, Byung-Chul. (2016). La expulsión de lo distinto. Herder.
- Krauss, R. (1979). La escultura en el campo expandido, en Foster, Hal. (Ed.). (2002). La posmodernidad. Editorial Kairós.
- Lévy, P. (1999). ¿Qué es lo virtual?, México: Paidós.
- Mandoki, K. (2014). El indispensable exceso de la estética. Siglo Veintiuno.
- Maturana, H. & Varela, F. (1990). El árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano. Madrid: Debate.
- Montero Fayad, D. (2021). Ready-Image: nuevas condiciones de la historia y la crítica del arte, dentro del XVI Congreso Internacional de Departamento de Arte, Simposio Límites y

- fronteras de los Estudios de Arte, México, la Ibero. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=O-FC2ZXBhrE&t=3890s>
- Morton, T. (2019). Humanidad. Solidaridad con los no-humanos, Adriana Hidalgo Editora.
- Nancy, J.L. (2000). La comunidad inoperante, Santiago de Chile: LOM/ARCIS.
- Sandel, M. (2020). La tiranía del mérito. Penguin Random House Grupo Editorial España. Edición de Kindle.
- Weibel, P. (2006). La condición post media, catálogo exposición, Fundación Telefónica, Centro Cultural Conde Duque, Madrid.

Monika Gabrys

Semblanza

Maestra en Arte desde 2004 en la Facultad de Pintura, ASP, Cracovia, Polonia, y Maestra en Arte desde 2022 en la Escuela Superior de Artes de Yucatán, Mérida. Tiene una carrera artística de más de 20 años; su actividad comprende las acciones visuales donde el arte *inter* y *trans-media* linda con la pintura clásica. Su origen artístico se podría buscar tanto en las acciones conceptuales nacidas y desarrolladas en Europa Central y del Este como en las experiencias sensoriales del colorismo y el expresionismo, mezcladas, finalmente, con la cultura yucateca que la acogió. Fascinada por las post-imágenes de las teorías psicológicas contemporáneas y pasadas, así como por los procesos en los que la hiperemocionalidad se combina con la lógica pura, en su proceso creativo —cercano a la investigación libre— se guía por la intuición, sin olvidarse de la razón. Ha participado en diversas exposiciones nacionales e internacionales, así como colaborado en diversos proyectos tanto como jurado calificador (1a Bienal de AV, Cozumel, Quintana Roo en 2017), ponente invitada, organizadora o impartiendo cursos. Fue subdelegada regional de la DELPY SOMAAP (hasta 2017). Su obra se encuentra en el acervo artístico del Ayuntamiento de Mérida y en colecciones privadas en Polonia, Alemania, Canadá, Estados Unidos, Taiwán y México. Forma parte del colectivo Des-obra, con el que ha participado realizando acciones e intervenciones en múltiples espacios y OCC Colectiva Palabra, de carácter interdisciplinario, que reúne a las investigadoras y creadoras en el área de literatura y artes visuales.

