



Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Artes y Diseño

“C3 Conocimiento, Comunicación y Cuerpo:  
Apuntes sobre la gesta de proyectos de Arte y Diseño”

Tesis  
Que para obtener el Título de  
Licenciada en Arte y Diseño

Presenta:  
María de Guadalupe Sánchez Estrada

Director de Tesis:  
MAV. Carlos Romualdo Piedad

CDMX 2020



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.





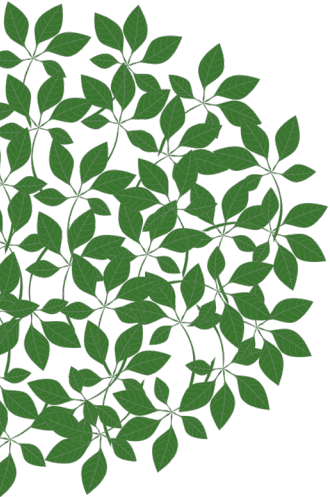


ESTO ES LO QUE QUIERO APORTAR A LA EDUCACIÓN.

ESTO Y LO QUE PUEDA

# Momentario

Antesala	8
Texto introductorio	10
Primer momento	
<b>Tierra fértil</b>	<b>19</b>
La cultura visual del individuo	
Entiende, habita y ocupa el espacio	
El individuo se comunica	
<b>Semilla</b>	<b>31</b>
Ver, mirar y observar	
Detonante, lo que mueve al individuo	
Educación artística como experiencia	
Segundo momento	
<b>Raíz</b>	<b>39</b>
El cuerpo y sus sensibilidades	
Enunciando desde la experiencia	
Hablemos de comunicación... y ¡apropiémonos de ella!	



Tercer momento

**Brote**

¿Qué es esto?

El acto de visibilizar

Su comunicación como lugar común

**Tronco**

¿Cuán fuerte es el individuo?

El individuo como traductor y guía

Un nuevo espacio, el estudiante-adjunto

Cuarto momento

**Ramas**

El mundo de las posibilidades que abre el individuo

Hacerlo o solo pensarlo, he ahí atasco

**Follaje**

La experiencia como acto pedagógico

C3 Conocimiento, Comunicación y Cuerpo. ¿Sí era esto?

¿Último momento?

**Flor**

¿Sólo en la primavera florece?

**Fruto**

Del individuo al fruto y del fruto al individuo

Recursos y referencias

**49**

**58**

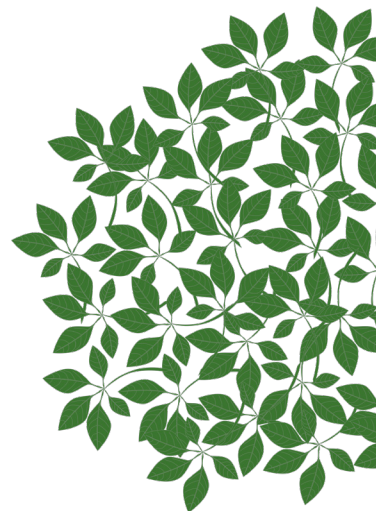
**66**

**71**

**76**

**81**

**90**





Esta investigación partió de una experiencia en mi vida: educación. Pareciera que es una circunstancia obvia y obligadamente necesaria, sin embargo no es así considerando el estado actual de la educación en México. No abordaré tan controversial y complejo tema, sino que partiré honesta y humildemente de mi educación como experiencia. Si bien mis intereses se acotan a la educación promedio de un joven, basta aclarar que no cualquier joven inscrito en las posibilidades de acceso a la educación tiene las mismas oportunidades de llegar a una educación superior.

Así pues, me pregunté genuinamente qué estaba haciendo en mi última etapa de educación superior, y no suficiente con esta pregunta añadí, qué iba a hacer con ello frente a una sociedad profesional y productiva. Evidentemente no lo tenía claro, así que, con la mayor ignorancia y poca certeza inicié una investigación sobre lo único que he tenido cercano

en todos los aspectos de educación en mi vida: la experiencia como fuente de conocimiento. Mi interés por responderme estas preguntas y las experiencias vividas en los últimos semestres de universidad me llevaron a ver el potencial de la experiencia como posibilidad para acercarse a la investigación, porque sabía que no sólo a mí me angustiaba mi papel en la vida profesional ya que en charlas con buenos amigos supe que sí hay un interés genuino por construir nuestro perfil profesional a partir de lo aprendido en las aulas. Así que me dije: bueno pues haré caso a mis inquietudes con todo lo que he aprendido y lo que no en una tesis. Es así como está esta investigación parte de mi experiencia en la educación y sus posibilidades. Con sinceridad debo mencionar que para articular cualquier tema bajo esta premisa tuve que asumirme como universitaria con interés en la investigación, con diversos saberes y conocimientos pero poca

profundidad en ellos, con experiencias varias pero, valga la redundancia, sin experiencia en investigación, por lo que encontré en el aula un espacio al cuál acudir, apelaba a la empatía por ignorancia que me vinculaba con mis compañeros. Más que sólo dialogar con compañeros, me permití acudir a los docentes con los que tuve contacto, quienes me invitaron a ver que no hay respuesta absoluta pero sí guías o formas de hacer, reiteraban que la experiencia podría posibilitar el aprendizaje y, en mi caso, también podría posibilitar la investigación. Es así como mi iniciativa de responder mis preguntas ya tenía un camino considerablemente claro por dónde empezar.

Esta es una antesala lo más sincera posible para que usted, lector, note mi interés genuino por la investigación aquí realizada, a lo largo de la lectura pareciera que fue muy fácil la construcción de las ideas, pero me gustaría compartir que la experiencia a la que me enfrenté me llevo a escribir para mis compañeros con interés en la investigación, por lo que considero que se sentirán identificados, y con

esperanza, podría aclarar algunas dudas que los docentes tienen sobre qué nos ocurre cuando nos acercamos a la investigación. Sin mayor estancia en esta antesala le doy la bienvenida a una investigación sobre la experiencia como posibilidad para acercarse a la investigación.



## Texto introdutorio

A menudo me pregunto, ¿qué tan sensible soy? Cada vez me doy cuenta de que soy más sensible de lo que creo. Uno de los momentos en los que me di cuenta de ello fue cuando, en una clase en mi último año de universidad, me cuestionaba por qué si mis compañeros y amigos tienen ideas buenas no les era posible concretarlas, desarrollarlas o trabajarlas en los proyectos de aula. Evidentemente yo también me encontraba en esa situación.

Fui sensible en relación a nuestros proyectos sin pies ni cabeza, tenía esa inquietud. Platicaba con amigos sobre qué ocurría con nosotros, si estábamos inseguros de nuestros conocimientos, si no creíamos relevantes nuestras ideas, si no nos interesaba lo suficiente como para terminarlas, si tendríamos que invertir demasiado tiempo y eso no nos interesaba, si alguien más ya había hablado de ello y no era necesario que se hablara más, si no cumple con lo que

la universidad exige para ser licenciado, si sabemos lo suficiente y somos tibios frente al tema que nos interesa, incluso si nos sentimos intimidados por todo lo que se supone que debemos saber. Todo lo anterior me hizo notar que es totalmente válido sentirse así, incluso que es más común en las aulas pero por algún lugar hay que empezar a investigar, y errar es parte sustancial del aprendizaje y del acercamiento al desarrollo de las ideas para que sí puedan llegar a ser proyectos de investigación.

Así fue como me di a la tarea de observar, revisar y analizar metódica y estructuralmente por qué no desarrollamos nuestras ideas en proyectos. Después de varias frustraciones académicas, me detuve a prestar atención y fui sensible a los procesos de comunicación y aprendizaje en los que he estado, y como estos han favorecido mi experiencia en las aulas. Para mí fue claro que los

procesos anteriormente mencionados están todo el tiempo, pero que nosotros no los tomábamos como herramientas para desarrollar nuestras ideas. Durante esta catarsis de sensibilidades y de claridades, en una clase abordamos la experiencia y el conocimiento, como usted lector podrá deducir, fue el detonante para preguntarme ¿cómo puedo hacer que mi experiencia sea un motivo de investigación? Así de abierta y tosca fue la pregunta de investigación que fundamentó esta tesis que comienza a mostrarse en sus manos y deviene de la impronta de notar cuántas posibilidades hay a partir de la experiencia, de la emergencia y de la sensibilidad del universitario que gusta de una idea pero no sabe qué hacer con ella, pero sobre todo de un universitario ubicado en un espacio específico del “acto pedagógico”: el estudiante-adjunto.

Dentro de la pregunta de investigación están considerados varios elementos que no había detallado, sin embargo me apoyé de una estructura que me venía bien para explicar gráfica y

conceptualmente el proceso del que estoy hablando. Dicho proceso ha sido accionado en dos situaciones: la primera está siendo corporizada por mí, y la segunda está siendo observada por mí, un ejercicio al que no pensé llegar. Me interesa aclarar esto por la sencilla razón de no profundizar de más ni confundirme, porque vaya que ha sido complejo llegar a una propuesta de *Arborizar* el conocimiento. Cabe destacar que *Arborizar* el conocimiento es una metáfora del proceso que he desarrollado para efectos de esta tesis, con el afán de explicarla lo más detallada y claramente posible dentro del territorio y acciones de las prácticas artísticas, suscribiendo a las herramientas de investigación y metodología que usa, adhiriendo sus propuestas, accionar y aplicaciones dentro y fuera del aula.

Seguramente usted lector, se preguntará de dónde saqué la palabra *Arborizar*, y efectivamente como su bagaje cultural le ha ofrecido, el árbol es el punto de partida. Mientras yo socializaba cómo veía el desarrollo y apropiación del aprendizaje, me hicieron

ver que la forma en que describía ese desarrollo es parecido al de un árbol. La estructura de *Arborizar* responde a diferentes momentos de crecimiento de los árboles y así es como lo describo en esta tesis. La estructura de árbol contiene particularidades que me hacen sentido en las situaciones que he notado en relación con el desarrollo del aprendizaje y su apropiación. *Arborizar* el conocimiento me ha permitido entender mis observaciones para llegar a hacer un análisis, incluso considerar que quizá sea posible proponer una metodología de iniciación a la investigación.

12

Como primer momento planteo el espacio de la *Tierra Fértil* siendo el elemento inicial más propenso a producir o generar en el que está inmerso el individuo, entendiendo este último como el estudiante que tiene de idea. Ubiquémonos en un lugar común en el que el estudiante está permeado por la cultura visual; retomaré este último término como punto de partida y de referencia para una comunicación enfocada en las conexiones a priori de

la idea, la cultura visual con la que cuenta y qué es lo que hace con ella, para después llegar a cuestionar si la idea surge de un interés o motivación desde lo sensible que lo conduce a su educación visual y cómo se ve modificada por la educación artística.

Retomando esto último, cabe el cuestionamiento de cómo es la educación artística y para qué es, sobre todo porque es modificada por contextos sociales y políticos dentro de espacios específicos, por ejemplo el aula de clase, la casa, la calle, un taller, una conferencia, la charla con un amigo, los consejos de una figura moral, las observaciones de un niño, el drama de una serie, el suspenso de una película, la escritura de un libro; todo ello está dentro de espacios de comunicación concentrados en una experiencia nueva o construida, incluso esos espacios se comportan diferente con el estudiante en relación a sus ideas, lo que me hace preguntar ¿el estudiante entiende los espacios de comunicación en los que está?, ¿qué hace con lo que entiende de ese espacio?

Pensando en el anterior espacio específico y sus múltiples cualidades que inciden en el estudiante y su comunicación, paso al siguiente elemento de este primer momento que es la *Semilla*.

La *Semilla* es el recurso potencializador de la mirada que tiene el estudiante. Parto de la premisa de que el individuo es capaz de transitar en el ver – mirar - observar, hacerlo parte de su cotidianidad y, al paso del tiempo, ser cada vez más sensible y consciente de ello. ¿Puede el individuo, estudiante, potencializar su propio conocimiento? Es aquí donde propongo al *Homo visibilis / sensibilis* como especie que es su propio detonante, lo que lo mueve. El contexto de esta especie es la educación visual en ejes paralelos: comunicación y cuerpo.

El *Homo visibilis* es una especie de *Homo* que apela a su cuerpo en función de la comunicación y viceversa, siendo un receptáculo del conocimiento y aprehendiendo del mismo y de sus experiencias. Para hacerlo concibe sus múltiples contextos como espacios de enunciación posibles, teniendo la

capacidad de análisis y de articular su entendimiento.

Lo que el *Homo visibilis* desata en esa concentración de conocimiento es un espacio de crecimiento sensitivo profundo, lo que lo hace *Homo visibilis / sensibilis*, es decir, afectaciones a las sensibilidades y a lo significativo. Es así como se cierra el primer momento: ¿Me interesa genuinamente?

¡Quiere tu tema! Con esa enunciación se abre el segundo momento llamado *Raíz*, que retoma las afectaciones y significaciones que el *Homo visibilis / sensibilis* desencadena, y pretende profundizar en como articula la formación de conocimiento y los procesos de aprendizaje.

Para trabajar desde *Raíz* es necesario poner el cuerpo, apelar y analizar las experiencias desde el cuerpo como [materia] para dejar la catarsis y pasar al análisis selectivo de las sensibilidades en pro del desarrollo de las ideas. ¿Cómo hacer de la experiencia una investigación?, es el cuestionamiento detonante de éste momento. Generar desde la experiencia la empatía como herramienta para visibilizar a la

otredad y así construir un posicionamiento de la investigación. El propósito de trabajar desde *Raíz* es corporizar el conocimiento, pasando detenidamente por el aprendizaje significativo visto desde el proceso artístico y la comunicación socio – visual - cultural a partir del estudiante.

Probablemente usted, lector, creerá que es extraño eso de corporizar el conocimiento, pero déjeme decirle que ¡es posible!, y aquí podrá verlo, pues el cuerpo es la mejor esponja de experiencias y aprendizaje, por consiguiente es el [medio] de aproximación más genuino y cercano que todo individuo tiene. Así pues, la premisa que busco es la posibilidad de:

El cuerpo como medio

La experiencia posibilitadora de conocimiento

Las sensibilidades como recurso

Gritemos juntos ¡¡eureka!!!, cuando entendamos que algo siempre sale, a eso, mi querido lector le llamo: el mundo de las posibilidades. Pero, ¿cómo es que ‘algo

sale’ cuando hay tanta confusión y desorganización?, pues le diré que así es como pasamos al tercer momento, cuya primer parte he llamado *Brote*. El *Brote* es justamente la impronta de las ideas, el instante preciso en que las cosas comienzan a moverse, es decir, cuando aparecen las ideas en crudo, sin pies ni cabeza, como gallina para caldo. A estas ideas primeras le siguen la apropiación de las palabras y las enunciaciones, sin embargo a estas última son la que se debe cuidar cual *Brote*.

Las enunciaciones del *Brote* surgen de lo abonado en *Tierra Fértil*, es decir de la cultura visual y posteriormente del contexto referencial del estudiante, y es estructurada desde su propia educación visual. El sentido de éstas es que se conviertan en un ancla contextual, y así puedan buscar conceptos que se ajusten y justifiquen a las ideas. Ahora bien, ¿cómo encontrar esos conceptos?, la indagación que porpone el *Brote* está basado en el cuestionamiento y las preguntas construidas desde la visibilidad y la otredad.

Para llegar a la visibilidad, el *Homo visibilis / sensibilis* se apoya de su capacidad previamente mencionada de ver – mirar - observar, lo cual cobra mayor importancia cuando está en sincronía con la otredad, obsérvala. Desde la otredad es donde el *Brote* se hace visible, es cuando se tejen las hebras de la búsqueda y selección de conceptos, y se articulan los códigos que se van a utilizar; esto resulta importante cuando se mapean los elementos de los que se parte la idea, y se hacen posibles las bases de una investigación.

Hasta este punto, mi buen lector, ¿le resulta ajena esta escena que le planteo?, ¿usted se ha sentido así?, ¿ha articulado alguno de estos supuestos en sus ideas o investigaciones? Pues bien, entremos en materia para empatizar con las preguntas anteriores, y para ello pasemos a la segunda parte del tercer momento: *Tronco*.

Dejemos de lado un poco la palabra ‘investigación’ para adentrarnos en sus componentes, hagamos una taxonomía de la misma. El *Tronco* es la

especialización del *Brote*, la especialización y posible metodología para abordar los antecedentes confusos y desorganizados, también es el análisis y resultados de nuestra *Semilla*.

En el *Brote* nos quedamos en los conceptos y contextos ya trabajados desde la visibilidad y la otredad, ahora el trabajo va a la re-codificación de los códigos encontrados en los contextos en los que se hayaron los cuestionamientos. Dicha re-codificación es la cualidad que hace que un *Homo visibilis / sensibilis* pase a ser un *Homo visibilis / practicus* cuando aplica sus conocimientos apropiados y sus aproximaciones a su aprendizaje, haciéndose cargo del proceso y poniendo el cuerpo en su aplicación, pero ¿cuál podría ser la herramienta para ser un *Homo visibilis / practicus*?

Códigos y re-codificaciones son la materia prima de esta especie. Está ubicado en un contexto referencial que maneja y conoce, que lo posibilita a leer y escribir de otras maneras y, nuevamente, a apropiarse de esos espacios de conocimiento y hacer algo con su aprendizaje. El *Homo visibilis / practicus* analiza



la comunicación socio – visual - cultural desde la otredad, lo que lo lleva a la escritura para acotar, seleccionar y filtrar de manera concreta y teórica sus ideas y planetamientos. Es aquí donde ya podríamos contestar las preguntas que abrieron este momento, nos hace evaluar lo que hemos hecho y así avanzar desde el *Brote*, especializar los conceptos y acotar los cuestionamientos.

Con los elementos anteriores podemos regresar a la palabra ‘investigación’, pero ahora vista desde la figura del estudiante - adjunto como posibilitadora de conocimiento; es así como *Tronco* termina, pensando en una proyección especializada de la idea, ahora llamada investigación.

La investigación, querido lector, no es más que una de tantas posibilidades del ‘mundo de posibilidades’ que hay en el conocimiento. Así como dichas posibilidades, el cuarto momento se divide en *Ramas* y *Follaje*.

Las *Ramas* son una de tantas posibilidades que tiene el proyecto para desarrollarse según el tema

de investigación del proyecto. Me interesa describir a *Ramas* a partir de dos cualidades que son parecen indispensables para poder *Arborizar* el conocimiento y que previamente he mencionado: comunicación y cuerpo.

Comunicación y cuerpo están íntimamente relacionados y parecen ser paralelos. Comunicación cuenta con códigos, lenguajes, conceptos, medios, investigación y metodología, de las cuales el *Homo visibilis / practicus* hace uso. Primero apropia los códigos y genera nuevos, luego construye sistemas de lenguajes o usa a alguno ya existente con el que pueda trabajar holísticamente para visibilizar y usar algún medio y con ello adentrarse a la investigación en cuanto a comunicación se refiere, y así plantear su propia metodología ya puesta en práctica.

Cuerpo opera desde una metodología experiencial, es decir que primero acciona, ya sea con ejercicios de aproximación, apropiación, indagaciones o referentes, para así suscribir a la prueba y error, es aquí donde pareciera una pérdida de tiempo pero en realidad

es de los momentos de más aprendizaje significativo en el estudiante, en donde administra su propio conocimiento y lo aplica para elegir lo que le sirve a la investigación y lo que puede ser descartado, es decir, construye sus propios filtros y modifica su metodología. Es aquí donde comunicación y cuerpo explotan en posibilidades, la 'metodología es el santogrial de la investigación', puede partir de cualquier lado y ser tan multi-formas como sea necesario.

Durante el accionar, la prueba y error, el espacio es uno de los elementos detonantes para la selección de las posibilidades, pues el espacio condiciona, posibilita, modifica, y enuncia desde la forma en que es visibilizado y usado, sobre todo porque tiene una relación directa con el comportamiento primero corpóreo, y posteriormente, de construcción de pensamiento, lo que conduce a elegir un medio de socialización.

Tanto cuerpo como comunicación, antes mencionados como cualidades de las posibilidades que significa *Ramas*, se complementan, tanto en

medio como en metodología y justifican teóricamente desde la práctica, lo que articula mejores propuestas de socialización y nos lleva a *Follaje*.

*Follaje* es el resultado directo y visible de *Ramas*, es decir, la socialización. Pensemos en causa-consecuencia: ¿qué pasa cuando seleccionamos una posibilidad?, ocurre un proceso de conocimiento, comunicación y cuerpo. Conocimiento como posibilidad, su contexto y lo que lo articula, lo que conduce a la comunicación de la posibilidad con sus respectivos códigos, lenguajes y medios propios de la posibilidad, dirigiéndonos al cuerpo como receptáculo de la teoría y la práctica, incluso capaz de aprender y desarrollar a partir de esa posibilidad. Lo anterior nos llevará a abordar la investigación - acción, en el último momento contruido por *Flory Fruto* ahondaremos un poco más.

La socialización corresponde a una investigación - acción trabajada desde la *Raíz*, y con ello la *Flor* y el *Fruto* son el cierre del *Arborizar* y el inicio de

otro mundo de posibilidades. Es en éste momento donde aparece una figura que me resulta crucial para *arborizar*: la evaluación.

La *Flor* responde a una socialización en específico donde las claves son la otredad y el visibilizar, pensando en un producto - público que corresponde a una circunstancia determinada.

El *Fruto* es el seguimiento de la investigación a partir de la socialización, también considera el producto - público pero es propenso a la continuidad de la investigación en otras circunstancias.

18

Ahora bien, al inicio del momento mencioné la evaluación como una figura crucial para *Arborizar*, pues en cada uno de los momentos está presente y se vuelve más relevante por lo siguiente: evaluar es, según la RAE, “apreciar e indicar la importancia de una cosa o asunto determinado”, sin embargo, yo precisaría lo siguiente: evaluar es apreciar e indicar la importancia de una cosa o asunto determinado, incluso la errata. Es entonces cuando me cuestiono si la evaluación es una directriz en toda acción

humana, considerando que la investigación, la gesta de proyectos y la investigación - acción devienen del estudiante y de su interacción con otros.

Sin ahondar más en detalles, doy la bienvenida a *Arborizar* el conocimiento, permitiendo que usted, lector, cuestione y cree otras narrativas posibles de ésta que yo propongo. Si bien mi intención primera en esta tesis no es proponer algo, creo que podría llegar a hacerlo, ya que parto de apuntes sobre el corporizar el conocimiento para contextualizarlo en un ámbito formal como lo es la investigación en la gesta de proyectos.

## **PRIMER MOMENTO**

### **TIERRA FERTIL**

**Cuando ingresé a la universidad entré a un vasto mundo de referentes visuales, de los cuales no tenía conocimiento alguno. Mis aproximaciones fueron únicamente desde mi propia cultura visual construida hasta ese momento.**

## La cultura visual del individuo

Si dentro de unos límites determinados no es posible ningún cambio verdadero, entonces hay que traspasar dichos límites.

-Slawomir Mrozek

El avance tecnológico ha sido el parteaguas para nuevas formas de solucionar y abordar los problemas de la actualidad, desde innovaciones en productos ya existentes, hasta prototipos de nuevas ideas. Del mismo modo esta oleada tecnológica ha traído consigo propuestas pensadas para la sociedad del ahora y la del porvenir, estudiándolas cada vez con más cuidado. Aunado al avance tecnológico, los medios de comunicación han considerado el proceso y la respuesta que la sociedad ha tenido frente a estos cambios, dando pauta a nuevos medios de comunicación que aprovechen las herramientas existentes y así cumplir su objetivo; el vender o informar.

Una de tantas disciplinas que han sido afectadas por lo anterior son las artes y el diseño, puesto que existe una complejidad en los contenidos de comunicación visual. Los temas requieren cubrir ciertas características según para lo que sean usados. Si bien las Artes y el Diseño como disciplinas han cambiado sus líneas y formas de trabajo, y con ello se esperaría que también modifiquen los métodos de enseñanza, especialmente en las aulas, desde sus procesos de creación, metodología y organización, hasta los materiales, medios, y herramientas de salida y socialización.

Partiendo del panorama anterior, hablaré de la cultura visual del individuo, al que consideraremos en esta investigación como el estudiante<sup>1</sup> de Arte y Diseño en la FAD<sup>2</sup>.

Las Artes y el Diseño igualmente han cambiado sus justificaciones, la calidad de la investigación previa

<sup>1</sup>Taniel Morales, *Manual de maestros que lloran por las noches*. (México: Departamento de fomento del Arte y la Cultura, 2016), 9.

<sup>2</sup>Facultad de Artes y Diseño, UNAM.

a una propuesta o solución, las modificaciones que ejercen en los recursos teóricos de metodologías y herramientas para construir el conocimiento, las perspectivas al abordar el problema son tienen que consideradas desde el aula.

Pero, ¿cómo se enseñan las Artes y el Diseño en el aula? Al iniciar este capítulo mencionaba que el estudiante se enfrenta a una cultura visual esperada, es decir a referentes visuales y conceptuales que le inscriban en un contexto artístico -visual, que sepa ubicar históricamente las obras, personajes y conceptos artísticos más significativos conocidos mundialmente. Sin embargo la realidad no es esa, pues la inmediatez de la información sumado al avance tecnológico le facilitan un sinfín de conocimiento más que general, selectivo, así pues podrá tener cierto conocimiento de algún artista u obra pero no podrá detallar, analizar o comentar al

respecto porque su conocimiento no estará basado únicamente en la relevancia del referente en cuestión, sino que estará inmerso en memes, gifs, cómics, reminiscencias de exposiciones, de artículos de las redes sociales e incluso de alguna revista o libro que hable de ello.

De manera personal no considero que ese conocimiento sea inválido por la forma o medio en el que fue aprehendido, pues esa es su cultura visual. Pareciera informal, y vaya que lo es, pero resulta igual de valiosa, ya que puede incorporarla y darle otra perspectiva con el conocimiento formal. Me interesa retomar a Mirzoeff<sup>3</sup> quien menciona que “la cultura visual incluye las cosas que vemos, el modelo mental de visión que todo tenemos y lo que podemos hacer en consecuencia. Por eso la denominamos cultura visual , porque se trata de una cultura de lo visual”<sup>4</sup>. Considero interesante

<sup>3</sup>Nicholas Mirzoeff, 1962-2019. Teórico de la cultura visual, historiador del arte y profesor universitario en el Departamento de Medios, Cultura y Comunicación de la Univeridad de Nueva York.

<sup>4</sup>Nicholas Mirzoeff, *Cómo ver el mundo: una nueva introducción a la cultura visual*. (México: Paidós, 2016), 19.

retomarlos porque habla precisamente de las cosas que vemos, y es que en la actualidad lo que vemos es todo y nada a la vez, estamos expuestos a un bombardeo de imágenes que no son leídas, o son leídas incorrectamente. Así pues, la relación de lo que vemos con los nombres y lecturas que le damos es la cultura visual a la que me refiero, abarcando igualmente lo no visible, como es la construcción de la misma imagen.

22  
Si pensamos en lo anterior como un hecho en el que todos estamos inmersos, podemos decir que ensamblamos una visión de lo que vemos que nos resulta coherente con lo que sabemos y ya hemos experimentado. Es aquí donde reafirmo que el conocimiento del estudiante es válido dentro de un contexto social - visual, sobre todo si consideramos que sus características formales están suscritas a un interés por su propia cultura visual y lo que cree que debe saber al entrar a un contexto académico de las Artes y el Diseño. Así, “la cultura visual hoy es el

estudio de cómo entender el cambio de un mundo demasiado grande para ser visto pero que resulta vital imaginar”<sup>5</sup>, más aún para quienes estamos inscritos en el mundo de la imagen.

Ya que entendemos que la cultura visual del estudiante es valiosa y que complementa la cultura visual a la que estará expuesto a lo largo de su formación académica y de su vida, es claro ver cómo y de qué elementos están permeadas sus ideas. La concepción de la idea del estudiante es tosca, bruta y genuina. Parte de tantos lugares experienciales que es buena en sí, sin embargo no existe filtro o consideración para argumentarla o sustentarla, más que el interés del estudiante, ¿y el interés no es suficiente?, bueno, yo considero que es mitad y mitad viéndolo de la siguiente manera, querido lector: una parte es el interés y la parte restante es su cultura visual y cómo la comunica.

Si lo pienso como una fórmula sería algo así:

<sup>5</sup>Mirzoeff, Cómo ver el mundo..., 71

La idea  
[que puede surgir de una inquietud, duda,  
experiencia, sensibilidad, observación, curiosidad]  
+  
(su cultura visual + cómo la comunica)  
[si tiene algún referente, experiencia de vida,  
narrativa, historia, datos, tecnicismos, estructura,  
mínimo análisis]  
=  
interés genuino.

Evidentemente la fórmula anterior es pretendida exitosa, es decir que entendidos estos elementos podría considerarse el interés como una herramienta suficiente para el desarrollo de una idea, pero no ocurre así, por eso es pretendida exitosa, ya que las variables son inmensas, y es ahí donde el estudiante abandona la idea.

La cuestión no es que deje la idea, en un contexto universitario donde está protegido dentro de su proceso de formación profesional, sino que la razón por la que deja la idea circunda el no saber cómo argumentarla, validarla o la desmotivación de no

obtener un resultados de ella. Si lo anterior fuera observado con más detenimiento, considero que no habría tantas dificultades al justificar inicialmente una idea, por más vaga o poco viable que parezca, pues, regresando al nombre de la primer parte de este momento, el estudiante es *Tierra Fértil* para construir cualquier idea.

Cuestionar es el momento crucial en donde la idea está bajo la lupa, y es ahí donde todo puede pasar, incluso lo que con anterioridad mencionaba sobre observar más a detalle cuando el potencial de la idea se ve juzgado por la cultura visual no formal, me pregunto pues ¿si el estudiante se cuestiona desde su propia cultura visual la idea continuaría su rumbo y podría ser justificada primero desde lo sensible y así darle valor académico?



## El individuo entiende, habita y ocupa el espacio

Hablemos del espacio. Durante mi formación académica me di cuenta que el espacio es indispensable para el conocimiento, esto lo entendí de mejor manera durante las charlas con una colega y buena amiga, cuya tesis aborda el espacio y la educación como relación exitosa en la educación artística.

24 Conversando de nuestras tesis llegamos a la conclusión de que todo se conecta, y lo quisimos demostrar en nuestras respectivas estructuras de investigación pues yo trabajo con el árbol y ella con las nubes. Nuevamente apelamos al espacio como lugar de investigación, no sólo teóricamente sino que también en la práctica, visto desde el aula. Para que mi colega y yo relacionáramos nuestros espacios de investigación abordamos a la corporiedad como estrategia de comunicación en el “acto

pedagógico”, donde “nada es intrascendente en el espacio del aula, del mismo modo que nada es intrascendente fuera de ella”<sup>6</sup>. Retomo esto último, un espacio está dotado de características que cumplen una función consensuada y específica, por ejemplo en los parámetros de la enseñanza superior en la educación artística existen:

- Espacio “aula”
- Espacio “taller”
- Espacio “laboratorio”
- Espacio “auditorio”
- Espacio “galería”
- Espacio “museo”
- Espacio “escuela”
- Espacio “casa”

Dicha función específica está reafirmada por intervenciones en el espacio que facilitan la ejecución de la acción - función, y añado acción porque como menciona Acaso, “performan nuestra identidad” y por ende nuestro comportamiento; sin embargo no

<sup>6</sup>María Acaso, *Pedagogías invisibles. El espacio en el aula como discurso*. (Madrid: Libros de la Catarata, 2012), 35

sólo se queda en ese nivel 'físico', pues al adjudicar una cualidad al espacio, paralelamente se crea un contexto en el imaginario al interactuar y hacer uso del espacio, es por ello que todo lo que ocurra en el espacio es relevante y trascendente, es visible, porque es experiencia y es potencializable para un aprendizaje significativo.

Ahora bien, sin ahondar demasiado en lo que implica el espacio, me interesa observar cómo el estudiante convive con y en él desde su educación artística / académica, cómo es esta última y como el estar inscrito en contextos sociales y políticos la modifica. Los espacios específicos enlistados con anterioridad tiene la cualidad de ser espacios de activación, donde es posible la experiencia como posibilidad de conocimiento. Los considero de activación porque trabajan sobre el cuerpo, la mediación y la cultura visual del estudiante, así como con su posible aprendizaje significativo y activan

nuevas experiencias, las cuales estarán inscritas en la educación artística / académica y por ello podrían llegar a considerarse como aprendizaje significativo.

Ahora bien, también es claro que esto no puede pasar si la fórmula anterior sobre el interés genuino carece del estudiante y su deseo de aprender de la experiencia en el espacio.

Entendida la importancia del espacio en el que el estudiante se encuentra en relación a su posición educativa, me pregunto si ¿el estudiante entiende el espacio?, no como el listado anterior, sino como el lugar de activación que es, y sobre todo si entiende su papel en dicho espacio, como un formato donde el aprendizaje sucede, citando a Acaso "la educación sucede en cualquier contexto y en cualquier lugar"<sup>7</sup> como una posibilidad. Lo anterior me hace recordar una experiencia en la cual entendí el espacio como lo describo, es la apropiación dentro de las dinámicas ejercidas por los docentes<sup>8</sup>, donde pude tener

<sup>7</sup> Acaso, Pedagogías Invisibles..., 23

<sup>8</sup> Para esta investigación tomo este término de Taniel Morales en *Manual de maestros que lloran por las noches*...,9

control de cómo aprendía al estar condicionada por un espacio físico, que cabe mencionar fue alterado para sumar al aprendizaje que se pretendía fuese significativo.

Con la apropiación me interesa cuestionar sobre el habitar el espacio. Recuerdo en las clases de escultura que ‘habitar’ es un término muy específico de la materia de la que se hable, así que, fiel y humilde a mi enunciación en esta investigación, apelo a ese concepto y lo posngo sobre las páginas para observar si el estudiante al habitar el espacio aprende o entiende a partir de la experiencia, si reconoce que puede aportar al espacio, performacear y accionar, siendo este último apropiado y propuesto por el estudiante mismo.

Por último, hablando sobre el espacio y la apropiación del mismo, creo fervientemente que el estudiante puede llegar a usar el espacio para construir su propio conocimiento, mediar su aprendizaje y direccionarlo a fines específicos a corto plazo, como lo pueden ser las dinámicas o una explicación. Para cerrar la

idea quiero regresar a la tesis de mi colega y abonar con una premisa suya, la cual menciona que tanto el mobiliario como los huecos son posibilidades de uso dentro de la construcción de un aprendizaje significativo del estudiante para él mismo y para con quienes comparte el espacio.

## **El individuo se comunica**

Como se pudo notar en la antesala y en el texto introductorio, el haber observado los detalles de mi pregunta tan tosca me llevaron a la materia prima de ésta investigación: la comunicación visual. Es claro que es un tema de nunca acabar, por ello es importante recordar que con anterioridad hemos acotado todo lo mencionado a la experiencia y a la educación artística, así pues, ésta sección se concentra en la comunicación visual en relación a dichas acotaciones.

Ahora bien, enseñar las Artes y el Diseño en nuestros días no es sólo apelar a su construcción técnica, sino a sus referentes teóricos para justificar los elementos

que la componen, esto me hace pensar en cómo es que se crea desde las artes y el diseño. He estado destacando al estudiante como agente potencial para un posible proyecto, sin embargo aquí es donde todo se aclara. Si bien el estudiante tiene una cultura visual y la complementa con la cultura visual formal, e igualmente entiende y se apropia del espacio como conocimiento desde la experiencia, lo que seguiría es que pueda apelar a él en la comunicación visual, sin embargo en la práctica no es tan sencillo y para ello las variables y caminos son perversos.

Estos caminos y variables la mayoría de las ocasiones surgen de las preguntas más directas o de las que se espera una respuesta con monosílabos, pues parecen las más sencillas, sin embargo detrás de ellas hubo un proceso largo y lleno de confusión, por ejemplo: cuando al estudiante se le pregunta ¿qué quieres decir? él lo tiene claro en su mente, incluso lo puede

referenciar pero no lo puede comunicar ni acotar, por lo que yo he llegado a la siguiente reflexión: aunque tengamos clara la idea y de dónde surge, si no tenemos los recursos para decirla siendo específicos y claros, haciendo una buena selección de palabras y construyendo un discurso mínimamente claro, entendiendo las enunciaciones y lo que queremos de ellas no vamos a comunicar lo que queremos.

Para trabajar sobre la anterior reflexión, me apoyaré de Halliday<sup>9</sup>, quién dice que

“La lengua es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una sociedad y a adaptarse a su cultura, sus modos de pensar y actuar, sus creencias y sus valores”<sup>10</sup>

refiriéndose a un sujeto social, que nosotros consideraremos como el estudiante. Me parece importante resaltar la parte de la transmisión de modelos de vida que lo llevan a aprender, que es justo

<sup>9</sup>Michael Alexander Kirkwood Halliday (1925-2018). Lingüista, filósofo, pedagogo y profesor universitario que desarrolló su teoría lingüística bajo la tradición funcionalista europea.

<sup>10</sup>M.A.K Halliday, *El lenguaje como semiótica social*, (México: Fondo de Cultura Económica, 1982), 18.

lo que va a construir las bases de esta reflexión sobre la comunicación a la que tiene acceso el estudiante.

Así como la lengua determina las conductas y los comportamientos partiendo de una sociedad y una cultura que dan dirección, y de un contexto que conduce nuevamente a la sociedad y a la cultura donde las conductas y comportamientos previamente moldeados facilitan al individuo relacionarse y comunicarse, la imagen consta de un proceso similar, donde existe un antecedente visual desde temprana edad que no se acostumbra a dotar de normas, direcciones y adaptaciones dentro del aprendizaje del individuo, pues la imagen contiene varios momentos de comunicación e interpretación, haciendo de ella un lenguaje más complejo de devolver a la sociedad y a la cultura, y por ende a la otredad, así pues ello conduce a conductas y comportamientos en dos sentidos: normalizadas por no tener un referente previo ni una oportunidad de cuestionar, o por el contrario, replicadas, ya que ignorar es más sencillo;

ambos sentidos hacen que el individuo se relacione y se comunique, pero no de manera funcional a la imagen, sino sólo con la prioridad de adaptarse.

Viéndolo de manera aplicada en el estudiante, si éste último no sabe cómo comunicar su idea, y la manera en que lo intenta no apela mínimamente al contexto artístico y diseñístico al que está inscrito, no existirá comunicación efectiva ni clara donde logre plantear, desarrollar o cuestionar su idea. Me pregunto qué es lo que debe ocurrir para que la comunicación que ofrece el estudiante pueda ser potencial para el contexto en el que está inscrito, por lo que traigo a las páginas un elemento siempre presente en los estudiantes contemporáneos, a los que me sumo: la atención.

Muchas veces pareciera que prestar atención socialmente implica concentrar la visión en el punto de acción, sin embargo la concentración depende del tipo de aprendizaje del individuo, es por esto que secundo a los psicólogos Daniel Simons <sup>11</sup> y

<sup>11</sup>Daniel James Simons (1969-actualidad). Psicólogo experimental, científico cognitivo y profesor del Departamento de Psicología y del Instituto Beckman de Ciencia y Tecnología Avanzadas de la Universidad de Illinois.

Christopher Chabris<sup>12</sup> con el proyecto “Gorila invisible”<sup>13</sup>, en el cual determinan una “ceguera por falta de atención”, donde se basan en la investigación del neurocientífico H. Maturana<sup>14</sup> que menciona que “los humanos se transforman, ya que son conscientes de sus interacciones con el exterior, como condición de existencia diaria”<sup>15</sup> por ende, prestar atención en la actualidad tiene muchas más implicaciones contextuales donde interviene la tecnología con relación a la visión, y así mismo cambian las percepciones de la conciencia visual que ahora es una forma de utilizar la información visual como capacidad de concentración. Con lo anterior, el multitareas cobra sentido al poner atención y observar las distracciones, considerando lo que sucede en un contexto, puesto que la visión es un proceso interactivo. Entonces pues, la atención y las distracciones

me resultan oro molido para esta investigación, considerando que previamente mencioné a la tecnología y los medios de comunicación como elementos presentes en la cultura visual del estudiante, el cual puede dar base a su idea y llegar a comunicarla, la cuestión aquí es, por qué no es válida en la educación artística / académica.

Para continuar desarrollando este tema quiero regresar a la experiencia como posibilitador de conocimiento, ahora reforzado por W.J.T. Mitchell<sup>16</sup>, quien menciona que “no existen medios visuales”<sup>17</sup> pues todos los medios involucran todos los sentidos, resultando un proceso de análisis mental que prioriza un sentido como regente de la experiencia, sin embargo dentro de una situación experiencial la construcción y almacenamiento de la información llega al recuerdo, la memoria y a la cultura visual del

<sup>12</sup>Christopher Chabris (1966- actualidad). Psicólogo de investigación y profesor universitario en el Sistema de Salud Geisinger.

<sup>13</sup> “*El Gorila invisible*” Chabris y Simons, 2010.

<sup>14</sup> Humberto Augusto Maturana Romesín (1928- actualidad). Biólogo y filósofo.

<sup>15</sup> Maturana, 1980. *Autopoiesis and cognition: the realization of the living* (con Francisco Varela)

<sup>16</sup> William John Thomas Mitchell (1942- actualidad) Historiador del arte, trabaja sobre la teoría de los medios de comunicación y la cultura visual.

<sup>17</sup> W.J.T. Mitchell. *What Do Pictures Want?: The Lives and Loves of Images*. (Chicago: The University of Chicago Press, 2005)

individuo, activando asociaciones viejas y creando nuevas que satisfagan el objetivo de la situación y con ello la reacción posterior a ella.

En suma, creo que en la experiencia hay conocimiento, ya que toda experiencia contiene al menos aprendizajes significativos, percepciones, intensiones de saber, espacios en los que ocurre esta experiencia y, en esta experiencia específica de la que estamos hablando, existe una intención por desarrollar la idea, tanto así como para llevarla a la investigación, sobre todo cuando la comunicación visual está situada desde el estudiante

30 y éste puede usarla a partir de su propia cultura visual. Lo anterior me lleva nuevamente al tema de la validación, pues pensar en ella a priori frena las herramientas y recursos que el estudiante puede tener para comunicar la idea, e inevitablemente no resultará una comunicación efectiva, así que considero que debe operarse con la variedad de lenguajes y recursos a los que podemos acudir desde la educación artística, es decir, la atención y las distracciones como situaciones a las que apelar en la experiencia, dónde en ella pueda verse con un poco más de claridad y cercanía qué es lo

que quiere decir el estudiante a partir de su idea y su interés genuino, ¿cómo? dejando de asumir que sabe lo que debería saber y ponderando que lo que sabe y dice es válido y es posible desarrollarlo, eso abriría muchísimos canales de comunicación, todo un mundo de posibilidades.

## **SEMILLA**

**Somos potencia pura, y si lo conjugamos con lo que nos mueve, no tendríamos que esperar ser “alguien en la vida” o “ser mayor” para destacar y vivir de lo que amamos.**





## Ver, mirar y observar

Ajustarse la corbata puede ser lo mismo  
un gesto de nerviosismo que señal  
inequívoca de una corbata chueca.

-Maia F. Miret

En el apartado anterior mencionaba a la experiencia y a las distracciones como un lugar desde dónde comunicar, sin embargo para poder considerarlas es necesario partir de un transitar que caracterizará esta investigación: ver desde la propia cultura visual del estudiante, mirar desde una cultura visual situada en un contexto específico para referenciarlo y observar hacia una educación visual del estudiante que lo lleve al contexto, análisis, argumentación, postura, accionar y por último hacerse cargo.

La intención del ver, mirar y observar surge francamente una experiencia colectiva, notando el poco entendimiento que había mientras intentábamos desarrollar proyectos en clases, pues no era sólo leer el texto o el recurso que el profesor propusiera, sino llegar a detectar sus particularidades, entenderlos, aterrizarlos, y ubicarlos en ejemplos, contextos y circunstancias específicas para hacer uso de ellos.

Para que el estudiante pueda transitar en el ver, mirar y observar primero debe pasar por cada uno y accionarlo. El ver inicia por la cultura visual del estudiante y se desmenuza en la capacidad del mismo para identificar los contextos históricos, sociales, culturales y políticos en el que está ubicada la circunstancia en cuestión, llegando a un descubrimiento que va a ser sustentado y analizado en el mirar, en éste, se decodifica y se argumenta no sólo desde la cultura visual previa, sino que busca referencias teóricas y prácticas para partir de esa cultura visual a una propia forma de entenderlo y enunciarlo, incluso podría empezar a construirse un apostura.

Para apelar al observar es necesario ubicar la educación artística como el territorio en el cual se va a accionar, la posible postura del mirar se ve reflejada en dicho territorio, generando ideas que consideren los contextos como un elemento integral, argumentando ya no sólo desde los referentes, sino desde las perspectivas y dotando de análisis para

hacerse cargo de la postura en construcción.  
A partir del anterior tránsito retomo lo que Acaso  
menciona sobre la

“semiótica que está encaminada a modelos y teoría de la enunciación, interconectando a los estudiantes y a los docentes dentro de un contexto que reconocen como real, siendo la semiótica un transformador de la realidad educativa, haciendo que el aprendizaje suceda o no”<sup>18</sup>.

Ahora bien, esto último me gustaría compartir una fórmula que me esclareció la importancia de la *Semilla* en el *Arborizar* el conocimiento, que como toda semilla, es contenedora de posibilidades y tiene un código específico de elementos que pueden germinar y direccionar lo que pueda crecer, así pues, la fórmula es la siguiente:

Espacio liberador + observar saberes = hacerse cargo + accionar

Con la anterior fórmula es posible entender la propuesta de *Homo visibilis / sensibilis* como un

individuo que transita conscientemente en el ver, mirar y observar en función de poder ser su propio detonante a partir del cuerpo y de la comunicación. A continuación, querido lector, desarrollaremos la anterior fórmula.

## Detonante, lo que mueve al individuo

Suscritos en la propuesta del *Homo visibilis / sensibilis*, donde el visibilis consta del tránsito antes mencionado, y el sensibilis de lo que lo detona y lo mueve, este *Homo* parte de las sensibilidades que el cuerpo puede potencializar y de las sensibilidades que la comunicación puede visibilizar, esto es un par muy importante de este *homo*: cuerpo-comunicación. Partamos primero del lugar de enunciación, es decir la educación artística en cualquiera de sus espacios académicos como lo son el aula, taller o laboratorio, en el que ubicamos recursos experienciales y formativos, entendiéndolos como clases, seminarios,

<sup>18</sup>Acaso, *Pedagogías Invisibles...*, 37

ejercicios y tareas. Dicho lugar de enunciación no sólo posibilita trabajar desde las sensibilidades sin caer en ser un mero ejercicio de aproximación o catársis, sino también permite argumentarlas y referenciarlas como acercamiento a conocimientos y aprendizajes, incluso ese lugar puede funcionar como ensayo para formas de hacer o caminos a seguir al pasar de sensibilidades a ideas.

Para poder ejercerlo, apelo al “aula como nube”<sup>19</sup>, donde propone el conocimiento desde una colectividad que se reconfigura desde el espacio, haciendo incapié en su propuesta sobre la relevancia de los cuerpos en el espacio y su relación entre ellos, poniendo como ejemplo las circunstancias de aprender incentivado por el docente, y el aprehender por parte del estudiante, en la que ambas supone ocurren paralelamente pero no condicionadas por la otra. Si bien el aula nube se propone como una posibilidad desde la institución donde el sujeto (en este caso el docente) propicie un espacio liberador,

no exime al estudiante de su hacerse cargo por medio del cuerpo y la comunicación a sumar a también a ese espacio liberador, pues la comunicación con el uso de los conocimientos por parte del estudiante posibilita al cuerpo con su accionar dentro de las prácticas que ofrece la educación artística, inscritas en espacios de ensayo y simulacro como proponen ser las aulas y los proyectos de clase.

Siguiendo con lo que rodea al *Homo visibilis / sensibilis*, su detonante se ubica en modificar el espacio a sus propios saberes e intereses, generando filtros y acotando contextos, ya no se queda sólo con su cultura visual, sino que es capaz de complementarla con su educación formal. Recuerdo que cuando propuse al *Homo visibilis / sensibilis* fue porque lo ví accionar desde lo denotado y connotado en el aula, pensando que “un cambio simbólico propicia cambios performativos, así como los cambios performativos resignifican antiguas prácticas”<sup>20</sup>.

<sup>19</sup>Frías De Jacinto, Nirvana.. “Los procesos pedagógicos en el aula desde una experiencia subjetiva.” (Tesis de licenciatura. FAD-UNAM, 2019), <http://132.248.9.195/ptd2020/febrero/0800346/Index.html>

<sup>20</sup>Acaso, Pedagogías Invisibles..., 41

Es entonces cuando reafirmo el papel de la experiencia dentro de la educación artística del estudiante, donde la intuición es resultado de su transitar y su hacerse cargo, implementándola en espacios liberadores como el aula nube, las aulas disruptivas y la deconstrucción de las mismas, abriendo brecha a un conocimiento siempre en construcción. Incluso retomo la idea de Acaso sobre otorgar sentido al proceso, pues en el aula más que sólo ser funcional para lo comunicativo, la experiencia es performativa.

Hasta ahora he considerado mucho lo observado, vivido y referenciado sobre lo que opera verdaderamente en las aulas y cómo es que lo traduzco y trabajo en esta investigación, sin embargo quisiera apoyarme de un espacio que Taniel Morales<sup>21</sup> denomina Siembra. “¿Qué sembrar y por qué?, ¿Dónde sembrar?”, las anteriores preguntas resonaban en mi cabeza mientras escribía este momento, y resulta que dentro de la siembra están las semillas,

que son también el alimento para la tierra, son “latencia, voluntad, el espíritu de una enseñanza”<sup>22</sup>, sinceramente, querido lector, quedé conmovida al leer esto, regresé a mi infante formación escolar y me identifiqué como las semillas que menciona Taniel Morales, pero sobre todo fui capaz de verlas en las aulas, en los corredores, en otras instituciones, en la calle; así que me gustaría intentar responder la primer pregunta que plantea Taniel:

### Sembrar semillas para germinar y sembrar más semillas.

Aún dentro de la siembra y en la sintonía de ¿dónde sembrar?, Taniel propone la Parcela como el terreno donde sembrar, considera la cultura y la cultura visual que trae el estudiante, al igual que “las características emotivas y físicas específicas de los participantes”<sup>23</sup>, comentario que me parece sumamente relevante

<sup>21</sup>Taniel Morales (1970-actualidad). Artista Visual.

<sup>22</sup>Morales, *Manual para los maestros que lloran por las noches...*, 20

<sup>23</sup>IDEM

cuando la convivencia en la parcela involucra a varios estudiantes que acompañan y complementan su camino desde sus saberes.

Con anterioridad mencionaba a la educación artística como una enorme posibilidad a la que tenemos acceso, sin embargo ahora puedo justificar desde dónde y qué hacer con dicha posibilidad. Si esquematizamos lo que en esta tesis propongo con la *Tierra Fértil* y la *Semilla* aunado con las propuestas de la siembra y la parcela, podría asegurar que somos agricultores del conocimiento y saberes, sembramos semillas en parcelas donde la *Tierra Fértil* es individual primero, y colectiva después, sincronizamos siembras con nuestros compañeros de clase, e incluso con nuestros profesores, he aquí los detonantes que mueven al estudiante dentro de la educación artística, la cuestión es que en la posición de estudiante – adjunta en la que estoy lo veo con claridad, ¿y los estudiantes?

## Educación artística como experiencia

Como podrá darse cuenta, estimado lector, la *Semilla* es un elemento complejo pues está construida desde diferentes contextos y es una de las claves de aprendizaje, en éste caso puede ser utilizada y vista desde la educación artística.

Cuando escuché por primera vez el término educación artística supuse que era algo a lo que me había suscrito al ingresar a una universidad en la que en su nombre político contiene la palabra Artes, en mi afán por encontrar una respuesta clara, formal y contundente sobre su especial existencia acudí a varios artículos, libros de antaño y videos especializados en artes, charlé con docentes y emigré a la pedagogía y a la psicología para obtener una respuesta de diccionario pero vaya que afortunada fui al no encontrar una única definición pues luego de ocho semestres, infinidad de ejercicios, textos, entregas finales, confusiones y certezas comprendí el error en el que estaba: la educación artística no es un espacio privilegiado dentro de la educación superior,

es honesta y simplemente parte de la educación común de un individuo, claro que ese individuo tendría que ser conciente de ello.

No fue hasta que revisé mi experiencia que pude entender que estuve inmersa en la educación artística desde que en una hoja de papel con una crayola representé lo que veía en la infancia, una continuidad de líneas y formas representando alguna escena que viví; que para dibujar a mi hermano tenía que hacerlo más alto que yo y con una cámara y a mí con mis crayolas y mis lentes; descubrir que si jugaba con plastilina se mantenía mejor mi casita que con tierra, o si hacía una maqueta de la célula con bolitas de unicel y diferentes papeles iba a entender mejor que si sólo compraba la monografía. La manera en que con una canción, aplaudiendo y chasqueando aprendí ritmo y un idioma, o que si imitaba gestos o acciones iba a poder comunicarme con otros para ganar un

<sup>24</sup>Dr. José Manuel Touriñan López, catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Impartida durante el II Encuentro Mil formas de mirar y hacer: ARTES Y EDUCACIÓN

<sup>25</sup>Dr. José Manuel Touriñan López, “*La relación artes-educación*”, video 31:33, acceso el 07 de enero de 2020, <https://www.youtube.com/watch?v=OCiEJTtKzPc>

juego de comunicación con mímica, también fue educación artística.

Claro que, para entender eso me dí a la tarea de accionar lo que hasta ahora definiendo en esta tesis, y si bien no he encontrado una definición lo más acercada a lo que para mí es la educación artística, recojo la siguiente cita del Dr. José Manuel Touriñan López <sup>24</sup> : “La educación artística es sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”, por eso hay educación artística común, específica y especializada”<sup>25</sup>, a lo que yo añadiría que irrevocablemente ocurre desde la experiencia misma pero que debe ser guiada.

Pienso que a lo que al estudiante de artes y diseño se refiere, cabe aplicar la *Semilla* desde un hacerse cargo de su propia educación artística siendo un *Homo visibilis / sensibilis* dentro de un espacio liberador en el que pueda construir y ejercer un pensamiento

crítico, cuestionamientos y llegue a apropiarse de los modos y contenidos de aprendizaje.

Si bien propongo ver y trabajar la educación artística como experiencia, no limito su validez o certeza meramente a las sensibilidades personales, sino como un posible lugar de aproximación para los estudiantes, que no crean que es un término lejano y especializado, sino que están inmersos en él desde que comenzaron a aprender a ver al mundo, y que ahora han decidido construir una postura profesional a partir de ese aprendizaje y con procesos formativos a fines a otros participantes pensando en su educación de otra manera.

## SEGUNDO MOMENTO



**RAÍZ**

Desde niña me reconozco desde mi cuerpo, pero cuando entendí cómo hacer de mi cuerpo mi lugar de enunciación un mundo de posibilidades se abrió ante mí en el cual accionar.



## El cuerpo y sus sensibilidades

No tenemos un cuerpo, Somos Cuerpo.  
-Taniel Morales

Querido lector, le voy a contar una muy breve historia que servirá como base para este apartado. Al entrar a la universidad, hablando sólo de mis saberes personales, sabía dos cosas:

- 1.- tengo un cuerpo;
- 2.- ese cuerpo es afectado.

Esas dos cosas llegaron a mi entendimiento porque mi cuerpo había transitado por varios territorios significativos como la danza, el deporte de alto impacto, los estudios de preparatoria, la crisis de elegir carrera, entre otras cosas, que me hicieron ver, mirar y observar mi cuerpo. Recuerdo bien que la narrativa que construí fue vertida en cartas,

conversaciones y cuentos cortos, en los que acudí a la etimología de las palabras y al listado de las cualidades con el único y genuino objetivo de enunciarme desde mi cuerpo. La historia es de un cuerpo como lugar de enunciación, de re-valorizar las sensibilidades y trabajar con ellas.

Todo ocurrió en un salón de clases de la FAD<sup>26</sup>, con el Mtro. Carlos Romualdo, quien en nuestra comunicación personal mencionó el 10 de octubre de 2018 las siguientes preguntas al grupo, que como antecedente tuvo al Mtro. Noé Sánchez Ventura: ¿Cuándo me dí cuenta de que era un ser sensible? ¿Cuando me di cuenta de que puedo afectar las sensibilidades de otros?

El ejercicio excedió el aula, el tiempo de realización asignado y el objetivo a corto plazo del mismo (el cual era reconocernos desde las sensibilidades y elegir palabras-conceptos para articular texto), pues hasta hoy sigo considerando esas preguntas para hacerme

<sup>26</sup>Estrategias de Comunicación Visual II. Lic. Arte y Diseño, 2018. FAD-UNAM

cargo de mis procesos desde la *Raíz*: corporizar el pensamiento.

Regresando al tenor de esta tesis, la *Tierra Fértil* de esta investigación es mi transformable educación artística, la *Semilla* mi experiencia durante la licenciatura y, para dar paso a explicar qué es *Raíz*, debo mencionar que fue mi cuerpo como lugar de enunciación, donde contengo saberes, experiencias y sensibilidades como primer medio y herramienta para comunicarme. He aquí la relevancia de la historia del inicio.

Pero vayamos por partes, primero acotemos lo que implica el cuerpo para el *Homo visibilis / sensibilis*, retomando la educación artística como territorio donde la experiencia, las sensibilidades y las certezas trabajan, es como entenderé al cuerpo, como un territorio operativo del *Homo* anteriormente mencionado. Así pues, la directriz que va a tomar las sensibilidades aquí mencionadas deben resultar no sólo en ejercicios catárticos, afectaciones y

significaciones, sino reflejos en la apropiación de conocimiento, que para efectos de esta tesis denominaré corporizar el conocimiento.

Para ello es necesario poner el cuerpo, hacerse cargo desde el entendimiento de los saberes de su propia cultura visual, como se lleva en su educación visual y qué hace con ello con la primera intención de apelar y analizar las experiencias desde el cuerpo en diferentes niveles en el contexto social los cuales retomo de Noam Vygotsky <sup>27</sup> :

“El contexto social debe ser considerado en diversos niveles:

- 1.El nivel interactivo inmediato, construido por el (los) individuo(s) con quién (es) el niño interactúa en ese momento
- 2.El nivel estructural, construido por las estructuras sociales que influyen en el niño tales como la familia y la escuela
- 3.El nivel cultural o social general, construido

<sup>27</sup> Lev Semiónovich Vygotsky. (1896-1934). Psicólogo que trabajo sobre la psicología pedagógica del desarrollo.

por elementos de la sociedad en general como el lenguaje, el sistema numérico y el uso de la tecnología”<sup>28</sup>

El cuerpo del *Homo visibilis / sensibilis* está suscrito a una comunidad en la que se va a desarrollar y descubrirá sus sensibilidades, igualmente se verá afectado por la misma en un ejercicio de compartir-se donde aparece por primera vez la oportunidad real de comunicarse apelando a las sensibilidades como herramienta y medio, incluso con una justificación ya argumentada por los saberes desde el contexto social y lo que la experiencia ha arrojado. Apropiándome los niveles de Vygotsky sería así:

- 1.El nivel interactivo inmediato, construido por la comunidad / grupo.
- 2.El nivel estructural, construido por su experiencia, la cultura visual y la educación visual.

3.El nivel cultural o social general, construido por su propio corporizar el conocimiento.

Esto me lleva a enfatizar el adecuar nuestros temas sabiendo que viene de nuestros genuinos intereses, de nuestras sensibilidades contenidas en nuestros cuerpos, haciendo un ejercicio permanente de sinceridad con uno mismo y logrando filtrar si es potencializable para ser *Raíz* o seguimos en *Semilla*.

## **Enunciando desde la experiencia**

¿Cómo hacer de la experiencia una investigación?

Con anterioridad hemos abordado la experiencia como materia prima de esta investigación, mi interés en plantear varios caminos para acercarnos a ella es simple: “La experimentación es una de las esferas de la práctica humana en la que se somete a comprobación la veracidad de las hipótesis

<sup>28</sup>Manteca Aguirre, Esteban, ed., “La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación” *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar. Vol. 1* (México: SEP, 2005), 48

planteadas”<sup>29</sup>, al conocimiento humano. Desde niños experimentamos, somos curiosos con el mundo y todo lo que nos rodea, adquirimos conocimiento desde la experiencia, en sí misma es un acto pedagógico regulado primero por nosotros mismos y luego, con el paso de las construcciones sociales, por otros.

Para este apartado, y retomando lo anteriormente hablado sobre visibilizar a la otredad, pretendo desarrollar el corporizar el conocimiento tomando en cuenta dos cosas:

La experiencia  
El cuerpo

Cuando enuncié por primera vez corporizar el conocimiento me refería a entender, hacerse cargo y trabajar en / con el conocimiento, me encontraba indagando en la performatividad y la teoría, paso a paso me acerqué a una experimentación desde MI CUERPO con MI EXPERIENCIA. Conocí al cuerpo como:

Estructura anatómica compuesta por huesos, piel,  
órganos, músculos, tejidos, secreciones

Contenedor / vasija

Herramienta / prótesis

Materia que ocupa

Frontera / límite

...

Lugar de enunciación

Me enuncio desde mi cuerpo como  
lugar de enunciación<sup>30</sup>.

43

La relación de mi experiencia con mi cuerpo fue a partir de la experimentación, la cual “presupone naturalmente la proyección simultánea del trabajo investigativo y educativo”<sup>31</sup>, en mi caso, cuando investigué sobre mi cuerpo como lugar de enunciación, simultáneamente aporté a mi educación artística y sensible para construir conocimiento,

<sup>29</sup> L.F. Spirin, “La experimentación pedagógica en el campo de la educación”, en *Métodos de la investigación pedagógica*. (México: Quinto sol), 45

<sup>30</sup> Ejercicio de proyecto de investigación propio durante mi séptimo semestre en la asignatura Estrategias de Comunicación Visual I.

<sup>31</sup> L.F. Spirin, “La experimentación pedagógica...”, 51

corporizándolo...haciendo *Raíz*.

El *Homo visibilis / sensibilis*, precisamente ha experimentado desde su cuerpo y su experiencia, haciendo posible el corporizar el conocimiento, en su experimentación ha encontrado la siguiente premisa como posibilidad de enunciación:

El cuerpo como medio

La experiencia como posibilidad para el conocimiento

Las sensibilidades como recurso

44

Para esa premisa es necesario apropiarse las ideas y lo que las circunda para reafirmarlas como propias, primero observarlas como método de investigación<sup>32</sup>, y luego acotarlas, permitiendo la pérdida como una constancia sumaria y que aporta, pues entre más disruptivo / experiencial sea el proceso, entre más propio y corporizable, más significativo y profundo es el aprendizaje.  
¿Cómo hacer de la experiencia una investigación?

Corporizando la experiencia como posibilidad para el conocimiento...

¿?

## **Hablemos de comunicación... ¡y apropiémonos de ella!**

Esta vez abordemos la comunicación desde los ojos del *Homo visibilis / sensibilis*, desde su selección de palabras, su experiencia dentro y fuera del aula, lo que vive en el acto pedagógico y su proceso al comunicar lo que piensa.

Cuando empecé a escribir esta tesis tenía aparentemente claro que uno de los ejes rectores era la comunicación, sin embargo es un tema sumamente amplio y con muchísimos detalles que observar, por lo que la sugerencia que me hicieron fue que pensara en cómo es que yo experimento la comunicación dentro de lo que he trabajado del acto pedagógico,

<sup>32</sup> V.I. Zhuravley, “La observación: Un método pedagógico de investigación”, en *Métodos de la investigación pedagógica* (México: Quinto Sol), 78

en específico desde mis observaciones al considerar escribir esta investigación.

Con anterioridad he citado a algunos lingüistas, antropólogos y estudiosos de la comunicación que desarticulan los métodos y estrategias de la misma en diferentes espacios, incluso en las relaciones sociales, y he considerado sus ideas para desarrollar lo anterior en el terreno del acto pedagógico, desde este texto hasta en las aulas, mucho de ello decantado en textos reflexivos encaminados a la crítica en la praxis, lo que me ha hecho cuestionar el sentido de hacerlo. En suma y después de varias lecturas caí en la siguiente cita: “[...]enseñar los saberes, las habilidades y las actitudes que hace posible la lectura crítica e interferencial de todo tipo de textos [...]” (Jurado, 2017, 32)<sup>33</sup>

La cual me hizo preguntar si estoy comunicando lo que busca mi investigación, si mis textos están encaminados a enseñar, guiar y/o acompañar

nuestros procesos, si mis preguntas tienen el sentido de la investigación y, sobre todo, si trabajar en las respuestas puede representar un aporte a la comunidad.

Pensé y mapeé los anteriores cuestionamientos y ví lo relevante que es hacer preguntas sanas, o mejor expresado, hacer preguntas es sano, sobre todo en lo que a la comunicación dentro de la educación artística se refiere, por ejemplo, cuando en cualquier clase el docente pide al estudiante exponer su tema o describir su proyecto, el ejercicio se encamina a una confusión teórica y de conceptos, la justificación y argumentación están forzados a un lenguaje académico y la retroalimentación termina en ajustes o sugerencias que no siempre están adheridas a la verdadera intención del proyecto.

Ahora bien, si se observa y se da uso a la comunicación que surge en el acto pedagógico dentro del aula, el *Homo visibilis / sensibilis* puede apelar

<sup>33</sup>Fabio Jurado, et.al., *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. (México: Castellamos editores, 2017), 32

46 a su corporiedad y a su *Tierra Fértil* para aportar a su propia educación artística y así poder comunicar realmente su proyecto o tema, podrá mínimamente describirlo y hacer notar qué es lo que le interesa y porqué; partirá de su lenguaje, aquel que usa para comunicarse consigo mismo al desarrollar una idea o interés que llevar a clase, usará su lenguaje e incorporará el lenguaje, códigos, conceptos y términos que la Academia y la comunidad en la que está inmerso demanda, y así entenderá “al diferente valor de uso y al desigual valor de cambio de los usos del lenguaje”<sup>34</sup>. Así es como hace suya la comunicación, no sólo por ejercerla, sino por entenderla y conocer sus mecanismos para darle uso, hacerse cargo de cómo y para qué se comunica.

Cuando lo anterior ocurre, es decir, cuando el *Homo visibilis / sensibilis* se ocupa de la comunicación (ya no en términos generales), su corporiedad cambia cuando cambia de lenguajes y códigos, entiende la comunicación desde otros lenguajes a partir de otros

medios, usa a los elementos de su cotidianidad para identificar ejemplos, situaciones o problemáticas que le signifiquen en su experiencia.

Dentro de mis apuntes noté un ejercicio en el que buscaba precisamente cómo es que el este *Homo* se apropia de la comunicación y genera otros lenguajes, otra escritura y otros textos.

Como antecedente, el ejercicio respondía a una problemática de descripción del proyecto para desarrollar la justificación, por lo que contaban con conceptos clave ubicados en comunidad, una investigación sobre ésta última y un intento de visualidad (con esto me refiero a que se les dificultaba tener claro qué ver).

El ejercicio se llama “Mapeo catártico”, estaba diseñado para un grupo pequeño de estudiantes de último semestre de la licenciatura de Arte y Diseño, el espacio era un aula de cuatro paredes grises en la que había sillas con paleta, un televisor empotrado en una de las paredes, un gran pizarrón blanco, un escritorio

<sup>34</sup>Jurado, et.al., *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje...*, 34

y una silla de rueditas. Pedí estambre de un color por estudiante, hojas de color y plumones.

El objetivo del ejercicio constaba en partir de la catarsis para dejar el territorio <sup>35</sup> e ir a la comunidad para acotar, ubicar, considerar a la otredad y enunciar el proyecto. Lo que consideré importante de la catarsis fue activar el cuerpo, usar los recursos dispuestos, apropiarse y activar el territorio y el espacio. Para ello propuse la palabra mapeo como medio de visualización de todos los elementos y así llevarlo a la reflexión y posterior reescritura, en dónde los pasos fueron los siguientes:

1. Modificar el territorio. Dispuestos en el aula indiqué que era necesario el tránsito en el espacio, moviendo las sillas, el escritorio y las mochilas. La intención era conocer y apropiarse del espacio en función del territorio que en él

habíamos construido.

2. Ubicar los conceptos en el territorio. Para este punto, en los papeles de colores y con plumones se concentraron los conceptos con los que cada estudiante había estado trabajando, para así ubicar cada papel en el territorio ya modificado y justificar porqué se puso ahí.
3. Apelar a lo ya investigado. Con ayuda de sus bitácoras, los conceptos y palabras clave se veían reflejadas cuando mientras ocurría el tránsito les decía a los estudiantes que pensarán en las características de la comunidad a la que están apelando, es decir corporicen los elementos de su investigación y los vean en plano dentro de la representación de comunidad que estaban construyendo en el aula.

<sup>35</sup>Entendíamos territorio como nuestras perspectivas y formas de ver a los que estábamos sujetos los estudiantes, el maestro titular de la clase y yo. Partíamos de lecturas y referencias visuales para seleccionar conceptos en el marco de la asignatura “Seminario de estrategias de la comunicación Visual II”, del octavo semestre de la licenciatura en Arte y Diseño, FAD-UNAM.




4. Mapear. En este punto la única indicación que dí fue “hagan narrativa, el estambre es el lenguaje”. Sin más detalles los estudiantes se apropiaron del espacio y salieron del territorio, enredaron las sillas, la televisión, el escritorio y hasta salieron del aula, entrelazaron estambres e intersecaron conceptos y papeles.
5. Traducción. “Cuando traducimos nuestras ideas estamos constreñidos por el lenguaje específico”. Por lo que en este último momento sólo buscaba que tradujeran su narrativa con estambre y con sus conceptos y palabras a partir del mapa, viendo cómo plantearon la comunidad, cómo ven el operar de lo que visibilizaron y cómo pueden describir su proyecto desde lo narrativo y lo formal de los conceptos.

Como punto para mi bitácora ponderé el observar su articulación de teoría desde la acción, la apropiación y el mapeo.

Para mí resulta importante mencionar luego del ejercicio hice una reflexión de lo ocurrido, lo que sugería una especie de resultados o retroalimentación, en donde noté que el texto resultante estuvo permeado por lenguajes varios de los-otros<sup>36</sup> generando otra forma de ver y, sobre todo una comunicación posible a partir de lenguajes propios, entendidos y corporizados para, ahora sí, incorporar elementos académicos como conectores, estructuras lógicas, redacción para lectura, síntesis y términos citados de referentes... apropiándose de ella.

<sup>36</sup>Referido a cómo el *Homo visibilis / sensibilis* convive con otros *Homos*.

## TERCER MOMENTO

A paper craft of a green plant with two leaves growing out of a white box, surrounded by shredded paper and a dark blue background. The plant is made of green paper with visible veins. The box is white with black and yellow abstract patterns. The background is a dark blue, textured surface. The foreground is filled with shredded paper in various colors like red, brown, and black.

**BROTE**  
Frustraciones académicas de no saber que estoy haciendo y si estoy haciendo algo, así de difícil fue dar a conocer lo que pasaba en mi cabeza, pero por algún lugar tenía que empezar.

## ¿Qué es esto?

Esos escasos momentos de triunfo, así como los más frecuentes de derrota, están atravesados por la gran pregunta de la imaginación: “porqué”.

-Alberto Manguel

Es la hora de las charlas, le invito, querido lector, a ir por la bebida de su elección, algo rico para comer, una cobijita y descálcese porque vamos a sacar nuestras frustraciones, fracasos y rebeldías, le propongo este espacio para ser subversivo y disidente en una experiencia compartida.

Cuénteme, ¿cuándo sabe que ‘eso’<sup>37</sup> es lo que buscaba, referido a una idea que ha estado trabajando por ya mucho tiempo y no ve resultado? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

En mi franca experiencia, no lo sé hasta que ya estoy hasta el cuello en el proceso, sé que es ‘eso’ cuando lo veo en todos lados, cuando busco lo que sea que me lleve a ‘eso’, incluso hablo de ello para conocer otros pensamientos, es entre curiosidad y enamoramiento.

Sé que es ‘eso’ lo que buscaba cuando me emociona.

Cuando pregunté esto a colegas, compañeros, amigos e incluso profesores sólo pude pensar en ¡eureka, eureka!, con todo y la tina de Arquímedes<sup>38</sup>, por eso he nombrado *Brote* a esta parte ya que en él hay un mundo de posibilidades<sup>39</sup> tanto de crecimiento como de fracaso; el origen es increíblemente potente, puedes ver la sencillez de la idea y la claridad de la intención de la cual siempre resulta algo. En mis indagaciones al respecto he encontrado la potencia del error la cual retomo para proponer narrativas pretendidas efectivas.

La potencia del error la encontré en una dinámica de clase, estábamos trabajando el imaginario

<sup>37</sup>Para esta primera parte del momento me refiero a ‘eso’ como una enunciación de resolución frente a un cuestionamiento, idea o premisa.

<sup>38</sup>Para ilustrar a qué me refiero con eureka, le invito a revisar el siguiente video <https://www.youtube.com/watch?v=VENkNeay3jE>

<sup>39</sup>Para esta investigación planteo el mundo de posibilidades como la infinita re-combinación de resultados y variables posibles e imaginarias

colectivo y la construcción improvisada de escenarios narrativos, lo que ocurrió es que los estudiantes, entre su ignorancia por la dinámica y el nerviosismo, sólo reían y sacaban de contexto la dinámica para hacerla ver absurda; ante esa situación el Mtro. Rubén Cerrillo, titular del grupo y yo, intentamos mediar las risas y encaminar la dinámica a su objetivo teórico, en ello hice algunas anotaciones en mi bitácora donde noté que en el error hay mucha potencia, me preguntaba cómo es que podría usar todo lo ocurrido, lo no planeado, para dar seguimiento a la dinámica a partir de un análisis colectivo de la experiencia colectiva.

Por otro lado, para proponer narrativas pretendidas exitosas únicamente se tiene que volver a la línea en blanco del inicio, esa respuesta es lo que dará pie a proponer cómo es que queremos ver la *Semilla* convertirse en *Brote*. Piénselo de esta manera: cuando la semilla obtiene los nutrientes necesarios se abre y de ella sale el brote, ¿cómo es ese brote?, puede ser de mil maneras, puede no salir bien de la tierra, puede

romperse o secarse al salir... o puede crecer fuerte y a la primera semana tener hojitas verdes y brillantes, recibir el sol y crecer alto muy alto; así también pasa con las narrativas pretendidas exitosas, no se sabe si lo serán hasta que sean trabajadas a partir del cuidado de la idea y llegar a la articulación de códigos y contextos que reflejen y consideren la comunidad a la que va.

## El acto de visibilizar

Cuando pensé en esta parte mi mejor ejemplo fue una gallina sin cabeza, y es que lo que abordaremos es lo crudo que puede resultar el *Brote* y cómo trabajarlo para que llegue a tener cabeza y hacer que se mueva, para ello propongo como ancla la selección de palabras, y resuena en mi cabeza una sugerencia muy pertinente: los absolutos no funcionan en las investigaciones.

Para cuidar y trabajar esa selección de palabras es necesario regresar a la *Tierra Fértil*, específicamente

a la cultura visual del *Homo visibilis / seinsibilis* con la que pueda observar y justificar las palabras y conceptos que va a seleccionar dentro del contexto en el que va a trabajar, recordemos que tiene la capacidad de estructurar a partir de su educación visual. La manera en la que lo va a hacer es basada en cuestionamientos y observaciones construidas al considerar la visibilidad y la otredad, así es como encontrará esos conceptos y palabras.

Uno de los primeros acercamientos a lo anterior son los ejercicios de aproximación como el '¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué?', incluso los ejercicios de escritura para describir el proyecto, pero me parece que una mejor manera, o al menos para éste momento los cuestionamientos son la clave: es posible entender el mundo basado en cuestionamientos. Lo menciono porque una de las observaciones que hice fue que primero se conoce y entiende el contexto en relación a la idea y luego se cuestiona el ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué?, permitiendo visibilizar los

componentes de la otredad, así evitamos segmentar el proyecto en gestión y se entiende como una unidad compleja y rizomática, en movimiento hacia una propia estructura de la idea, validada desde el discurso con su selección y manejo de palabras y conceptos, incluso el desarrollo de los mismos.

Lo relevante en el acto de visibilizar es justo el acto de hacerlo, no solo el intento o la idea de visibilizar, sino el accionar mismo que trae consigo un arduo trabajo de investigación, "hacer explícitos los significados mediante los cuales el observador puede derivar, de la situación discursiva, [...] ciertas normas semánticas[...]"<sup>40</sup>, con ello activar mecanismos de comunicación, aunque aún no afinados, pero ya puestos en marcha frente a las observaciones y cuestionamientos del trabajo práctico.

Con los anteriores párrafos quisiera poner en la mesa que desde este *Brote* nos tenemos que hacer cargo de

<sup>40</sup>Halliday, *El lenguaje como semiótica social...*, 85

las pedagogías que desarrollamos aún si no sabemos que propiamente son pedagogías, ejemplo de ello es una charla que tuve con los colegas estudiante-adjuntos, en la que veíamos al docente como artista, el aula como lugar de enunciación y el acto pedagógico como obra.

## Su comunicación como lugar común

Observar la otredad es de lo que hablaremos en esta sección para entender cómo es que se hace visible el *Brote* desde las hebras más finas hasta el tejido de las mismas para asentar las bases de la investigación y del proyecto.

Guadalupe Nettel<sup>41</sup> dice que “Usar lenguaje implica una serie de consecuencias, y requiere no sólo pericia sino también responsabilidad”<sup>42</sup> premisa que me parece fenomenal, piense usted, querido lector, que con el lenguaje es posible crear mundos y realidades,

<sup>41</sup>Guadalupe Nettel, (1973-actualidad). Escritora.

<sup>42</sup>Guadalupe Nettel. “ Editorial “ *Revista de la Universidad de México*, N°. 850/851, Nueva Época. Lenguajes, (2019): 5

<sup>43</sup>Halliday, *El lenguaje como semiótica social...*, 84

piense también en todo lo que se ha desarrollado hasta ahora del *Arborizar*, ahora imagine cuántas posibilidades hay si los anteriores se tejen para gestar proyectos de investigación – acción que piensen la otredad.

Aportando a este texto, Halliday dice que “desde un punto de vista sociolingüístico, un texto es significativo no tanto porque el oyente no sepa lo que el hablante va a decir, [...], sino porque sí lo sabe”<sup>43</sup>, ésto último conecta perfectamente lo abordado en ‘El acto de visibilizar’, sobre todo se inicia el tejido de palabras, códigos y otredades, pensemos: la otredad tiene conocimiento de lo visibilizado, de sus códigos y contextos, cuando el *Homo visibilis / practicus* comienza a trabajar con ello lo hace visible y lo comunica. Al comunicarlo apela a estudiar y proponer re-codificaciones según la *Semilla*, que al regresar a la otredad no resulta descabellado o ajeno, se incorpora, haciendo posible establecer mecanismos de comunicación comunes.

Esto de los mecanismos de comunicación como lugar común sólo pueden ser posibles si se activan los siguientes puntos que le atañen al *Homo visibilis / practicus*:

1. La observación del acto pedagógico y sus cualidades
2. La performatividad en el espacio y el comportamiento
3. La construcción del tema y preguntas de investigación
4. Las propuestas del docente y adaptaciones que aplique el estudiante
5. El tipo de evaluación que el docente plantee para el proyecto
6. El estudiante puede construir sus propias evaluaciones
7. La pertinencia de una metodología que cubra las necesidades de los proyectos

Para reflejar lo anterior describiré mi experiencia operando el acto pedagógico en la asignatura de Estrategias de la Comunicación Visual <sup>44</sup>.

1. La observación del acto pedagógico.

Con anterioridad hablaba de la observación como método para la investigación, a partir de ella tuve que decantar y filtrar mis anotaciones de la clase para hacer un ejercicio de síntesis en el que buscaba ver al *Homo visibilis* operar sus propios métodos dentro de la dinámica de la asignatura.

2. La performatividad en el espacio y el comportamiento .

Ya con la anterior síntesis pude hacer ejercicios de aproximación con pares y paralelamente en la asignatura. Construí y ejecuté dos dinámicas, la primera fue el trabajo con una colega de la licenciatura de Psicología donde desarrollamos dos proyectos en los que debía reflejarse los

métodos de comunicación visual y la activación del aula a partir del proyecto; la segunda representó un reto personal al guiar ejercicios performáticos dentro del aula y generar un acompañamiento <sup>45</sup>.

Me dí cuenta que el ejercicio de aproximación me hizo entender que no es suficiente partir de la experiencia como médula del proyecto, sino que necesitaba de conceptos y mapeos para apelar a la planeación de dinámicas que encaminen a la investigación, por lo que mi pregunta ¿puedo hacer de mi experiencia una investigación? se complejizaba.

3. La construcción del tema y preguntas de investigación.

Con el paso de las sensibilidades, observé la transición del *Homo visibilis* al *Homo visibilis / practicus* al aproximarse a la palabra o concepto,

por medio de ejercicios de apropiación, con el cual trabajar en busca de una pregunta que lo conduzca a apelar a su experiencia propia y determinar si la realización del proyecto se ve motivada por sensibilidades, intereses o inquietudes que potencialicen el proyecto, es decir, trabajar con la *Semilla* y hacerla Raíz.

4. Las propuesta del docente y adaptaciones que aplique el estudiante.

El acompañamiento resultaba crucial para determinar el camino de la investigación y hacerla brotar, para ello era necesario filtrar la pregunta y fragmentarla para observar las potencialidades del contexto, de la otredad y de la investigación en sí. En este punto mi labor constó en mi capacidad de adaptación en el acompañamiento para identificar las necesidades del proyecto y proponer dinámicas, ejercicios y referentes que pudieran auxiliar al

<sup>45</sup>Entendido desde una trascendencia experiencial, donde hablamos de un dis(ponerse) como una actitud de participación y un ejercicio para compartir las dinámicas de la vida estando atravesados por lo común: el estudiar.



*Homo visibilis / practicus* en la investigación y modificación.

5. El tipo de evaluación que el docente plantee para el proyecto.

Con el paso de las clases y de mi observación durante el acto pedagógico, noté lo importante que es incorporar a la evaluación durante el desarrollo de la asignatura y del proyecto y no sólo al final. Me ayudé de la evaluación continua para conocer los métodos que los titulares usaban en las asignaturas para evaluar, y con ello ponderar en mis indagaciones el ¿cómo evaluar? Pensé primero en función del proyecto, y eso sólo lo puede lograr con el acompañamiento que mi posición de estudiante - adjunta exigía, sin embargo siempre me pregunté ¿por qué / para qué evaluar?, pues evaluar, según mis apuntes, debe ser un ejercicio individual y colectivo.

6. El estudiante puede construir sus propias evaluaciones.

¿Cómo contribuir a los estudiantes en sus procesos de observación y aproximación al proyecto?, ¿el *Homo visibilis / practicus* necesita ayuda?. Realmente este punto me causó mucha consternación por un solo motivo: todos somos diferentes. Ello eliminó pensar únicamente en la generalidad de cómo construir un proyecto y me encaminó a la especialización de acuerdo al proyecto, empezando por la descripción del problema; regresé a apoyarme de las evaluaciones continuas que responden a la manera en que el *homo* apropia y usa lo vertido en el acto pedagógico.

7. La pertinencia de una metodología que cubra las necesidades de los proyectos.

Para este punto pondré un ejemplo que marcó ritmo y me dió mejor lectura de dónde estaba mi investigación.

Para trabajar orden y mapeo pedí a los estudiantes trajeran una receta de algún platillo con el siguiente grado de complejidad:

- Ser horneado, al vapor, o en tempura,
- Debe tener más de 7 ingredientes que sean modificados de su origen
- Debe tener un procedimiento de al menos cinco pasos
- Presentación al emplatar.

El ejercicio estuvo bajo una planeación ardua pero no pensada a priori, pues quería incorporar la evaluación por medio del mapeo, el cual estaba propuesto a modo de exposición narrativa. Aquí, por primera vez pude aplicar y ver el desarrollo de la importancia de una metodología construida desde el proyecto y no para el proyecto.

Ahora bien, todo el desarrollo anterior lo veo claramente en el cuidado de este tercer momento, en el que se trabajó comunicación, lenguaje y otredad, no como definiciones teóricas sino prácticas donde se nota que “La forma en que los humanos conectamos nuestros signos (palabras) a sus referentes en el mundo es con el cuerpo, recibiendo y filtrando información a través de los sentidos e interactuando con los objetos, situaciones y lugares hasta entender “qué es qué” y “qué hacer con qué cosa (o en qué situación).” A través de este proceso, aprendemos nuevas categorías (o conceptos)”<sup>46</sup>; tanto la triada inicial como la manera en la que aprendemos y aprehendemos conceptos, como el proceso mismo es lo que hace al *Homo visibilis / practicus* lo que es, sobre todo cuando el proceso adquiera mayor tráfico y manejo de información para llegar a ser *Tronco*.

<sup>46</sup> Fernanda Pérez Gay Juárez, “ Los senderos del cerebro semántico” *Revista de la Universidad de México*, N°. 850/851, Nueva Época. Lenguajes, (2019): 96

(lat. truncus = tronco)

Tronco da Colômbia

canal principal del que  
o al  
conven  
otras

troncos

**Lo que quiero decir también es válido como conocimiento, desde la apropiación del lenguaje, los medios y el espacio que propongo por poder ser justificado y argumentado desde mi experiencia educativa.**

## **TRONCO**

que o cosa o  
F. J. G. G. G.  
que o cosa o

## ¿Cuán fuerte es el individuo?

Hasta que los leones tengan historiadores, la historia de la cacería  
siempre glorificará al cazador.

-Chinua Achebe

Me resultaba confuso explicar porqué es relevante describir el proceso que requieren la *Semilla* y el *Brote* para construir el *Tronco* hasta que recordé a los niños, en específico lo reactivos<sup>47</sup> que son su pensamiento, atención y memoria.

Una constante universitaria es la investigación con “I” mayúscula, la que es solemne y formal, incluso se intenta enseñarla, como si fuera algo que sólo en lo referido a lo académico se puede considerar, pero cuando recordé a los niños pude hacer una taxonomía<sup>48</sup> de la misma, en la que propongo la siguiente construcción en forma tríada de condicionantes:

<sup>47</sup>Bodrova Elena y Leong Debora J. “Introducción a la teoría de Vygotsky.” *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar. Vol 1.* (México: SEP, 2005) 71

<sup>48</sup>Retomando la Taxonomía de Bloom

<sup>49</sup>Una herramienta es algo que nos ayuda a resolver problemas, un instrumento que facilita la ejecución de un acción. (Bodrona y Leong 2005, 69)

Experiencia como aprendizaje que ocurre en situaciones compartidas.

Si no compartimos no sabremos si códigos y sus significados son los mismos para nosotros que para los-otros, o si pueden ser leídos.

El lenguaje facilita (en el entorno adecuado) y posibilita las experiencias compartidas.

Esa sencilla taxonomía es la premisa de *Tronco*, donde se ordena, se especializa, se analizan de manera metodológica y práctica lo que hasta el momento se tiene, con esa taxonomía es posible elegir qué decir y cómo decirlo, en términos de protocolos de investigación se nombra justificación, en ella se vierten conocimientos, conceptos y contextos de argumentación afines a los intereses del *Homo visibilis/ sensibilis*. Este momento es muy importante porque se adquieren herramientas<sup>49</sup> de

## El individuo como traductor y guía

partida que hacen posible tener resultados visibles y experienciales, las cuales van a erigir formas de investigar, una de ellos y en el que ahora me desarrollo es la investigación artística. Este momento es el primer acercamiento al campo de batalla para defender y poner postura en un proyecto de investigación.

60 Cuando la taxonomía continúa su cauce es inevitable la aparición de un conocimiento visto desde otra perspectiva, es una variación otra en la cual trabajar, los códigos se re-codifican y se apropian para ser aplicados en función a un contexto en específico, es así como el *Homo visibilis* pasa a ser un *Homo visibilis / practicus*, poniendo el cuerpo en la aplicación práctica de sus re-codificaciones, experimentando y probando dentro de experiencias compartidas para estudiar sus resultados, desarrollando el observar en lo práctico, preguntándose ¿qué encontrar? y descubriendo qué tan concreto es él y su investigación.

<sup>50</sup>Hago uso del término microcomunidad como una de mis exploraciones en ésta investigación para hacer efectivo el primer acercamiento práctico de un ambiente controlado y operado al que está próximo un individuo.

<sup>51</sup>Brian Cambourne, jefe del Centro de Estudios de Alfabetización de la Universidad de Wollongong en Australia.

Lenguaje. Durante la construcción de este apartado me pregunté a qué me refería con ‘traducción y guía’, lo que me llevó al lenguaje. Según Vygotsky el lenguaje desempeña un papel importante en la cognición, siendo un mecanismo para pensar, una herramienta mental, por lo que es posible escribir y leer de otras maneras con lo re-codificado con anterioridad, incluso me inclino a los mecanismos usados en las aulas por parte del alumnado cuando da una explicación de una lectura, ejemplifica un término, desarrolla un ejercicio o pasa de emitir su opinión a argumentar una postura, pues en dichos mecanismos hay comunicación y lenguaje arrojado a una microcomunidad <sup>50</sup> en espera de recepción.

Brian Cambourne <sup>51</sup>, en su texto “Lenguaje, aprendizaje y la capacidad para leer y escribir”

propone 7 condiciones bajo las cuales los niños aprenden a hablar: inmersión, demostración, expectativa, responsabilidad, aproximación, uso y retroalimentación <sup>52</sup>, las anteriores me permitieron identificar cómo es que el individuo, *Homo visibilis / practicus*, funge como traductor y guía, haciendo posible escribir y leer de otras maneras, ¿cómo? poniendo en práctica, apropiándose de saberes y recontextualizando los referentes teniendo en cuenta la fortuna que es estar en el aula como espacio liberador y posibilitador de conocimiento. Si pensamos en el desarrollo práctico del párrafo anterior en términos de la educación artística y, por supuesto, del *Homo visibilis / practicus* encontraremos una sola premisa:

Hay potencia en las otras narrativas.  
y pueden ser leídas.

En suma, cuando el *Homo visibilis / practicus* llega a este punto lo único que tiene que hacer (sin demeritar el trabajo) es construir, pensar en los cimientos más oportunos para desarrollar el proyecto, es necesario darle tiempo y trabajo al *Tronco* porque es la estructura que soportará contraargumentos, críticas y ejercicios, implica un ejercicio desde la revisión a partir del acto pedagógico que acciona el *Homo visibilis / practicus*, en el *Tronco* es donde se ve reflejado el aprendizaje significativo que ha sido permeado desde la *Semilla* e impacta en la resistencia y la dirección con la que se cuenta ahora. Ahora bien, no es que se invente de la nada un nuevo código que solo se entienda para el proyecto y el autor, sino que se considere (como lo hemos visto en momentos previos) a la otredad, la inmersión en los diferentes contextos y relaciones a la que estamos expuestos y en las que afectamos y nos afectan, hacer el ejercicio de integrar a la otredad en nuestros

<sup>52</sup>Cambourne, Brian. “Lenguaje, aprendizaje y la capacidad para leer y escribir” *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar. Vol 1.* (México: SEP, 2005), 140-144

procesos en una de las cualidades del *Arborizar*, permite mapear la pertinencia del proyecto, de la teoría y sobre todo de la práctica como elementos de un mismo sistema.

Continuando con este hilo de pensamiento, quisiera abonar a lo comentado hasta ahora de la educación artística con el dedo en el renglón sobre la apropiación, el lenguaje, la otredad, apoyada en la fuerza expresiva y comunicativa de los lenguajes simbólicos, la educación artística se presenta como una experiencia de aprendizaje en sí misma, y sin redundar presento a E.V.A como uno de los ejercicios que apliqué en mis clases como estudiante-adjunto:

### ESCRIBIR

Escribir como el ejercicio por excelencia para bajar ideas, permitiendo la posibilidad de explorar todas las posibilidades que hay en la escritura. En este caso lo propongo en función a la evaluación como una autoevaluación en dos niveles:

1. Formal, donde notamos si hay claridad en el proyecto, el tema, el objetivo y el estado del mismo, se analiza la argumentación, lo hasta ese momento trabajado.
2. Sensible, regresando a los cuestionamientos de origen, haciendo una revisión del proceso y sus matices.

### VISIBILIZAR

Visibilizar apelando al ver-mirar-observar, teniendo como eje rector el detalle y análisis como un aproximación al qué y cómo decir al considerar la otredad, sus códigos y mecanismos.

### ACCIONAR

Accionar funge como el espacio de experimentación y refleja el hacerse cargo del proceso.

La manera en la que desarrollé E.V.A. fue a partir de mi poco conocimiento sobre formas de evaluar y la necesidad que tenía de hacerme cargo sobre

compartir saberes y guiar procesos, pretendía ayudar en el acotar y especializar los cuestionamientos y conceptos que estaban involucrados en los proyectos de los estudiantes, por lo que me permití probar una evaluación para / en la comunidad, explicando que era necesario pensar en otras miradas <sup>53</sup>.

Con E.V.A comprendí que la investigación no es aquella que sólo se enseña de manera especializada, que es importante recuperar la curiosidad como materia prima de la investigación, y más si se trata de la artística, aprovechando las libertades y los no claros límites que en nuestro campo se establecen. Con estos párrafos quiero cerrar con la premisa de que es necesario corporizar la investigación para verdaderamente hacerse cargo de lo pensado, buscado, enunciado y practicado.

<sup>53</sup> Considero otras miradas como la oportunidad que podemos tener al escuchar comentarios y percepciones de otros, sobretodo cuando tienen conocimiento de nuestros procesos, ejercicios y direcciones. Otras miradas abren la puerta a un acto pedagógico entre iguales.

<sup>54</sup> Grupo de investigación Intervenciones Críticas Desde el Arte Contemporáneo- MITOTE.

<sup>55</sup> Según el calendario escolar de la Facultad de Artes y Diseño, UNAM

<sup>56</sup> Karla Rocha, et al. "Un tránsito educativo desde la FAD. Una mirada del estudiante-adjunto." Manuscrito inédito, última modificación el 12 de mayo de 2018. Archivo PDF.

## Un nuevo espacio, el estudiante-adjunto

Durante mi participación como becaria en el ICDAC<sup>54</sup> en el periodo 2018-2 y 2019-1 <sup>55</sup>, estuve expuesta a un proceso suscrito a la docencia y la educación artística con la bandera de ser un espacio de experimentación y confrontación primero a mi propia formación, y luego frente a la formación de otros, resultando ser un flujo de saberes y experiencias interminable.

Si bien el aprendizaje fue arduo, también pude notar que dicho espacio es *Tierra Fértil* a distintas voces, ejemplo de ello fue un lugar de enunciación al que denominamos estudiante- adjunto <sup>56</sup>, presentándose como una transición del estudiante al egresado que adjunta a un titular frente a grupo. Nos hicimos cargo



de un extraño ejercicio donde indagabamos en el espacio docente nuestra experiencia inmediata, el autoconocimiento y la reflexión de nuestros saberes previos y la manera en la que los modificabamos y compartiamos.

En nuestras reflexiones y charlas “consideramos al estudiante como sujeto en construcción, de una subjetividad de conocimientos y de herramientas para socializarlos, y al adjunto como aquel que replica modelos de enseñanza de un docente por tanto, desde nuestra experiencia nos enunciamos desde el estudiante-adjunto, enmarcando las posibilidades que podemos construir”<sup>57</sup>, lo que nos hizo trabajar con la educación artística al cuestionarnos qué sabemos y cómo lo aprendimos. Para nosotros el posicionarnos como estudiante-adjunto implicó poner en la mesa nuestra visión sobre la educación artística que, para nosotros, es “un espacio en el que hay muchas

preguntas qué hacer y muchos lugares nuevos a los cuales llegar”<sup>58</sup>, por lo que nos vimos frente situaciones de mediación con docentes, estudiantes y estudiantes-adjuntos para compartir saberes y proponer otras formas de ser estudiantes.

Mientras estábamos en estas indagaciones, nuestro desarrollo en clases y, en lo personal, el desarrollo de esta tesis, se vio permeado por la importancia de poner el cuerpo en nuestros respectivo lugar de enunciación como otro agente que opera en el aula, arriesgándonos, exponiéndonos y compartiendo sensibilidades con los otros, trabajando con la potencia que en ello encontremos, encontrando en el aula un espacio liberador.

Nos preguntábamos constantemente “¿cómo estamos re-aprendiendo nuestros saberes? ¿a qué dificultades nos enfrentamos cuando la responsabilidad se activa

<sup>57</sup>Karla Rocha, et al. “Un tránsito educativo desde la FAD...”, 8

<sup>58</sup>Karla Rocha, et al. “Un tránsito educativo desde la FAD...”, 9

desde la relación estudiante, docente y estudiante-adjunto?”<sup>59</sup>, pues sin saber en qué momento, me ví inmersa en la planeación y la improvisación, lo que me permitió entender y transitar en la disciplina, para luego experimentar la indisciplina, siendo hasta ese momento cuando empezaba a esbozar el *Arborizar* como estructura de ésta tesis, y con ello construir y ver nuestros discursos por medio del acto pedagógico como un espacio posible para construir diálogos. El resultado de ese ejercicio/experimentación fue un artículo sobre educación artística, que con toda sinceridad puedo decir que nos hizo querer aportar, desde nuestras líneas de investigación y quehaceres, a la educación artística, y a la investigación artística. En mi caso pude ver cómo mi lugar de enunciación afectó el acto pedagógico en las distintas asignaturas en las que intervine por un año, haciéndome cargo del proceso de aprendizaje, reafirmando que “no puede ser unidireccional (profesor y alumno), sino que involucra la participación de las diversas perspectivas

de la colectividad. Ser estudiante-adjunto se trata de aprehender con otros”<sup>60</sup>.

Por último, la importancia del estudiante-adjunto y la manera en que lo propusimos ha influido ampliamente la perspectiva que aquí propongo sobre el *Homo visibilis / practicus*, pues yo misma era y me reafirmé al ser estudiante-adjunta.

<sup>59</sup>IDEM

<sup>60</sup>Karla Rocha, et al. “Un tránsito educativo desde la FAD...”, 11

(un car)



tronco de Colombia

canal principal

del que salen  
o al que  
concurren  
otros menores.

RAMAS

**Mi pensamiento es mucho más rizomático y hábil que mi hacer, es una batalla interna donde el acotar y asumir lo que eso implica determinará la claridad de un hacer específico.**

**Lo difícil no es solo empezar las cosas sino lo que hacemos con ellas y cómo lo hacemos. Cuando logré ver que no hay guiones para hacer lo que quería hacer, entendí que soy mi propia posibilidad.**

las que brotan en las plantas y frutos

cada una de las ramas que nacen

**RAMAS**

## El mundo de las posibilidades que abre el individuo

Los humanos, aunque han de morir, no han nacido para eso  
sino para comenzar  
-Hannah Arendt

Lector, usted se ha preguntado cuántas posibilidades creemos tener frente a cualquier situación, me refiero a cuántas existen y no sabemos ver. Pues bien, si fácilmente las piensa como las ramas de un árbol vaya inmensidad de resultados, es aquí donde menciono al mundo de las posibilidades, como territorio de trabajo teórico-práctico.

El mundo de posibilidades que menciono es reflejo de los rizomas que somos capaces de observar sobre alguna circunstancia, las rutas o caminos a tomar, no como una opción sino como una posibilidad, donde según la RAE, posibilidad es la “atitud, potencia u ocasión para ser o existir algo”<sup>61</sup>, de lo posible,

insistiendo en que en su efecto de posible con medios disponibles para hacer algo, lo que me regresa a lo trabajado en esta tesis, que es la gesta de proyectos desde la investigación artística entendiendo que se construye a partir de desarrollar algunos elementos mencionados en el momento anterior, haciendo posibilidades.

Entrando en materia, propongo trabajar el mundo de las posibilidades bajo dos cualidades intrínsecas de cualquier individuo: la comunicación y el cuerpo. Si retomamos al *Homo visibilis / practicus* recordaremos que está dotado de capacidades de observación y ejecución, sin embargo por sí mismo, dentro de su naturaleza de *homo* cuenta con cuerpo y se comunica, es decir que su cuerpo le permite usar códigos, lenguajes y medios para efectuar la comunicación dentro de algún contexto, sin embargo, el *Homo visibilis / practicus* reconfigura el cuerpo desde la experiencia y la comunicación como método, haciendo de ambos una metodología.

<sup>61</sup> Diccionario en línea de la Real Academia Española, acceso el 16 de junio de 2019 <https://dle.rae.es/?id=TnE0t3n>

Para abordar comunicación y cuerpo retomaré a Bech<sup>62</sup>:

“...podemos incluir dentro de la comunicación presencial a todos aquellos aspectos relacionados con la comunicación interpersonal, cara a cara, así como a los que se relacionan con el ámbito del comportamiento ritual y con las actividades cotidianas; para todos ellos la apariencia física del cuerpo, los gestos corporales, las actitudes, el movimiento y el uso corporal del espacio pueden asociarse con complejos sistemas de códigos, sancionados culturalmente y sujetos a la variabilidad histórica”<sup>63</sup>

El párrafo anterior enuncia a lo que el cuerpo está inscrito cuando de comunicación no verbal se trata mencionando la incidencia cultural y social, con lo que participa e influye en el significado y resignificado de discursos verbales o no verbales, propiciando un contexto más específico.

En suma, el dueto cuerpo y comunicación no solo tiene potencia en lo que permiten como elementos separados, sino que están inmersos en contextos y perspectivas que los hacen articular lo que el *Homo visibilis / practicus* usa como metodología. Primero observa, conoce y se aproxima a los códigos, cómo es que se mueven dentro de un contexto, se apropia de ellos y trabaja alrededor de ellos, luego indaga lenguajes nuevos o apela a alguno anteriormente experimentado con el que pueda llegar a visibilizar lo observado y así usar algún medio. Es aquí donde se adentra a la investigación en cuanto a comunicación se refiere, para lograr plantear su propia metodología desde la experiencia, accionando las posibilidades de la prueba: el acierto y el error.

<sup>62</sup>Julio Amador Bech es un artista, teórico, crítico de arte, investigador y docente.

<sup>63</sup>Julio Amador Bech. *Comunicación y Cultura. Conceptos básicos para un ateoría antropológica de la comunicación* (México: UNAM, 2015), 141

## Hacerlo o solo pensarlo, he ahí el atasco

En el mundo de las posibilidades, la prueba es uno de los territorios más importantes, se puede llegar a él fácilmente pero el resultado siempre intimida y confunde a más de uno, y es que requiere un análisis y evaluación posteriores, no solo de los resultados, sino de todo el proceso, es por ello que no todo es bello, hay errores y son potencia.

Afortunadamente los errores o fallos son potencia, pues permiten una claridad desde la decadencia, obligando a revisar las rutas, recursos y medios seleccionados y administrando el conocimiento según lo que le sirva a la investigación con ayuda de la construcción de filtros especializados y modificando las estrategias empleadas. *El Homo visibilis / practicus* tiene la capacidad hacer de cuerpo/comunicación una metodología partiendo de cualquier nueva posibilidad y ser lo multi-formas que

sea necesario siempre y cuando se busque la causa del error.

Durante y antes del accionar, el espacio es uno de los elementos detonantes para la selección de posibilidades, pues el espacio condiciona, posibilita, modifica, y enuncia desde la forma en que es visibilizado y usado, sobre todo porque tiene una relación directa con el comportamiento primero corpóreo y posteriormente de construcción de pensamiento, lo que conduce a elegir un medio de socialización.

Bech habla del cuerpo y el espacio de la siguiente manera:

“Por otra parte, el uso cultural del espacio, los desplazamientos del cuerpo en sus relaciones sociales con otros cuerpos humanos ha dado lugar a los estudios de la disciplina denominada proxémica, la cual estudia la manera de las cuales la gente hace uso del espacio y responde a las relaciones en el establecimiento de grupos formales e informales”<sup>64</sup>

<sup>64</sup>Bech, *Comunicación y Cultura...*,144

Lo que permite justificar el cómo socializar, articulando propuestas a partir de lo visible en la experiencia en función a las necesidades de la investigación y de la premisa del proyecto, conociendo la relación a priori que hay entre el espacio, los contextos, la comunidad involucrada y la incidencia buscada por parte del *Homo visibilis / practicus* haciéndose cargo de cubrir los elementos y rizomas que el mundo de posibilidades ofrece.

70 Para cerrar *Ramas* quiero compartir que me gusta ver a esta tesis como un *Inception*<sup>65</sup>, pues mientras hago la investigación estoy investigando como hacer la investigación, al inicio, como usted querido lector podrá imaginar, era muy confuso, sin embargo al adentrarme en mi Tierra *Fértil, Semilla, Raíz, Brote y Tronco* he descubierto un *arborizar* más gráfico, por lo que me permitiré compartir cómo estoy haciendo y pensando esta tesis. Le invito a escanear el siguiente código QR.



<sup>65</sup> Nolan, Christopher (director). 2010, *Inception*. E.U.A, Legendary Pictures.



## FOLLAJE

**Cuando me dí cuenta de lo que estaba haciendo fue cuando ya lo estaba haciendo, entender la magnitud y el sentido de ello me hizo preguntarme qué estoy buscando y generando.**

**Poder nombrar es un acto de inteligencia desde la observación. La comedia es un ejemplo de ello al evidenciar lo observado al transformarlo y considerar sus múltiples lecturas desde una misma observación.**



## La experiencia como acto pedagógico

La memoria es el fundamento de todo lo que vivimos y de lo que llamamos personalidad. Sin ésta ninguna de las experiencias que nos constituyen sería posible; ni el lenguaje ni el movimiento ni la percepción.

-David Beytelmann

72 ¿Qué pasa cuando seleccionamos una posibilidad?, a grandes rasgos, llegar a responder lo anterior requiere tener claro el proceso de conocimiento, comunicación y cuerpo que previamente se ha desarrollado. Cuando el *Homo visibilis / practicus* maneja la anterior triada y considera la cultura visual en la que está inmerso, entiende que la producción no solo es generar productos a diestra y siniestra para satisfacer necesidades, o que la investigación sólo es la guía para entender conceptos, sino que relaciona integralmente las acciones de los individuos con lo que acontece en los contextos, para justificar esto me voy a apoyar de Hodder:

La cultura material “no existe porque sí. Alguien la produce. Y es producida para algo, Por lo tanto

<sup>66</sup>Bech, *Comunicación y Cultura...*,264

no refleja pasivamente a la sociedad – más bien crea la sociedad por medio de las acciones de los individuos-” (Hodder, 1994). De ahí que la cultura material no sea un mero reflejo del comportamiento humano “sino más bien una transformación de ese comportamiento” (Hodder, 1994) <sup>66</sup>

Así pues, cuando el *Homo visibilis / practicus* parte del mundo de posibilidades, erra y considera el espacio, está haciendo investigación- acción, construye a partir de una generalidad que consta de una cultura visual, cultura material, discursos y relaciones humanas, lo que modifica comportamientos y propone mediaciones que transformen tanto a lo observado por el *Homo visibilis / practicus*, como a el mismo. Al mencionar la dupla investigación - acción, apelo a otra de las duplas estrella que en *Raíz* he emocionado, teoría - práctica, si bien no es jerárquica o de causa - consecuencia, sí requiere un trabajo de complementariedad y funcionalidad que depende de quién lo use, es más un recurso/territorio que un

método. Esto me queda cada vez más claro cuando, regresando a la importancia de la mediación, suscribo que:  
(...) ni en la esfera teórica ni en la vida práctica puede afirmarse que el ser humano viva “en un mundo de crudos hechos o a tenor de sus necesidades y deseos inmediatos”; su vida está mediada por la producción simbólica imaginaria <sup>67</sup>.

Es así como la experiencia recobra importancia, pensemos en que tanto *Raíz, Brote y Tronco* trabajaron experiencia desde distintas lecturas, eso nos ha llevado a ver con más claridad todo lo que experiencia marca como territorio en relación con los términos a los que he apelado para llegar a mencionar que el acto pedagógico que Acaso propone, está totalmente vinculado al cuerpo como experiencia, pues suscribiendo a la Mtra. Teresa Garduño “todos tenemos derecho a crear pedagogía” <sup>68</sup>, lo que me lleva al título de este apartado, la experiencia como

acto pedagógico recordando que, para efectos de esta tesis, estamos enmarcados en la gesta de proyectos de Arte y Diseño dentro de la educación artística, no sujetos al espacio aula o a las prácticas académicas convencionales.

Para mí, la experiencia como acto pedagógico consta de lo que hacemos al *Arborizar* el conocimiento, hasta este punto hemos transitado por autores, casos en clases, eventos, charlas y este texto mismo, demostrando que todo ello está dentro de la experiencia del individuo y lo traducimos a acto pedagógico como *Homo visibilis / practicus*.

<sup>67</sup> Bech, *Comunicación y Cultura...*,264

<sup>68</sup> Mtra. Teresita Garduño, fundadora de la Escuela Activa Paidós, directora y maestra de la misma desde hace 44 años. Psicóloga educativa, maestra en Ciencias y Doctora en letras y psicopedagogía.

### C3 Conocimiento, Comunicación y Cuerpo.

#### ¿Sí era esto lo que buscaba?

Querido lector, humildemente le diré que no lo sé de cierto, lo supongo. Inicié esta investigación con una respuesta a priori, incluso le puse nombre, sin embargo y afortunadamente estaba en un error. Lo que me llevó a cuestionar y poner bajo la lupa cómo es que había construido lo que según yo quería desarrollar, notando mis sensibilidades y enunciando mis observaciones, así pues el término *Homo visibilis / practicus* fue lo que propuse para encaminarme en la búsqueda de una certeza: qué es lo que quiero decir. Ahora, después de un largo recorrido, sí era esto lo que buscaba, en realidad es mucho más de lo que esperaba encontrar.

Este apartado es el debut de *Arborizar* el conocimiento como mi propio caso de estudio, es el mapeo del Inception que es esta tesis. Si bien todos

los elementos del *Arborizar* fueron experimentados en C3 también evidencia mi propio proceso creativo, académico, profesional y personal, pues me exigió involucrarme con mis saberes, los saberes de otros y converger con sus experiencias; me condujo a hacer interpretaciones y traducciones con mi voz desde otras voces, de apropiarme de territorios y ser territorio para otros, y, por supuesto, demandó poner mi cuerpo como lugar de enunciación por un año de trabajo.

Me pregunté ¿cómo hacer de la experiencia mi investigación?, pero creo que llegué a hacer de mi experiencia una investigación, fui y abordé la otredad, y a mi misma, apelé a mi conocimiento, lo conecté a mis sensibilidades y lo traje a mi contexto. Descubrí que lo que buscaba en realidad era priorizar la apertura creativa desde cualquier espacio, evidentemente me encontraba suscrita a la educación artística, así que la investigación- acción fue mi lugar de trabajo, debo decir que mis intenciones eran personales, quería jerarquizar la gesta de proyectos

desde su proceso y sus preguntas, pero esas preguntas me llevaron a historias, a sensibilidades, así que no podía jerarquizar porque tanto el cuerpo, la comunicación y el conocimiento siempre están en movimiento. Profundicé en mi interés y surgió la teoría, entendí la posibilidad del no saber para saber, y pensé más allá de las certezas, y, en palabras de mi director de tesis “uno aprende a afectar al mundo”.

Aprendí que no sólo hay un lenguaje válido y me cuestioné cómo traducir mi sistema de pensamiento a otro, lo que me llevó a enunciar que sin bitácora<sup>69</sup> no hay paraíso, y en ella plasmé mi pensamiento como lenguaje, pude mapear mis cuestionamientos y estructuras y ver cómo se transformaban, me apropié de las ideas y las reafirmé como mías, las ví construirse como discursos cada vez más justificados para organizar y visibilizar lo abstracto. Me dejé llevar por mi intuición para romper la contención, y sin saberlo ya estaba priorizando mi propia apertura

<sup>69</sup>A partir de mis estudios de licenciatura y durante esta investigación me apegaba a la idea de la bitácora como contenedor de ideas, procesos y reflexiones de alguna investigación o proyecto, incluso entendía que se apoyaba del archivo. Ahora, luego de esta tesis considero a la bitácora como el primer laboratorio de experimentación en el que es posible construir la propia metodología a partir de otros lenguajes, narrativas y referencias.

de pensamiento-acción, corporicé mi pensamiento, me hice cargo y articulé desde mí para entender al mundo desde cuestionamientos.

Llegué a corporizar mi investigación y encontré una pedagogía del cuerpo que contiene lo que me interesó, lo que me implicó, lo que nos impactó, lo que nos modificó, lo que hicieron, lo que tejimos y lo que arbolizamos como comunidad. *Arborizar* es hacerse cargo desde los haceres colectivos.

En suma, me enuncio como mi propia posibilidad, soy mi propia metodología por que toda metodología naufraga, y la metodología es el santo grial de la investigación, parte de cualquier lugar, es multi-formas y, si he estado hablando de una corporiedad de la investigación puedo proponer lo siguiente: La tesis como obra performática, la obra como bitácora, la bitácora como registro de la experiencia y la experiencia como posibilidad para la investigación.

## ¿ÚLTIMO MOMENTO?

Esto no termina aquí, descubrí que este momento determina un nuevo comienzo del arborizar, siendo rizomática con el aula nube y con la asimetría de las flores

## FLOR

Parecía muy lejano llegar a un producto, pero todo tiene su fin y todo fin tiene características particulares únicas e irrepetibles que sólo surgen cuando los engranes responden al tiempo y las circunstancias.

Todo, incluso con esta tesis, pensar que algo llegue a su máxima expresión es cansado y emocionante, sin embargo vale el proceso.

## ¿Sólo en la primavera florece?

La verdadera generosidad hacia en futuro consiste en entregarlo todo al presente.  
-Albert Camus

En este momento al que he llamado *Flor*, compartiré algunas de las evidencias del trabajo de un año, gustando así de ponderar la idea de la socialización como herramienta de la investigación – acción. Desde mi formación y como experiencia a mencionar, me resulta tan cercano el socializar dentro de un contexto socio-personal que no le veo mayor problema si se extiende la idea a la gesta de proyectos de arte y diseño como esta tesis ha estado trabajando, sin embargo pude notar que dicha socialización no está articulada a priori desde un lenguaje académico, sino personal, es por ello que este apartado me hace gracia al titularlo: ¿Sólo en la primavera florece? Mi intención no es responder la pregunta, sino usarla como metáfora para cuestionar / observar si existen

periodos donde deba haber un producto terminado, pongo sobre la mesa de disección la socialización. Mi primer recurso para abordar esta última es ahondar en estar-los-unos-con-los-otros<sup>70</sup>, donde se considera la no estabilidad de las políticas de la visualidad con relación a la sociedad, por lo que se propuso investigar “maneras de renovación de convivialidad: algo absolutamente inestable desde sus propios acontecimientos, y a través de lo cual se construye la realidad”<sup>71</sup>. Lo anterior lo puedo ubicar claramente en cómo es que las planeaciones y programas son solo un machote de un mundo de posibilidades que solo pueden ocurrir si existe una comunidad que contenga, transforme y potencialice el acto de socializar al permitir una circulación de sentido. Si ubicamos lo referenciado previamente en una microcomunidad, el aula funge como medio de convivialidad de una comunidad que conoce los mismos códigos y construye realidades a partir de proyectos. Retomemos al *Homo visibilis / practicus* y su accionar en todo este *arborizar*, si bien tiene

<sup>70</sup> Paola Santoscoy y Marcio Harum. *Estar los unos con los otros*. (México: SITAC XI, 2013)

<sup>71</sup> Santoscoy. *Estar los unos con los otros...*, 4

un proceso que transita en los saberes y en el accionar, también está inmerso en lo que recibe de la comunidad, no por nada en *Brote y Tronco* mencionaba la importancia de la otredad y cómo es que se articula en el aula, pues el acompañamiento que tiene es lo que me hace diferir en la temporalidad de los resultados presuntamente validados, es decir, ¿los ejercicios de aproximación, de apropiación y de experimentación, por mencionar algunos, no pueden ser resultados válidos?

78 Durante las clases mis observaciones estuvieron encaminadas a la anterior pregunta, pues veía en los ejercicios mucho material de trabajo que esbozaba el producto-público en diferentes momentos, me refiero a que inicialmente los resultados parecen muy toscos, pero con el paso de los mismos se pueden notar las claridades que el *Homo visibilis / practicus* establece, incluso de algunos de los ejercicios es posible que se desprenda la línea de producción y con ello todo el *Arborizar*.

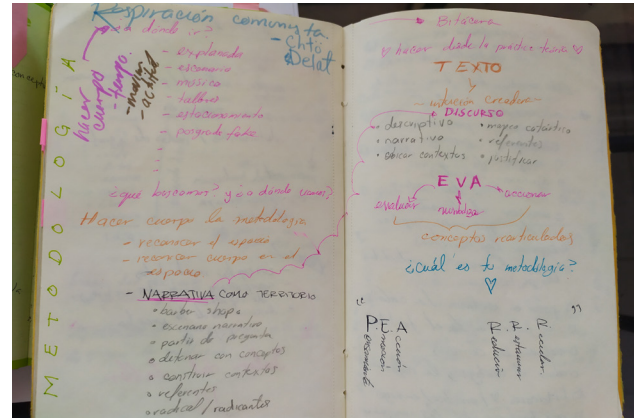
Para ello quisiera apelar a la evaluación, pues

considerando que el material anteriormente mencionado es gradual, resulta interesante y lleno de posibilidades cómo recibe la comunidad el proyecto y, a su vez, cómo esté retroalimentado. La importancia de ese flujo entre comunidad y proyecto es que sea detonante para ejercicios que el *Homo visibilis / practicus* proponga en función del producto -público que aborde su proyecto, lo que implicaría un ejercicio constante de auto-evaluación como un proceso en continuo crecimiento donde “se identifiquen con logros comunes, afirmarse en la pedagogía del esfuerzo”<sup>72</sup>, lo que me lleva a suscribir a María Acaso cuando se pregunta porqué los estudiantes tienen la encomienda de entender al pie de la letra y reproducir por completo un currículum, ya que las manifestaciones relacionadas con el aprendizaje están directamente conectadas, como anteriormente lo desarrollamos, con las diferentes experiencias y perspectivas. Para ejemplificar esto me parece pertinente compartir algunas de las derivas a partir de ejercicios y eventos realizados.

<sup>72</sup> Galo Sánchez. *Educación estética y educación artística*. (Salamanca: Universidad de Salamanca, 2010), 31

**Taller AA (de escritura post-media de alumnos para alumnos)  
MARZO 2019**

**5º ENCUENTRO INTERUNIVERSITARIO DE ARTES VISUALES, UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO. MAYO 2019**



A partir de exploraciones de adjuntía siendo alumnos, algunos colegas y yo propusimos este taller como espacio de encuentro para hacernos cargo de la escritura como herramienta dentro de un proyecto por medio de las otras perspectivas y el compartir las experiencias.

Apartado de mi bitácora sobre planeación de construcción de metodología a partir de las actividades, Mayo 2019



**5º ENCUENTRO INTERUNIVERSITARIO  
DE ARTES VISUALES, UNIVERSIDAD  
DE GUANAJUATO.  
MAYO 2019**

80



Registro de cierre del taller: Investigación indisciplinar, Mayo 2019



## FRUTO

**Estar satisfecha y grata de un proceso es maravilloso, y poder disfrutar de ello sabiendo que tiene características identificables que por sí mismas articulan nuevas semillas.**

**Recuerdo que en mis clases de biología, mientras veíamos botánica, quedaba maravillada de lo que ofrecen los frutos, es decir, son el más genuino reflejo de lo que se puede hacer con las posibilidades, incluso de un nuevo inicio.**

## Del individuo al fruto y del fruto al individuo

Un encuentro casual era lo menos casual en nuestras vidas.  
-Julio Cortázar

Con fascinación escribo y describo al *Fruto* como el seguimiento y las formas que puede tener la evaluación. Según la RAE, evaluar es:

1. Tr. Señalar el valor de algo.
2. Tr. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo”<sup>73</sup>

82

a lo que lo agregaría:  
el valor del acierto y del error, de una cosa o asunto determinado.

Pues como usted, querido lector, habrá podido notar con el paso de la investigación, me concentré en aprovechar todo lo que el *Homo visibilis / practicus* implica como humano, desde sus sensibilidades hasta

lo que hace con ellas, eso incluye el error y la potencia que hay en él.

Para abordar lo anterior retomaré a Acaso que a su vez retoma a Ellsworth:

“Ellsworth nos habla de un triálogo entre profesor y estudiante en el que se entremezcla precisamente todo aquello que la pedagogía tradicional nos dice que no interviene: los recuerdos, los deseos, los tabúes, el miedo, el placer. Evidentemente ese retorno de lo reprimido no hace sino complejizar la acción pedagógica, la perturba...” (Acaso, 2012, 73)

Evidentemente mi acotación es que ese triálogo no sólo está en lo que a pedagogía se refiere, pues con anterioridad desarrollé la experiencia como acto pedagógico lo que nos devuelve a lo mencionado sobre la errata y el fallo suscritos a la evaluación, que para evidenciarlo compartiré mi experiencia frente a lo que el curso de los semestres me presentaba, desde clases, talleres y esta misma tesis.

<sup>73</sup>Diccionario en línea de la Real Academia Española, acceso el 2 de agosto de 2019 <https://dle.rae.es/?id=H8KIdC6>

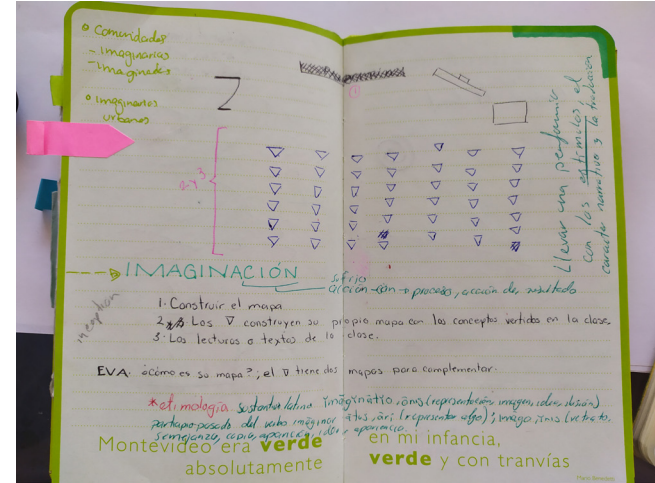
Corría la segunda mitad del semestre 2018-1, yo adjuntaba Historia del Arte III <sup>74</sup> y Seminario de Estrategias de la comunicación Visual <sup>75</sup>, mientras mi bitácora y mis apuntes de clase se diversificaban, a la par mis cuestionamientos sobre mi participación me encaminaban al inminente fin de ciclo y con ello la semana de evaluaciones. Recuerdo bien que cuando era alumna esa semana era brutal, si es que no habías logrado integrar varias materias en un proyecto, pero no pasaba de varias noches de arduo trabajo y miles de tazas de café para presentar el proyecto y recibir retroalimentación, pero oh vaya mi sorpresa cuando siendo estudiante - adjunto me encontré con la evaluación desde su construcción y aplicación. Querido lector debe usted saber que fue de los momentos de más trabajo en esta investigación. Me cuestioné por varias semanas sobre ¿cómo evaluar en educación artística? ¿qué evaluar y para qué?, revisé mis notas, hice una revisión profunda a mi formación durante la carrera, acudí a textos y videos

donde pudiera tener referencia sobre la evaluación en educación artística, sin embargo ninguna de mis reflexiones me hacía sentido ni me parecían pertinentes para el momento en el que me encontraba siendo estudiante - adjunta, recién investigadora y tesista.

Encontré mucho de dónde hablar y ejemplificar algunos momentos sobre esos cuestionamientos en las siguientes actividades:

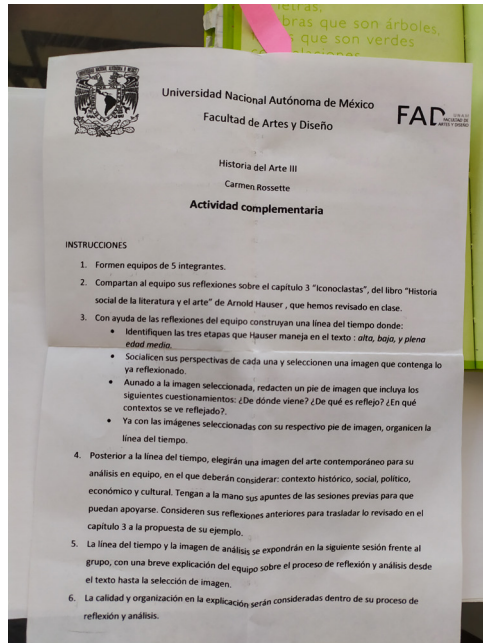
<sup>74</sup>Asignatura de 3er semestre de la Licenciatura en Artes Visuales, FAD-UNAM

<sup>75</sup>Asignatura de 7mo semestre de la Licenciatura en Arte y Diseño, FAD-UNAM



La sección de mi bitácora de la izquierda es uno de los ejercicios de evaluación de proceso que desarrollé para la clase de Estrategias de la comunicación Visual I, en la que proponía un espacio de observación del proyecto que arrojará elementos faltantes o puntos a profundizar. (2019)

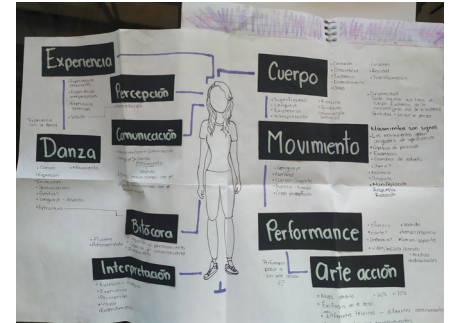
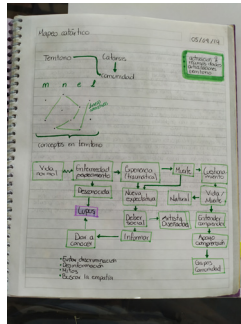
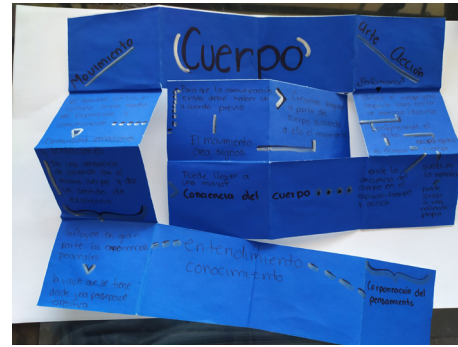
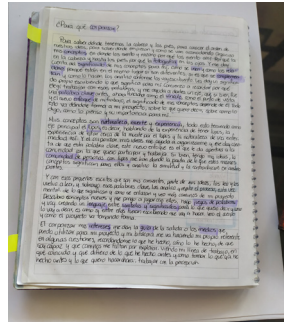
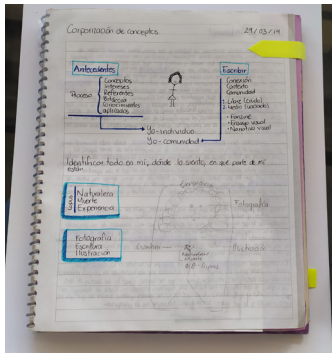
En esta sección de mi bitácora me apegué a la modificación del espacio como agente de evaluación de proceso, donde propongo que se parta de la disposición del espacio para construir un ejercicio de cierre del semestre. (2019)



Estas actividades resultaron en escritos, registro y ejercicios en el aula que quisiera compartir con algunas de las bitácoras de proceso. En todos los casos arrojaban resultados diferentes pues se trataban de asignaturas teóricas y prácticas pero ambas coincidían en ejercicios de reflexión plasmados (ya sea como mapas, párrafos, o imágenes) en las bitácoras.

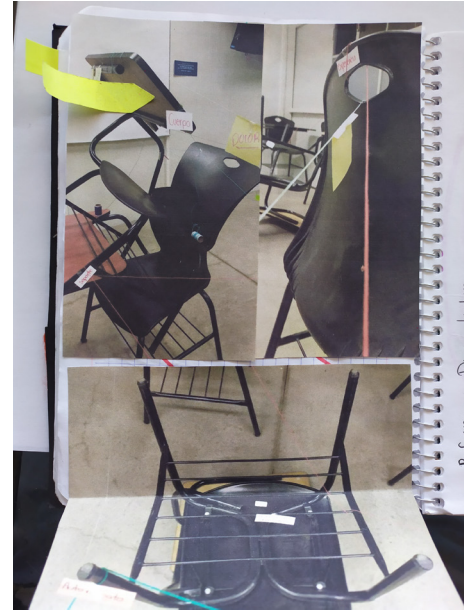
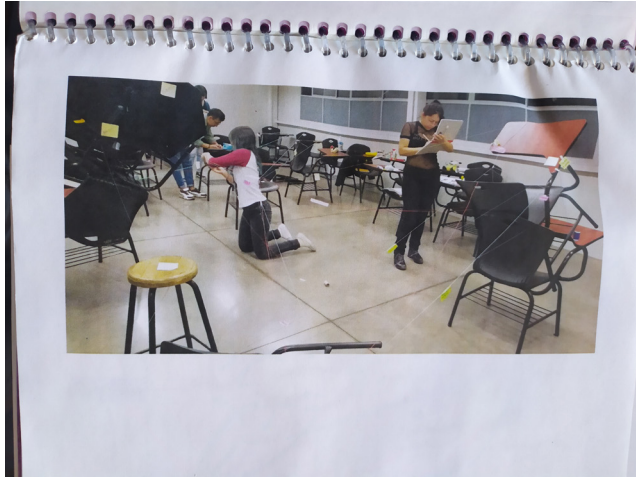
Me resultó muy revelador ver las bitácoras del grupo de 8vo semestre para entender cómo es que eran recibidos los ejercicios y construir con mayor claridad E.V.A. El seguimiento de las bitácoras llevó al grupo a apelar a las acciones en el aula para construir su proyecto colectivo, el cuál fue una intervención en el espacio tejiendo los proyectos individuales en uno colectivo.

Dentro de mis indagaciones docentes me enfrenté a la evaluación activa de una asignatura teórica, en la que, después de varias observaciones, charlas y ensayos desarrollé la actividad de la izquierda. (2019)



Bitácora de proceso sobre corporización. Nelly Durán. 2019

Bitácora de proceso sobre corporización. Jessica Flores. 2019



Bitácora de proceso sobre mapeo catártico. Jessica Flores. 2019





Bitácora de proceso sobre Proyecto final colectivo. Belem Cha.  
2019

Así pues pude ver con ejemplos cómo opera la investigación - acción que yo misma aprehendí a ver y transformé en función de mis saberes y procesos, y así fue como supe qué implica dar seguimiento a la investigación a la par que evaluarla.

Para finalizar este capítulo de mi formación en licenciatura, quiero compartir una pregunta que recientemente una maestra en docencia e historiadora me hizo en la confianza del aporte entre colegas:

“¿Tú, qué pedagogía crees que estas desarrollando?”

Indiscutiblemente no pude más que decirle con franqueza lo que creía:

“Pedagogía de la experiencia”

·  
·  
·

Pensando en ello, como primer aporte a la comunidad de la educación artística y de la investigación artística puedo enunciar que *Arborizar* el conocimiento como metodología es algo que he practicado por dos años y creo fervientemente en que esta tesis es ejemplo de ello.

Querido lector, le agradezco mucho su atenta lectura y sobre todo sus dudas y cuestionamientos. Espero que algo de lo aquí escrito le haya abodado a su *Tierra Fértil* que en algún momento podamos coincidir.

## Recursos y referencias



1. Acaso, María. *Pedagogías Invisibles. El espacio del aula como discurso*. (España: Catarata, 2012). ISBN 9788483197332

2. Bech, Julio Amador. *Comunicación y Cultura. Conceptos básicos para un ateoría antropológica de la comunicación* (México: UNAM 2015)

3. Bodrova Elena y Leong Debora J. “Introducción a la teoría de Vygotsky.” *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar. Vol 1*. (México: SEP, 2005)

4. Cambourne, Brian. “Lenguaje, aprendizaje y la capacidad para leer y escribir”. *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar. Vol 1*. (México: SEP, 2005)

5. Frías De Jacinto, Nirvana. 2019. “Los procesos pedagógicos en el aula desde una experiencia subjetiva”. Tesis de licenciatura. FAD-UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2020/febrero/0800346/Index.html>

6. Halliday, M.A.K. *El lenguaje como semiótica social*. (México: Fondo de Cultura Económica, 1982)

7. Jurado, Fabio; Lomas, Carlos; y Tusón, Amparo. *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. (México: Castellamos editores, 2017)

8. Manteca Aguirre, Esteban, ed., “La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación” *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar. Vol. 1* (México: SEP, 2005)

9.Mirzoeff, Nicholas. *Cómo ver el mundo: una nueva introducción a la cultura visual*. (México: Paidós, 2016)

10. Mitchell, W.J.T. *What Do Pictures Want?: The Lives and Loves of Images*. (Chicago: The University of Chicago Press, 2005)

11.Morales, Taniel. *Manual de maestros que lloran por las noches*. (México: Departamento de fomento del Arte y la Cultura, 2016)

12. Nettel, Guadalupe. *Revista de la Universidad de México*, N°. 850/851, Nueva Época. Lenguajes, (2019):4-5

13.Pérez Gay Juárez, Fernanda. 2019. *Revista de la Universidad de México*, N°. 850/851, Nueva Época. Lenguajes, (2019): 94-101

14.Rocha, Karla et al. “*Un tránsito educativo desde la FAD. Una mirada del estudiante-adjunto.*”

Manuscrito inédito, última modificación 12 de mayo 2018. Archivo PDF.

15.Sánchez, Galo. *Educación estética y educación artística*. (Salamanca: Universidad de Salamanca, 2010) ISBN 0214-3402

16.Santoscoy, Paola y Harum, Marcio. *Estar los unos con los otros*. (México: SITAC XI, 2013)

17. Scott, Joan W. *Experiencia. Feminists Theorize the Political* (Londres : Routledge, 1992)

18.Centro de Desarrollo Educativo. *Métodos de la investigación pedagógica*. (México: Quinto sol, 1971)

19.Touriñan López, José Manuel. *La relación artes-educación*. video 31:33, acceso el 07 de enero de 2020, <https://www.youtube.com/watch?v=OCiEJTtKzPc>

## AGRADEZCO

A mis padres por esta voraz educación que tengo y que jamás se detendrá.

A mi hermano por decirme desde morra 'Cada día más Cabrona' y siempre retarme.

A Carlos Romualdo, por acompañarme, motivarme y guiarme desde las clases hasta la vida. Por hacerme ver que vida solo hay una y empezar con esta tesis es como vivo.

A Nirvana y a Juan, cómplices de charlas y frustraciones cada que caíamos en el hoyo de la procrastinación.

A mi familia sanguínea por acogerme en mis momentos de crecimiento, aunque hayan sido duros y a mi familia social, por enseñarme que mi carácter dice mucho y debo responsabilizarme de ello.

A los becarios del ICDAC por haber sido nuestra mejor y más amena compañía en este experimento que fuimos, por arruinarlo tantas veces que logramos abrir un nuevo lugar desde dónde decir lo que queremos decir y trabajar por ello.

Al ICDAC y otros docentes por lanzarme al fuego con mis capacidades y darme un espacio para buscar mi camino, con todo y mis fallos y potencias. Esta tesis fue realizada gracias al Programa UNAM-PAPIIT IA402118.

A los estudiantes de las clases en las que intervine, por ser el espacio más poderoso, imponente y emocionante en el que pude estar. Por hacerme tener una visión y un entendimiento integral, abierto y humilde.





María Sánchez Estrada  
2021