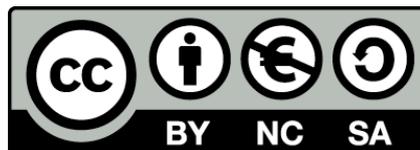




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Las prácticas afectivas y las representaciones visuales en el proceso de aprendizaje de una clase de lengua castellana en secundaria

Juliana Cifuentes Gómez



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència Reconeixement- NoComercial – CompartirIgual 4.0. Espanya de Creative Commons.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia Reconocimiento - NoComercial – CompartirIgual 4.0. España de Creative Commons.

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

TESIS DOCTORAL

Las prácticas afectivas y las representaciones visuales
en el proceso de aprendizaje de una clase
de lengua castellana en secundaria

Juliana Cifuentes Gómez



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

2021



Las prácticas afectivas y las representaciones visuales
en el proceso de aprendizaje de una clase
de lengua castellana en secundaria

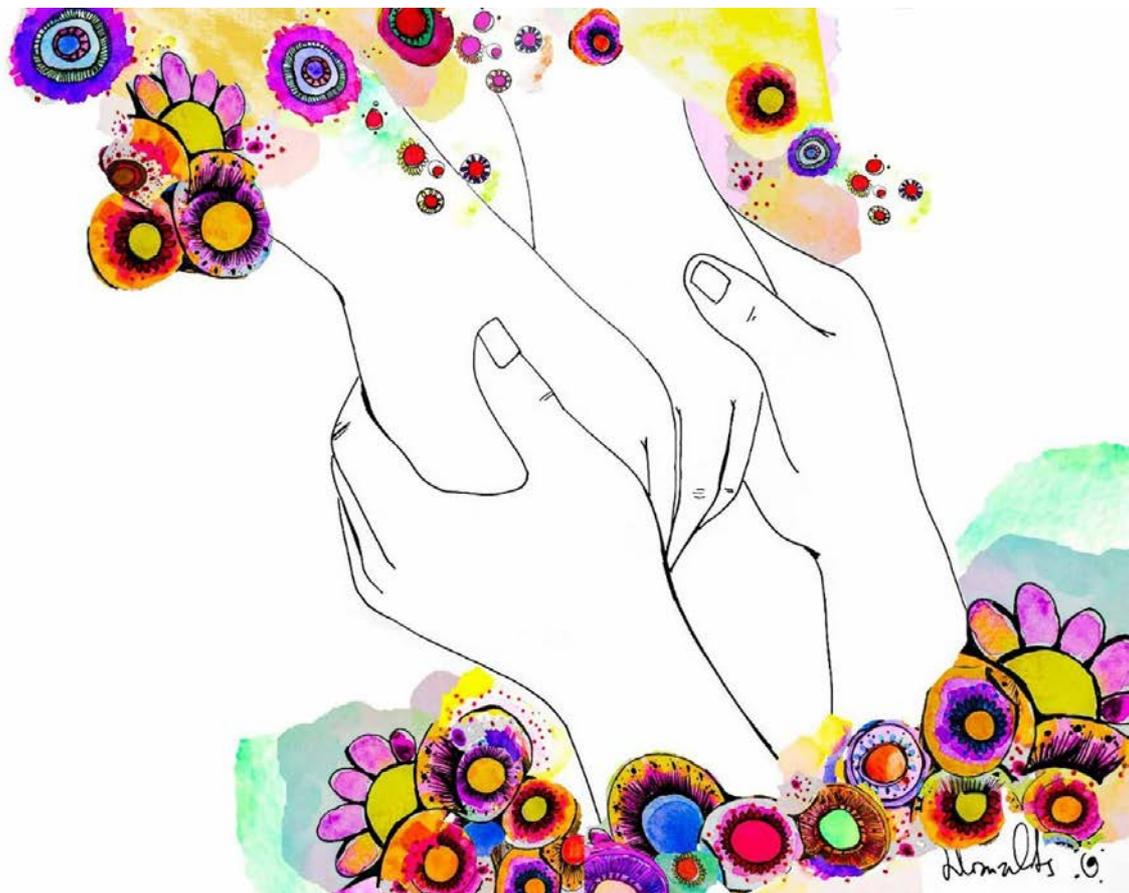
Programa de doctorado Arte y Educación

Facultad de Bellas Artes

Juliana Cifuentes Gómez

Director y tutor de tesis
Fernando Hernández-Hernández

A Betty y Rodolfo



Agradecimientos

Esta tesis es un documento que recoge el esfuerzo y trabajo de muchas personas. Las prácticas afectivas que la atraviesan han encarnado un sistema de cariño y apoyo.

En primer lugar, quiero agradecer a Fernando Hernández, mi director de tesis, quien con su acompañamiento, apoyo y enseñanzas dieron luz a este proyecto.

Al colegio La Arboleda, lugar donde aprendí a ser maestra y donde me siento en casa, les doy las gracias por su generosidad, por creer en mí y respaldarme para llevar a cabo la investigación. Un especial agradecimiento a Germán Nieto y Alba Ramírez de Cárdenas. A todos y todas mis estudiantes, quienes se implicaron y participaron hasta el último momento. Aprender juntos, dentro y fuera del aula, es una de las enseñanzas más valiosas que me deja este tramo de mi vida.

A mis colegas y compañeras de doctorado, especialmente a Catalina Olivares y José Rubilar, doy las gracias por la amistad y cariño que nos mantuvo avanzando estos cinco años de estudios, por el enriquecimiento mutuo en cada encuentro. Quiero hacer una mención especial a mi amiga Vilma Dinkley, a quien acudí todas las veces que me sentí a la deriva. Gracias por acogerme, escucharme y ser la brújula que me ayudó a orientarme.

A mi familia, Betty Gómez y Rodolfo Cifuentes. Esta tesis es fruto de la enseñanza amorosa y cuidada de unos padres implicados que han caminado a mi lado todos los días de mi vida. A mi hermana Alejandra, mis primas, mis tías y abuelas, gracias por ser referentes de fortaleza y mimo. Por estar allí desafiando la distancia. De las grandes fortunas que tengo es que mi familia se extiende. A Pura, María y Fernando. Gracias por abrigarme y ser una fuente de calor que siempre me da ánimos. Finalmente quiero agradecer a mi pareja, Jesús G. Pastor por su presencia y apoyo, por ser compañero en todo momento. Entre plantas, árboles, flores y cantos de pájaros encontré un lugar seguro para sacar adelante este proyecto. Gracias por tus cuidados.

Índice

Resumen	9
Abstract	10
1. Introducción	11
1.1 Todo inicio es un final	11
1.2 Los hilos que trenzan la tesis: resumen de las partes de la tesis	11
1.3 Pensamiento, conexiones y aprendizajes: el análisis integrado en todos los capítulos	12
2. Cómo navegar esta tesis	12
2.1 El lenguaje neutro	12
2.2 Las voces de colores	13
3. Desde dónde parto: una historia dentro de otra historia	13
3.1 Las prácticas afectivas y mi otro	14
4. Fundamentación teórica	14
4.1 Introducción al marco teórico	14
4.1.2 ¿Cómo me acerco a la fundamentación teórica?	16
4.2 La parte y el todo: el objeto y la idea	18
4.2.1 El cuerpo humano: objeto e idea, juntos aunque esté la ‘e’ en medio	25
4.2.2 Los nuevos materialismos: intra-actuando y rompiendo con lo binario	37
4.3 El movimiento: ritmo e intensidades	45
4.3.1 La interrupción: y, de repente, aparece un ninja	52
4.3.2 La velocidad y la percepción: las plantas también se mueven	55
4.4 Las pasiones del alma: ¡vamos a bailar!	62
4.4.1 Las emociones: pintar en las nubes y el esfuerzo de la vida para continuar siendo vida	76
4.5 Los afectos: la acción de un encuentro y el cuerpo que encarna los afectos	82
4.5.1 El giro afectivo	83
4.6 Proyectos: un punto de partida	89
4.6.1 En busca del recuerdo: las galletas de mi abuela	91
4.6.1.2 Preámbulo a dos historias	92

4.6.1.3 Gabriel: cuando comenzó a llover	93
4.6.2 Volver a pasar por el corazón, recordar	95
5. Metodología	99
5.1 Construyendo mi identidad como investigadora, observando mis métodos como docente y aprendiendo a dar sentido a mi relato artístico	99
5.2 Indagar junto a referentes que caminan conmigo: transitar como recolectora bricoleur	100
5.3 La investigación basada en las artes	103
5.3.1 La alteridad, ese que no soy yo	108
5.3.2 Ser narradora de cuentos: la investigación narrativa	110
5.3.3 Poetry inquiry y la poesía en prosa dentro del relato	113
5.4 El tanteo: bloques de sensaciones, de afectos y pensamiento	115
5.5 Cómo trabajé en el campo: etapa de planificación del trabajo de campo	122
5.5.1 Cartografías y mapas: mapeo, simbología y afectos	123
6. Trabajo de campo	126
6.1 Volver al punto de partida: ¿qué relación tengo con la investigación más allá del estudiantado, con la ciudad, con el país?	126
6.1.1 Una mirada a la historia de Colombia	126
6.1.2 Habitar la frontera ¿desde dónde me acerco al campo?: los tránsitos, el ‘entre medio’ y el conocimiento situado	128
6.1.3 Las historias cotidianas y el escenario de las experiencias	130
6.1.4 Los registros y las huellas afectivas transformadas en imágenes	131
6.1.5 La ética como brújula: ¿cómo cuidar al otro en la investigación?	132
6.1.6 Una relación sostenida en el tiempo: la correspondencia y los acuerdos	136
6.2 El colegio La Arboleda de Cali	139
6.2.1 Ser estudiante en La Arboleda: los costos	139
6.3 Caminar bajo los árboles: el espacio, lo humano y lo no humano	144
6.3 La entrada al campo	148
6.3.1 El abrazo y el reencuentro	148
6.3.2 Vibrar con el recuerdo: primer encuentro en el aula	149
6.3.3 Los primeros afectos al descubierto: el águila	152
6.3.4 Las aulas post-it	154

6.3.5 Los afectos: la constelación de vivencias que llamaremos ‘mapas y estaciones’	157
6.3.6 La primera estación: la neblina	160
6.3.7 Exponerse: ejercicios de expresiones de un acto expositivo	163
6.3.8 Las entrevistas y la cámara	165
6.3.9 La presión, la incertidumbre y la grieta: reconocer la diferencia	165
6.3.10 El ancla que contextualiza el trabajo de campo: las experiencias que me afectan	168
6.4 Los procesos, los afectos, las relaciones y sus rastros	169
6.4.1 Las preguntas y las respuestas: ¿cómo dar sentido a lo que recibo?	169
6.5 La presentación de los proyectos	173
6.5.1 Juan Camilo: El águila y el rito de paso	174
6.5.2 Valentina: la espiral del aprendizaje	176
6.5.3 Gabriel: la carta y los afectos	180
6.5.4 Mariana: el pliegue y la profundidad	182
6.5.5 Camila: desvelando los colores	185
6.5.6 Nicolás: la ecuación como lenguaje	188
6.6.7 Mateo G: conversaciones	191
6.5.8 Juan Sebastián: las 14 estaciones y el movimiento del océano	193
6.5.9 Alejandro: los pases y las estrategias	196
6.5.10 Felipe: el cambio y el punto de encuentro	198
6.5.11 Santiago: el arte y la puerta	200
6.5.12 Juan Pablo: las flechas y las decisiones	202
6.5.13 Willy: los hilos de colores y el punto de contacto	205
6.5.14 Paulina: el yo en el nosotros	207
6.5.15 Ana: las huellas	209
6.5.16 Juliana: el pliegue y los hilos que se trenzan	211
6.5.17 Mateo E: el pensamiento colectivo y el pensamiento singular	214
6.5.18 Alejandra: la metamorfosis	216
6.5.19 María Teresa: el círculo irregular	218
6.5.20 Isabella: el viaje	220
6.6 El último día como estudiantes del colegio	222

7. Análisis, afectos y objetos	224
7.1 ¿Cómo navego el análisis?: metodología del análisis, los cuatro ejes, el rizoma y el 'becoming' como posibilidad	224
7.2 El cuerpo según los mapas y los relatos del estudiantado	228
7.3 El movimiento, la interrupción y el afecto: ejes en conexión	232
8. Hallazgos	241
9. Todo final es un inicio	245
Referencias bibliográficas	251
Índice de figuras	262
Índice de tablas	269
Anexos	270

Resumen

Esta tesis doctoral da cuenta de una investigación que parte de la experiencia pedagógica que se inició en el año 2013, cuando era maestra y tutora de un grupo de estudiantes de séptimo grado en el Colegio La Arboleda de Cali, Colombia. Junto al grupo exploré metodologías artísticas que atravesaron el currículum de la clase de español.

Esta experiencia pedagógica es atravesada por la teoría de los afectos, por la metodología investigación basada en las artes (IBA) y el enfoque del investigador como bricoleur. Desde este cruce de referentes construí un marco teórico basado en las teorías de Baruch Spinoza para luego dialogar con Guilles Deleuze y Felix Guattari, Brian Massumi, Donna Haraway, Rosi Braidotti, Anna Hickey-Moody, Dennis Atkinson, António Damásio, entre otros. El objetivo de la tesis es entender el complejo tejido afectivo que atraviesa a los encuentros pedagógicos. Las preguntas de investigación son: ¿cómo observar el rastro de los afectos que se dan en el aula mediante el arte? ¿cómo están relacionados los afectos y el acto de aprender? En el trabajo de campo se construyeron evidencias a partir de los proyectos artísticos-biográficos realizados por los jóvenes colaboradores. Estas evidencias fueron tematizadas con la finalidad de esbozar algunas respuestas a las preguntas de la investigación y que, además, han posibilitado mover la perspectiva afectiva en un proceso rizomático que permite detectar los movimientos afectivos en un proceso pedagógico y el lugar de las prácticas artísticas como desencadenantes de esos movimientos y, también, generar otras preguntas que nos acerquen a las prácticas afectivas en el aula, posibilitando que las artes se constituyan como espacio de reconocimiento de los movimientos afectivos.

Palabras clave: prácticas artísticas, teoría de los afectos, mapas rizomáticos, educación secundaria, movimientos afectivos.

Abstract

This doctoral thesis reports a research that starts from a pedagogical experience that began in 2013, when I was a teacher and tutor of a group of seventh grade students at Colegio La Arboleda in Cali, Colombia. Together with the group I explored artistic methodologies that crossed the curriculum of the Spanish class.

This pedagogical experience is crossed by the theory of affects, by the arts-based research methodology (ABR) and the approach of the researcher as bricoleur. From this crossing of referents I built a theoretical framework based on the theories of Baruch Spinoza to dialogue with Gilles Deleuze and Felix Guattari, Brian Massumi, Donna Haraway, Rosi Braidotti, Anna Hickey-Moody, Dennis Atkinson, António Damásio, among others. The aim of the thesis is to understand the complex affective fabric that runs through pedagogical encounters. The research questions are: How to observe the trace of the affections that occur in the classroom through art? How are affections and the act of learning related? In the field work, evidence was built from the artistic-biographical projects carried out by the young collaborators. These evidences were thematized with the purpose of outlining some answers to the research questions and that, in addition, have made possible to move the affective perspective in a rhizomatic process that allows detecting: the affective movements in a pedagogical process; the place of the artistic practices as triggers of those movements; and to generate other questions that bring us closer to the affective practices in the classroom, making possible that the arts are constituted as a space of recognition of the affective movements.

Keywords: artistic practices, affective theory, rhizomatic maps, secondary education, affective movements.

1. Introducción

1.1 Todo inicio es un final

En este momento estoy escribiendo el último apartado de la tesis. Cuando empecé el programa del doctorado no sabía que las introducciones se escriben al final. Es un inicio que da la bienvenida al final de una etapa. Permíteme acercarme un poco. Soy Juliana Cifuentes y a partir de ahora mis palabras las leerás con el tono de tu voz, cosa que se ajusta muy bien a la temática de la investigación. Mi experiencia la vivirás de manera vicaria y este proceso que me afecta a diario y espero que haga eco en ti. En ella encontrarás cinco años de mi vida donde me sumergí en la investigación sobre las prácticas afectivas y sus rastros en las prácticas artísticas. Te doy la bienvenida y agradezco tu presencia en el relato que está por comenzar. A continuación, daré las coordenadas de cómo navegué este documento, brújula que te ayudará a orientarte en la lectura.

1.2 Los hilos que trenzan la tesis: resumen de las partes de la tesis

La tesis más allá de estos tres primeros capítulos que hacen de brújula para el camino que está por venir, cuenta con cinco apartados y un último capítulo de cierre.

La fundamentación teórica es el apartado donde desarrollé la estructura de la tesis partiendo de Baruch Spinoza y su libro *Ética demostrada según el orden geométrico*. Derivé a otros referentes pasando por Guilles Deleuze y Felix Guattari, Brian Massumi, Donna Haraway, Rosi Braidotti, Anna Hickey-Moody, Dennis Atkinson, António Damásio, entre otros. En su compañía me acerqué a las preguntas que formulé. Poco a poco y recordando la experiencia que tuve como docente, di sentido a las prácticas afectivas como tema de investigación y la teoría que estudié. De esta manera preparé el encuentro con el estudiantado en el trabajo de campo en el año 2018.

La metodología es el apartado donde la IBA y la investigación bricoleur me llevaron a derivas metodológicas como la investigación narrativa, la poetry inquiry, aspectos de los nuevos materialismos y del giro afectivo. Todo lo anterior, con una doble hélice, la de mi aprendizaje como estudiante y las prácticas como investigadora. Hago diferentes genealogías para justificar cómo y porqué elegí las metodologías de investigación enfocadas al estudio y también las que puse en práctica como investigadora en el campo. En este apartado, los dibujos de mi autoría son bosquejos, 'sketches' que

relatan el proceso en construcción, reflejo de mis pensamientos en torno a los conocimientos que iba adquiriendo.

El trabajo de campo, por su parte, introduce a Colombia y específicamente a Cali desde un ángulo histórico en aspectos políticos y sociales. También ubiqué el Colegio La Arboleda donde estuve trabajando con el grupo alrededor de 5 meses. En esta introducción al campo expliqué mi posicionamiento ontoepistemológico y ético. Hablé de cómo regresar a Cali, mi ciudad natal me afectó. Por último, narro lo que aconteció en el campo y expliqué cómo recogí los datos que emergieron de la experiencia.

El análisis me permitió encontrar los ejes conceptuales de los datos que emergieron del proceso. Este apartado está ligado a **Los hallazgos** porque hay una continuidad entre las reflexiones que hice y los aprendizajes que recogí. En este último capítulo hice un repaso global sobre las preguntas que surgieron a lo largo de la investigación. Doy cuenta en él, los análisis integrados que fui haciendo en toda la escritura de tesis.

1.3 Pensamiento, conexiones y aprendizajes: el análisis integrado en todos los capítulos

Quiero enfatizar que a lo largo de la tesis mantuve un diálogo con los referentes, con quienes participaron en la investigación (incluyéndome) y contigo, quien me lee. Eso quiere decir que en la conversación surgen pensamientos que se conectan, tomando la forma de rizoma que va extendiendo sus raíces hasta que visto desde la distancia, consolida una estructura. Así pues, cada descubrimiento que hice que me llevó a un aprendizaje, lo integré. Hay análisis dentro de los diferentes capítulos y al final, en los hallazgos, los recojo para observar con detenimiento todo aquello que brotó a lo largo de la investigación.

2. Cómo navegar esta tesis

2.1 El lenguaje neutro

Hay consideraciones políticas en relación con la escritura que tuve que pensar durante la redacción de este documento. El lenguaje neutro es uno de ellos. ¿Cómo escribir una tesis donde pueda incluir a todos y todas sin que esto obstaculice la lectura? En la medida que me fue posible busqué las palabras neutras que evitaran repeticiones y

que fuera respetuoso con cada persona. Aún así, habían casos en que era imposible hacerlo y decidí, aleatoriamente, escribir en ocasiones a ellas y en otras ocasiones a ellos.

2.2 Las voces de colores

Como investigadora bricoleur, dentro de la IBA encontré mi tono narrativo acercándome a la Poetry Inquiry¹. Hay aspectos poéticos en la escritura de la tesis, así como hay poesía visual en la comunión que hago entre imagen y texto. Uno de los temas que más me preocupó fue construir un relato donde mi voz tuviera diferentes matices. Por ejemplo, la fundamentación teórica tiene un color azul claro que permite ver el tramo donde mi voz de estudiante dialoga con los referentes que he leído. Bajo este tono (tanto de color como de relato) hago preguntas, busco respuestas, dibujo y escribo. Las voces de los referentes conservan el tono negro. Este contraste dibuja también en el texto el movimiento de ideas que aparecen y las teorías a las que recorro para aprender. Cuando el estudiantado entra en el relato el color azul cambia a un tono más oscuro. Se construye un nosotros. Cada escena donde estamos aprendiendo en conjunto, ese color nos ubica como un grupo que aprende. Esta es una pequeña síntesis de lo que explicaré en la metodología de trabajo.

3. Desde dónde parto: una historia dentro de otra historia

Mi acercamiento a la docencia se dio después de estudiar Bellas Artes (UB), Artes Visuales y Educación con Enfoque Construccionalista (UB posgrado) y Creación Literaria (UPF posgrado). Las artes me dieron una mirilla por donde mirar al otro lado de la puerta, encontré un lugar con mucho espacio para jugar. Es cierto que cuando inicié mis estudios salí de Colombia², país donde nací. Este movimiento contribuyó a que el lugar desde donde miro el mundo cambiara por completo. Las idas y venidas entre Barcelona y Cali fueron frecuentes y mis posesiones cabían en dos maletas grandes. En uno de esos viajes me ofrecieron trabajo como profesora de español y me quedé en Cali. Desde ese lugar, con 30 años, empecé a ser maestra de tiempo completo con preadolescentes y adolescentes. La historia de cómo llegué al Colegio La Arboleda y cómo entré en contacto con las prácticas afectivas lo leerás más adelante. Lo que es oportuno que diga es que en clase, aprendiendo junto a otros, se tejen vínculos. Relaciones donde los encuentros afectan a las personas que participan y hay mucho que aprender sobre este tema, especialmente cuando el arte

¹ Desarrollé este punto en el apartado de la metodología. En él está la justificación y ejemplificación de cómo me nutro de esta corriente para expresarme en el relato narrativo.

² El posicionamiento onto-epistemológico y ético está en la introducción al trabajo de campo. En todo caso, a lo largo de la tesis cuento aspectos de mi vida como estudiante y como docente que complementan el 'desde dónde miro'.

hace de catalizador de aprendizaje. Este fue mi punto de partida y mi formación como docente se vio entrelazada con mis estudios académicos. El programa de doctorado en Arte y Educación en la facultad de Bellas Artes, ofrece una amplitud de propuestas para que cada investigadora en formación pueda desarrollar sus indagaciones con libertad. Así pues para entender la teoría de los afectos fue necesario que empezara por entender qué tiene que ver el tema de investigación conmigo y quién es mi otro.

3.1 Las prácticas afectivas y mi otro

Entré al doctorado con la sensación de que en la experiencia pedagógica que tuve con el grupo de estudiantes donde trabajamos mediante las artes, se había consolidado mediante una relación cercana y cariñosa. Luego me hice preguntas sobre cómo aprendimos a través de las artes. Mi director de tesis, Fernando Hernández, me acompañó con preguntas. ¿Cómo sabes que aprendieron? ¿De qué hablas, del cariño o de las prácticas afectivas que se dieron en los encuentros? Esas preguntas me llevaron a otras preguntas: ¿Cómo nos vemos afectados al aprender? ¿Cómo pueden contribuir las artes en este proceso? ¿Cómo puedo dar sentido a la relación que pienso que tuve con el método que usé en el aula? ¿Los cuidados afectan el proceso de aprendizaje? ¿Hay una única terminología de hablar de afectos? ¿es lo mismo que el cariño?

Esta tesis tiene que ver conmigo porque me interesa saber cómo se dan los movimientos relacionales que generan diversos afectos, como los que pueden tener lugar en los procesos de aprendizaje. Entonces, ¿estaríamos hablando de cómo nos vemos afectados en esos encuentros? El objetivo de esta investigación es el cómo, ¿Cómo se dio este fenómeno? ¿Cómo puedo desvelarlo? ¿Cómo puedo dar(me) cuenta del proceso?

Estas son las preguntas que me acompañan a lo largo de la investigación y con las que dialogué a lo largo de la tesis. Mi Otro es el grupo de estudiantes con quienes aprendí hombro a hombro. Sobre todo, me brindaron su confianza para escuchar sus historias y emprender el viaje con relatos por descubrir.

4. Fundamentación teórica

4.1 Introducción al marco teórico

Esta historia tiene tantos principios como finales y, al mismo tiempo, no acaba nunca. Hay vida en ella. Años de mi vida y años de otras vidas puestas en relación con la

mía, o la mía puesta en relación con las suyas. Vidas humanas y no humanas. La historia crece y se mueve como un organismo vivo con voluntad propia, aún ahora, mientras escribo. Cada vez que la busco para darle sentido la encuentro diferente, crece cuando no la miro, como las plantas y sus raíces invisibles. Sí, como esas plantas que puedes cortar por cualquier parte y vuelven a brotar como si empezaran de cero, la continuidad de un final.

Cualquier historia tiene una historia dentro: los comienzos son finales de algo y los finales traen en sí mismos un comienzo. Por esta tesis nos moveremos como una planta y todo su sistema de raíces, a veces en círculos, a veces en ramificaciones conectadas por conductos angostos. Propongo al lector o lectora que me acompañe y que mis palabras hechas imágenes te acompañen.

Empecemos por el final. La última vez que vi a todos mis estudiantes juntos fue el 21 de junio de 2018, el día de su ceremonia de graduación. Pretendía desarrollar el trabajo de campo en cuatro meses: de febrero a mayo de 2018. Pero me equivoqué. Muchos factores ejercieron una enorme presión en su etapa final como bachiller y afectaron a mi cronograma. Además, mi rol se transformó y pasé de ser una invitada con un proyecto a acompañarlos en su proceso de despedida del colegio. Por eso, cuando recibí la invitación a esta ceremonia, pospuse mi regreso a Barcelona sin dudarlo. Alba Ramírez, socia fundadora del colegio, me preguntó entonces si quería dar el discurso de despedida. Acepté encantada. “Que sea sorpresa, no se lo digas a nadie”, me propuso.

La última vez que vi a todos mis estudiantes juntos fue en su graduación, que fue nuestra despedida como grupo.

La cita era a las seis de la tarde al aire libre, en el coliseo del colegio. Hacía un calor sofocante, casi tan intenso como el del verano barcelonés. Todas las personas presentes aguardábamos impacientes que la brisa de la noche nos refrescara un poco. Bajo nuestros pies las líneas en el suelo delimitaban dónde tienen que entrar las pelotas para marcar un gol.

La etiqueta exigía vestimenta formal: vestidos y tacones para las mujeres, trajes y corbatas para los hombres, togas y birretes para los bachilleres. Las familias se saludaban entre ellas, saltaban los flashes de las cámaras de fotos y, en el escenario, se iba acomodando el grupo estudiantes y las personas que se dirigirían a las familias. La distribución de la tarima me incomodó, orientada de cara a las familias y con mis estudiantes a mi espalda. Lo que implicaría que, cuando les hablara, no podría mirarles.

Ellas y ellos, por su parte, empezaron a sospechar que en la ceremonia no era únicamente espectadora cuando vieron mi nombre en una silla en la tarima.

Germán Nieto, el rector del colegio, les felicitó y se dirigió al público. Yo estaba muy nerviosa, no recuerdo lo que dijo con nitidez. Sentí mi garganta seca y pedí agua para que no me faltara la voz. Terminó su discurso con una pequeña introducción sobre mí, por qué estaba allí y qué lugar ocupaba en ese grupo.

Cuando me levanté, las rodillas me temblaban. Caminé hasta el micrófono y tomé aire:

Buenas noches, mi nombre es Juliana Cifuentes y para los que no me conocen les digo que fui la profe de lengua castellana de las chicas y los chicos de los grados séptimo y octavo. Luego viajé a Barcelona para llevar a cabo mi investigación sobre las prácticas afectivas en el aula dentro del programa de doctorado universitario en Arte y Educación. Regresé a Cali en febrero con el apoyo del colegio para hacer el trabajo de campo con sus hijas, con sus hijos, y emprender juntos un último proyecto antes de acompañarlos en el cierre de una etapa. La relación que tengo con ellas y con ellos está atravesada por una calidez y cercanía que nos identifica como grupo. Así pues, para mí es un privilegio poder estar en el tiempo y el espacio adecuado para dar unas últimas palabras de amor a aquellos que tanto quiero [...].

Sí, ese es un final y, al mismo tiempo, es un comienzo. ¿O es una continuidad? Porque la narración sigue... La historia cuenta con pedazos que hablan del mismo elemento, como si fueran raíces que hablan por el sistema completo que es la planta. Esta tesis da cuenta de *Las prácticas afectivas y las representaciones visuales en el proceso de aprendizaje de una clase de lengua castellana en secundaria*. ¿Qué quiere decir esto? Que vivimos una experiencia pedagógica y, en ese encuentro vital, fuimos afectados de alguna manera. El arte hizo de columna vertebral del proceso y nos mostró el rastro de nuestros movimientos en una experiencia atravesada por fuerzas afectivas.

Podríamos continuar por aquí: ¿qué son los afectos y cómo tienen lugar en la pedagogía? Entraremos en la fundamentación teórica y en ellos fragmentos de la raíz que habla de los conceptos que me ayudan a dar sentido a la práctica y al fenómeno, a la experiencia pedagógica en el colegio.

4.1.2 ¿Cómo me acerco a la fundamentación teórica?

Fundamentar teóricamente un fenómeno ha sido un proceso de continuo y constante aprendizaje e indagación. Las ideas y los conceptos se ubicaron en la narración

como personajes de una historia. No siempre siguen el orden de llegada, esto también hace parte de la comprensión de la propia indagación. La tesis durante algunos períodos estuvo fragmentada. Avanzar también supuso leer, buscar las conexiones y continuar en la labor de aportar al trabajo de otras pensadoras, indagadores, artistas y docentes.

Hablar de las prácticas afectivas en pedagogía necesita situar el fenómeno. Implica entrar y salir del recuerdo, de las evidencias, volver sobre las conversaciones que tuve con las personas participantes, moverse entre las lecturas y la escritura. A menudo tuve la sensación de que se desplegaba una narración diferente en cada momento, tal vez porque mi pensamiento cambió durante el tiempo que invertí en pensarla, estudiarla y entenderla.

Un fragmento del ensayo de Malo (2004) *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*, tomó relevancia mientras volvía sobre la fundamentación: Toda producción de conocimiento nuevo afecta y modifica los cuerpos, la subjetividad, de aquellos que participan en el proceso (p. 35).

Desde este lugar, doy sentido a este continuo devenir de la tesis y mi cuerpo, como parte del sujeto que soy, se modifica en el proceso de aprender indagando. Narrar y dar cuenta de ello es transitar ese cambio, abrir preguntas para generar a su vez otras preguntas y volver a desplazarnos generando otro cambio más. Cuando pensamos y vemos el proceso que recorreremos hay descubrimiento y aprendizajes.

Esta maraña de conductos narrativos es en sí misma un rizoma (Deleuze y Guattari, 1980/2004, p. 12), sea por donde sea que la aborde, la corte o la narre la investigación siempre habla del fenómeno de los afectos. Por eso pienso el tiempo y el espacio desde el movimiento que contiene y planteo muchos lugares para empezar a leer, continuar, hacer pausas o salir de ellas.

Te propongo (permíteme el tuteo, pues vas a entrar en una experiencia que me afecta) como lector o lectora lo siguiente: vamos a saltar en el tiempo, iré recogiendo ideas de los conceptos teóricos para ponerlos a trabajar y acercarme con esas herramientas a la vivencia pedagógica que traigo. Poco a poco construiré el marco onto-epistemológico, como una suerte de tejido tupido y, paradójicamente, poroso. Cuando leas esta voz en el azul más oscuro es cuando narraré mi experiencia como maestra en momentos, anécdotas y fragmentos. Cuando el color cambia a un azul más claro es porque tiro del hilo teórico y pienso en compañía de otros referentes. Este recurso permite que desarrolle los diferentes conceptos que me acercan a pensar en los afectos que tensan (atravesan) los procesos de aprendizaje en la experiencia que viví siendo maestra. Las citas y referencias bibliográficas

tienen el color negro. También hablo desde negro en la metodología, los análisis y hallazgos, cuando la voz del estudiantado no está activa.

Empecemos. Imagina que lees un cuento.

4.2 La parte y el todo: el objeto y la idea

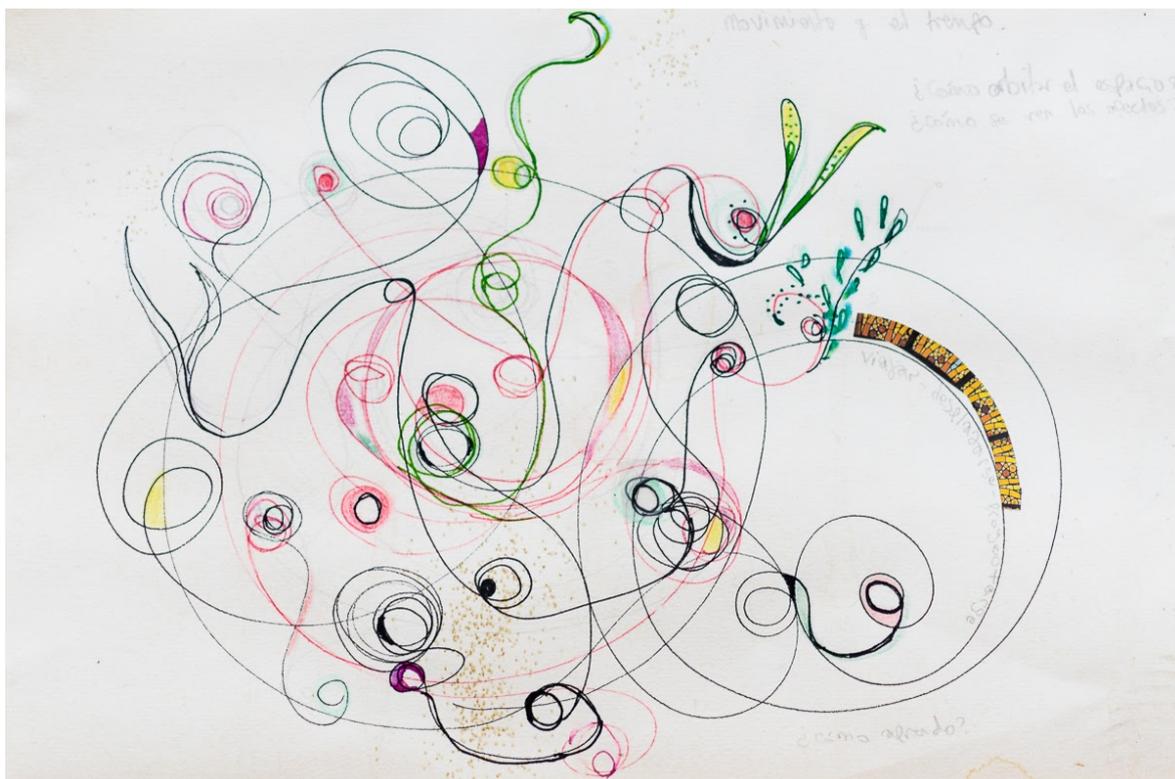
Una mirada al tejido metafísico de Spinoza, de la mano de Deleuze y otros referentes

Esta historia empieza y termina con dios. Un momento, ¿qué dios? En filosofía encontramos, entre otras muchas, narraciones que se acercan al mundo metafísico por medio del pensamiento y que intentan dar sentido a la vida. Esta historia empieza y termina con la naturaleza que, según Spinoza, es el todo y a ese todo él le da el nombre de dios. La naturaleza de Spinoza, el dios de Spinoza: la propuesta filosófica de Spinoza. Imagina una fábrica infinita de redes y conexiones de las que somos parte. Cada ser que se mueve o descansa sobre la tierra es en sí un elemento que lo construye y lo contiene.

“Todo cuanto es, es en Dios” (Spinoza, 1677/1987, p.40).

Figura 1

El todo, 2019.



Parafraseando a Spinoza (1677/1987), dios y naturaleza son uno y lo mismo. ¿Qué es dios, o sea, la naturaleza?: Una substancia de infinitos atributos (ibid, p.30). La naturaleza es un atributo de dios: perfecto, infinito e inalterable, obra en virtud de las leyes de su naturaleza y no forzado por nadie. Dios no es una creación humana. No gira en torno al drama humano, no se rige bajo los afectos que someten a los humanos. Ser inalterable significa que no transita estados, no puede pasar a un estado de mayor perfección. No siente alegría, no siente tristeza ni deseo. No ama ni juzga.

Dios está libre de pasiones. Además, Dios no puede pasar ni a una mayor ni a una menor perfección. Y así no experimenta afecto alguno de alegría o tristeza [...] Propiamente hablando, no ama a nadie, ni odia a nadie (ibid, 261).

Simplemente es.

¿Simplemente es? ¿Desde cuándo? ¿Hasta cuándo? ¿Existen los comienzos? ¿Existen los finales? Pero, ¿y estas ideas de quién son? ¿Quién habla?

Rescato a Spinoza para articular conceptos filosóficos con el fenómeno que trabajo en esta tesis. Él no es el único referente, pero sí un punto de partida fundamental. Te propongo que lo leamos como una historia, una de tantas maneras de pensar la relación que tenemos con el mundo y entre nosotros. La filosofía es un punto de partida para dar sentido a la indagación que desarrollé a través de los estudiantes que aprendieron junto a mí y también de las relaciones que se formaron en esa experiencia.

Me acerco a sus ideas desde la lectura del libro *Ética demostrada según el orden geométrico*. La edición que leo es del año 1987, introducción, traducción y notas de Vidal Peña, Madrid: Alianza Editorial³. En el prólogo, Vidal de Peña narra con detalle la vida de Spinoza, que me sirve para ubicar su contexto histórico.

Spinoza nació en Ámsterdam en el año 1632. De familia judía sefardí, creció y estudió dentro de su comunidad religiosa. Su historia familiar está marcada por desplazamientos geográficos, muchos de ellos forzados por el antisemitismo. Aunque en los Países Bajos había más tolerancia religiosa que en otros países en 1600, sus teorías políticas y religiosas fueron rechazadas y, en consecuencia, fue excomulgado⁴.

³ La primera edición de *Ética* en su versión original (latín), fue publicada en 1677, después de su muerte. Vidal Peña explica (p.26) que se conocen tres traducciones castellanas, la de Juan Carlos Bardé con notas de V.E Lollín, Buenos Aires, Librería Perlado eds, 1940. La de Óscar Cohan, México, Fondo de Cultura Económica, 1958 y la de Rodríguez Bachiller, Buenos Aires, Aguilar, 2da edición, 1961.

⁴ “Ser maldito es saber que tu discurso no puede tener eco, porque no hay oídos que lleguen a entenderte. En esto se parece a la locura —soltó de repente Soledad—. Ser maldito es no coincidir con tu tiempo, con tu clase, con tu entorno, con tu lengua, con la cultura a la que se supone que perteneces(...)”. Rosa Montero, *La carne* (2016, p. 103). [Leer sobre la vida de Spinoza y leer su obra es apreciar la apuesta que significa desplazar al](#)

Decir que dios y naturaleza son uno y lo mismo, generaba conflicto, así como decir que dios no ama, ni odia, ni castiga porque es perfecto. Según Spinoza, la ética que rige al ser humano está marcada sobre todo por la razón y el bien común, haciéndonos responsables del lugar que ocupamos en el mundo sin que dios tenga agencia en las acciones humanas (Spinoza, 1677/1987). Exiliado de su ciudad, Spinoza buscó la manera de vivir coherente con sus ideas mientras se protegía de la ira de la sinagoga. Siguió escribiendo y sólo sus seguidores leyeron su obra. Rechazó dar cátedra como maestro de filosofía en la universidad de Heidelberg y pasó sus días escribiendo, conversando y puliendo lentes de instrumentos ópticos (Vidal de Peña, 1987, p. 4-10).

Me interesa la idea de dios que él plantea en relación a los seres humanos y otros seres no humanos. Creo que otra opción es desplazar el concepto de un dios religioso para dialogar con aquello que es el tejido único donde muchos hilos se hilvanan, donde se tejen historias. ¿El cosmos? ¿La naturaleza del universo? Puede ser, la naturaleza como concepto podría dar espacio para pensar en rizomas y raíces (Deleuze y Guattari 1980/2004, p.12). Esta historia es una conversación con Spinoza y desde allí hay lugar a que entren otras voces, incluida la nuestra: la mía al narrar ya es una voz plural porque las razones que me traen aquí tienen que ver con los y las estudiantes que aprendieron conmigo; y la tuya que está siempre presente cuando nos lees.

‘El todo’ como concepto es poderoso: es la tela donde se tejen las singularidades. Si Spinoza propone hablar de dios como la naturaleza dentro de su teoría, me inclino a prestar atención a la relación que existe entre lo singular y lo plural. Desde lo metafísico hasta lo cercano que está presente dentro de nuestra cotidianidad. El todo y sus elementos son uno y lo mismo. Spinoza dice que dios siempre ha sido y, por ende, la naturaleza siempre ha sido, las causas y efectos de la extensión de dios serían formas que nacen y mueren dentro de un mismo movimiento, una misma fuerza, un mismo equilibrio.

¿Dónde está ‘el todo’ en mi indagación, en el fenómeno pedagógico que investigo? ¿Cuántos yo es hay en un nosotros? ¿Cómo se comunican esas partes entre lo singular y lo plural?

En clase éramos 21 estudiantes y una maestra. 22 personas, 22 sujetos y un grupo al que llamo nosotros. El todo del que habla Spinoza en este caso específico, puede ser los códigos culturales que compartimos, la estructura social que entendemos como normativa.

nombre de dios a otro lugar, darle otro sentido. Una red, llamarlo el todo, la naturaleza, despojarlo de humanidad y renunciar a un padre castigador que juzga y somete. El fragmento que recojo de Rosa Montero me invita a pensar en el rechazo, ‘ser maldito’, expulsado y señalado. Incomprendido. La Ética de Spinoza trata con cuidado el espíritu humano y lo percibo como un intento de comprender. Comprender para comprenderse y comprendernos. Esto sólo es posible cuando dios deja de ser Dios y Spinoza habla entonces de nuestra condición humana en toda su complejidad.

El espacio que ocupábamos y nos contenía, las dinámicas que generábamos, los pensamientos que teníamos y las fuerzas que nos atravesaban. Puede ser también el grupo en sí, los movimientos que generamos estando juntos. Podíamos ser el conjunto que compone el nosotros sin que eso quiera decir necesariamente que dejábamos de existir como sujetos.

Eso que éramos, paradójicamente, habla de quienes somos: como un espejo. Cada estudiante era un engranaje que hablaba de la vida que teníamos en el aula, cómo nos movíamos juntos y cómo el aprender era también una cadena de acciones.

Esta noción de la relación que hay entre lo singular y lo múltiple que Spinoza propone, es una idea que Leibniz trabaja también en su filosofía de las ‘mónadas’ (Leibniz, 1714/2007). Lo citaré primero para luego hablar de cómo ambos filósofos (Leibniz y Spinoza) buscan entender y explicar el mundo metafísico:

Now, this interconnection, or this adapting of all created things to each one, and of each one to all the others, brings it about that each simple substance has relational properties that express all the others, so that each monad is a perpetual living mirror of the universe. (Leibniz, 1714/2007, p.8)⁵

Leibniz, nacido en 1646 en Alemania, integra con Spinoza y Descartes la terna de los racionalistas. El primero de ellos fue Descartes (1596-1650), una de las mayores influencias entre los racionalistas metafísicos. Spinoza y Leibniz se conocieron⁶ en el año 1677 y, tras el encuentro, Leibniz leyó a Spinoza. Un intercambio que supuso un movimiento importante en su obra.

Según *The principles of Philosophy known as Monadology* (Leibniz, 1714/2007) la sustancia más pequeña e indivisible es ‘la mónada’.

⁵ En tutoría Fernando Hernández señaló que las citas que hago de Leibniz (1714/2007) son en la versión en inglés, así mismo sucede con . A propósito de las reflexiones que hicimos en el seminario de Pedagogías decoloniales en el año 2021 (Argüello, 2015; Ramallo, 2013; Ortiz, 2017; Walsh, 2008, 2017 entre otros) quedé pensativa sobre el conducto que hice a la hora de encontrar los textos y sus versiones. Es cierto que la traducción de ambos libros al español estaba disponible, también entra a jugar el hecho de que los textos que leíamos en el 2016-2017 eran sobre los nuevos materialismos y los leímos en inglés. Conecté fácilmente con Deleuze en mi tránsito por los nuevos materialismos y me sentí cómoda leyendo a Deleuze en inglés como extensión de los textos de las autoras post humanistas (Barad 2007). Este rastro evidencia mi propia relación con el saber y las fuentes que uso para beber de ellas y desvela cómo esa colonización (Walsh, 2008) está en mí. En palabras de Fernando, en tono cómico/trágico, soy dos veces colonizada, porque las versiones originales no son en español e incluso cuando pude buscar una traducción no lo hice. Este apunte fue un momento pedagógico interesante para pensar y sentarme con estas dudas un poco más, considero apropiado hacer este inciso para desvelarlo.

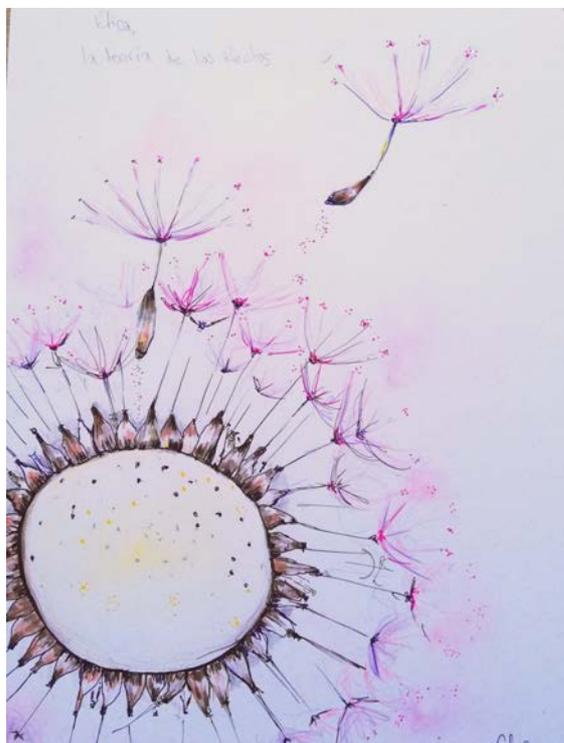
⁶ Aiton, E. J. (1985). *Leibniz A Biography* (en inglés). CRC Press.

Something that has no parts can't be extended, can't have a shape, and can't be split up. So monads are the true atoms of Nature—the elements out of which everything is made (ibid, p.1).

Por mucho tiempo la ciencia pensó que su homólogo en física podría ser el átomo, pero ahora sabemos que los átomos son divisibles y existen si cabe, partículas más

Figura 2

La semilla, 2017.



pequeñas, como el bosón de Higgs⁷. En todo caso, Leibniz hace el puente entre el universo y las partículas que lo componen a través de este lenguaje. Parafraseando a Leibniz (1714/2007) las mónadas son eternas y están sujetas a sus propias leyes, no son interactivas esto supone una diferencia importante si la comparamos con la filosofía de Spinoza (a medida que avancemos en estas páginas desvelaré la filosofía de Spinoza respecto a cómo es afectado el ser humano respecto al mundo). Continuo, cada una es un reflejo del universo en una armonía preestablecida, por esta razón, cuando él dice que la mónada es un eterno espejo del universo (dios o naturaleza), hace referencia a esa sustancia que es la esencia misma del todo.

Diríamos entonces que para Leibniz una mónada es dios y dios está en todas las mónadas, aquí hay similitudes con la lógica de Spinoza (1677/1987) porque según él, parafraseo, dios está en todos los cuerpos, seres, cosas, porque es naturaleza y ya sabemos que dios y naturaleza son una misma esencia. Dentro de esta reflexión, podríamos decir que los estudiantes y yo fuimos un grupo que aprendió juntos. Si esa vivencia nos integró como un todo, eso quiere decir que cada sujeto en el contacto con los otros, tuvo tiempos en que a nivel narrativo era un yo y en otras ocasiones hacía parte de un nosotros. El espejo que hace referencia a esa imagen de totalidad lo podríamos ver cuando volvemos sobre el rastro que dejamos en los proyectos de clase. El conjunto de singularidades habla del grupo como una única unidad.

⁷ Pralavorio, Corinne (2013). *New results indicate that the new particle is a Higgs boson*. CERN.

Cuando vuelvo sobre el fenómeno pedagógico con el grupo, pienso la experiencia desde la filosofía: las relaciones humanas y lo que creemos que sucede en ellas están condicionadas por el cuerpo que las experimenta. El 'yo' y el 'nosotros' son también un posicionamiento de percepción donde se puede transitar lo subjetivo para entender lo plural, como sucede con Spinoza y Leibniz. Ese 'nosotros' es gracias a los 'yo' que lo integran y dentro de las dinámicas relacionales, el nosotros refleja la singularidad de cada yo.

El cuerpo como sujeto, como una unidad compuesta que entra en contacto con otras unidades compuestas. ¿Qué dice la filosofía de la composición del cuerpo? ¿Cómo recibe estímulos y percibe la realidad? ¿Cómo se construye la realidad y cómo se desvela el sujeto en ella?

Figura 3

Nosotros, 2013.



Figura 4*El núcleo, 2017.*

4.2.1 El cuerpo humano: objeto e idea, juntos aunque esté la 'e' en medio

Hago una paráfrasis de la parte segunda de *Ética: de la naturaleza y el origen del alma* (Spinoza, 1677/1987, pp. 69-122). Los seres humanos cuentan con un cuerpo y un alma. El cuerpo siente, el alma piensa. Están intrínsecamente unidos y son uno parte del otro. Indivisibles.

El cuerpo es extenso, sensible; y el alma es pensante.

El alma humana sólo puede percibir ideas de la realidad por medio de las sensaciones que el cuerpo experimenta, ella se hace una idea sobre la vida que hay a su alrededor porque el cuerpo siente la vida, ella piensa y se hace una idea de que hay otros porque el cuerpo siente a los otros.

El alma humana no concibe ningún cuerpo exterior como existente en acto sino por obra de las ideas de las afecciones de su propio cuerpo (ibid, p.97).

El alma sabe que tiene un cuerpo por la misma razón y, finalmente, sabe de su propia existencia gracias al contacto que tiene con el cuerpo. A partir de esta transmisión de información sensorial el alma piensa y construye ideas. Cómo piensa y percibe al mundo que la rodea y de qué manera genera ideas, depende de la intensidad de esas sensaciones.

Entendemos entonces que el origen de la misma construcción de las ideas generadas por el alma, ideas que darán paso al razonamiento, son ecos de sensaciones que a su vez afectan al cuerpo por el contacto en sí. No son verdades absolutas, son interpretaciones, que hace un cuerpo humano integrado por completo con su alma pensante. Me acerco a las ideas de Spinoza e imagino un alma ciega, puede ver según el cuerpo recibe estímulos que ella piensa y de esta manera entiende la realidad.

Las ideas de las afecciones del cuerpo humano en cuanto referidas sólo al alma humana, no son claras y distintas, sino confusas (ibid, 98).

Lo pienso visualmente como un pequeño ser integrado en el cuerpo que la deja ver y ella le comunica qué entiende, qué construye por dentro y por fuera de sí. Entonces, el ser humano interpreta lo que es la realidad, dependiendo de lo que experimente y el sentido que le dé mediante el pensamiento a esa vivencia.

Figura 5

Todo conectado, 2017.



Figura 6

El alma da un aviso al cuerpo, 2019.



Deleuze (1988) reflexiona respecto al cuerpo y la mente. Habla de mente y no de alma en su estudio sobre las ideas de Spinoza. Deleuze me permite ver que Spinoza rompe con la dualidad porque la mente es la idea del cuerpo y el cuerpo es el objeto de la mente. La nomenclatura de la palabra 'alma' pasa por razones dentro de un marco histórico bajo una presión religiosa, no porque Spinoza negara la mente. Los seres vivos tenemos un cuerpo y Deleuze sostiene que desconocemos aspectos que van más allá de la consciencia que tenemos de él. Le interesa especialmente hablar de cómo hay mucho que se nos escapa:

The fact is that consciousness is by nature the locus of an illusion. Its nature is such that registers effects, but it knows nothing of causes (p.19).

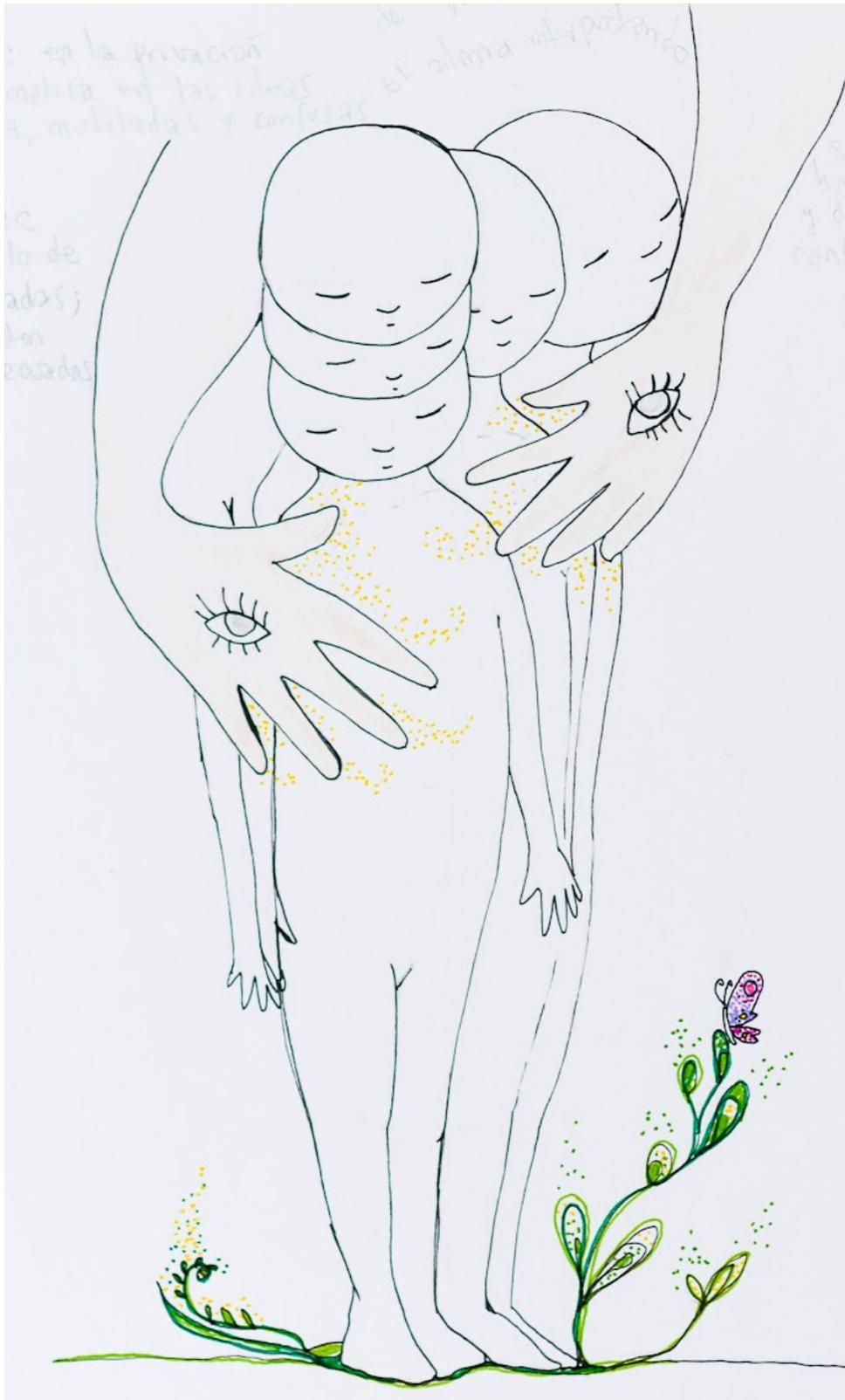
Lo que llama mi atención sobre la consciencia como 'ilusión' es lo que de ella construimos como realidad y, a su vez, cómo cada realidad depende del cuerpo que la vive. El cuerpo es una estructura con un circuito que genera una concatenación de estímulos. La dualidad de alma/cuerpo, mente/corazón se desactiva cuando se piensa en la unidad como estructura que se comunica entre sí.

Un momento, revisemos la evolución de las imágenes que dibujé cuando formulé mi pensamiento visual del concepto spinoziano cuerpo/alma. También hay un rastro.

En la primera imagen (figura 4) los ojos del cuerpo se posan sobre los ojos ciegos del alma: le permite ver. En la segunda imagen (figura 5) los ojos del cuerpo están lejos de la cara del alma. Ella, a su vez, toca el brazo del cuerpo, como un niño pidiendo atención a un adulto. En la tercera imagen, a continuación (figura 6), el cuerpo toca al alma y ella se mueve como quien reflexiona.

Figura 7

El alma piensa con los ojos del cuerpo, 2019.



Hay una contradicción entre lo que dice la teoría y lo que interpreto ¿lo ves? Me pilló los dedos con la estructura dualista que yo misma compongo para entender la teoría. El primer dibujo lo hice en el año 2017 y ahora, en 2020, me doy cuenta de que entendía las funciones del alma y el cuerpo como agentes separados. El alma ciega está en el interior del cuerpo pero el cuerpo parece una estructura sin identidad que solo la toca para darle ojos. ¿Qué pasó aquí? Spinoza señala que la conexión entre sus partes y el mundo es lo que prima en el cuerpo humano y, a pesar de ello, se mencionan las partes alma/cuerpo. Los dibujos que hice para entender lo que leía fueron estos y en este orden:

Figura 8

Estudio, 2017.

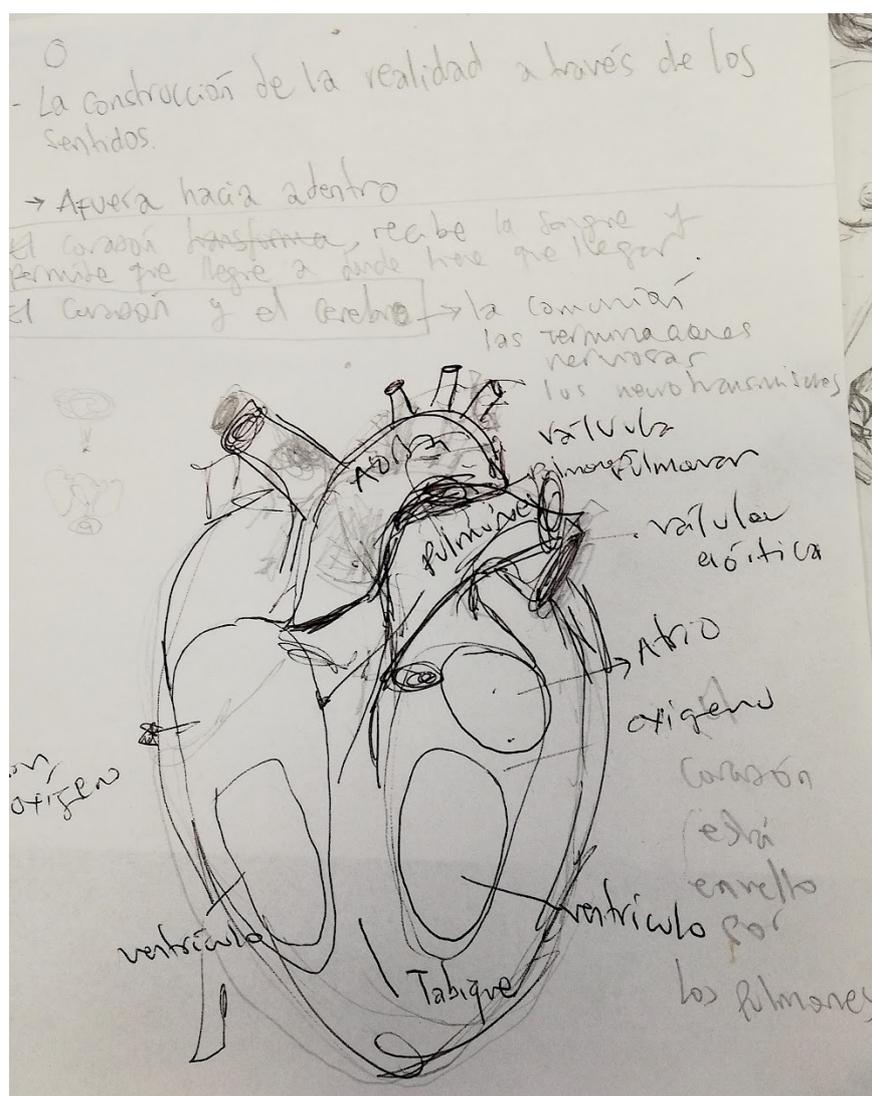


Figura 9*Corazón, 2018.*

Asocié las funciones del cuerpo, según Spinoza, con el corazón. Es él, en el tópico más básico, quien simboliza la sensación y la emoción. El cerebro, en cambio, hace referencia al conocimiento, al raciocinio y pensó en el alma de Spinoza. Cuando leí a Deleuze (1988) en su interpretación de Spinoza, me sentí acompañada al ver que él hacía toda una explicación sobre la mente refiriéndose al alma.

Figura 10

Sin título, 2019.

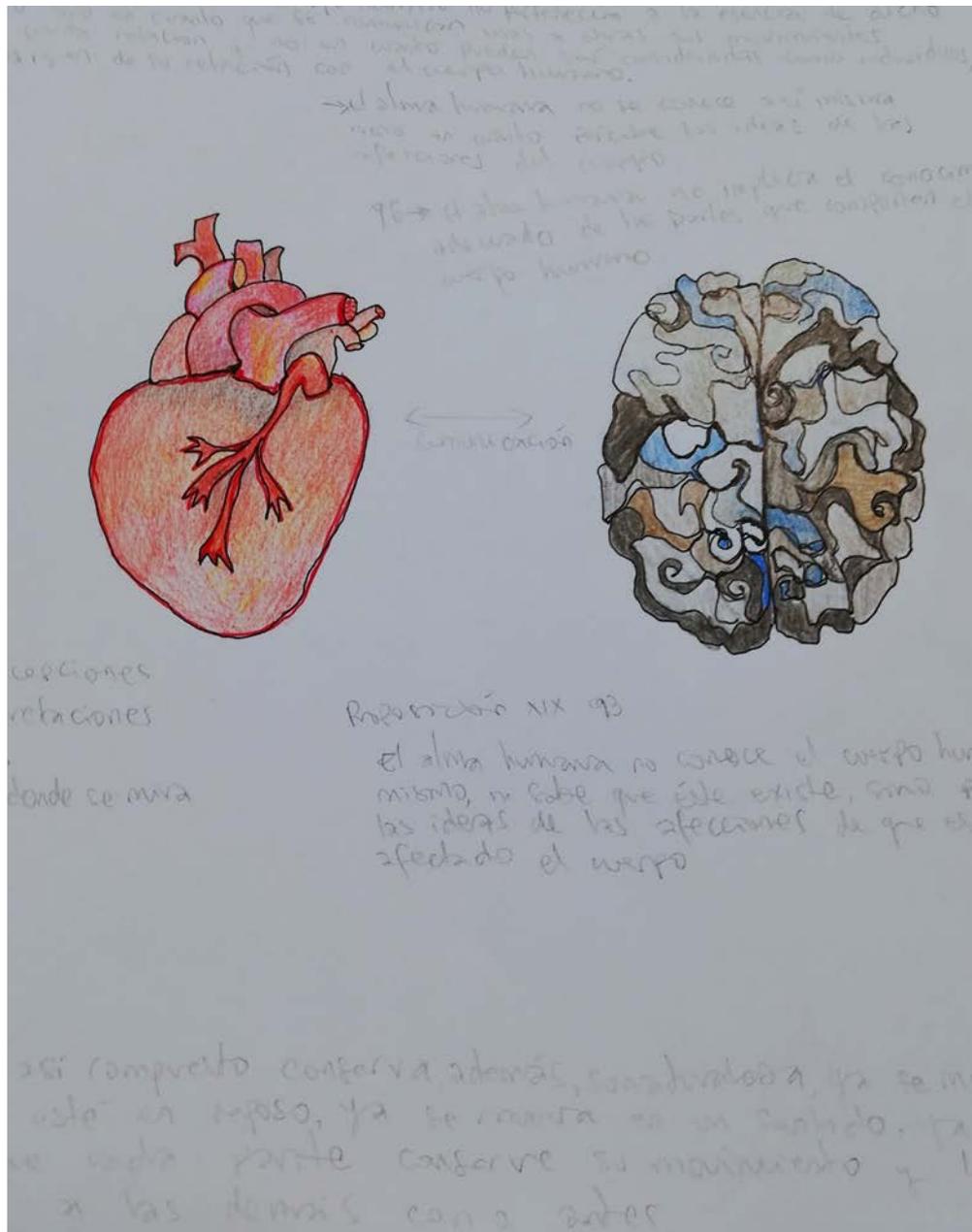


Figura 11
Mente, 2018.



Busqué información sobre el corazón y el cerebro y su funcionamiento desde el punto de vista de la biología. Damasio (2001, 2005, 2010), Llinás (2001) y Varela (2000) me tomaron de la mano hasta adentrarme en la neurociencia y fascinarme con datos que

desconocía por completo. En el cuerpo humano no hay divisiones ni dualidades, somos un sistema conectado que funciona gracias a esa comunicación. La visión de Spinoza se alineaba, ya entonces, con los avances en biología contemporánea.

El primer descubrimiento lo encontré en *La Vanguardia*⁸, en un artículo sobre un estudio de la Universidad Thomas Jefferson en el que mapearon las neuronas del corazón. Sí, el corazón tiene neuronas cardíacas conectadas con el sistema nervioso que, al mismo tiempo, envían información constante al cerebro. Esta estructura se llama ‘sistema nervioso intracardíaco’ y es un mini cerebro dentro del corazón que envía información pero también toma decisiones autónomas. Este dato me dejó ver lo poco que sé y lo mucho que se ha avanzado en la biología desde que la estudié la última vez. Este pequeño desvío, saltando de la filosofía a la investigación científica, me dio la oportunidad de replantearme mi imaginario simbólico y dar sentido a la investigación desde otros ángulos.

A partir de aquí, pude pensar en que el corazón también piensa y se comunica con el sistema que lo compone. Un sistema que incluye cómo no, al cerebro que no sólo piensa, sino que permite que la información del sistema se complete. Voy pues a Varela (2000), investigador en el ámbito de las neurociencias y ciencias cognitivas, quien propone ‘la mente encarnada’ como inseparable del organismo como un todo:

Esta perspectiva de la mente como enactivamente encarnada tiene dos consecuencias ya que, si la mente no está en la cabeza, ¿dónde diablos está? Este es precisamente el punto: es en este no-lugar de la co-determinación entre lo interno y lo externo; luego no podemos decir que está afuera o adentro. La otra consecuencia que se deriva de esto y que ha sido menos enfatizada, es que la mente es inseparable del organismo como un todo. Tendemos a creer que la mente está en el cerebro, en la cabeza, pero el hecho es que el ambiente también incluye al resto del organismo: incluye el hecho de que el cerebro está íntimamente conectado con todos los músculos con el esqueleto, los intestinos, y el sistema inmunitario, los flujos hormonales y así sucesivamente. Hace de todo el conjunto una unidad sumamente apretada (Varela 2000, p.4).

La mente no está en la cabeza: ese es el punto de partida de Varela. La mente y la construcción del ‘yo’ son un fenómeno incorporado al mundo que los rodea: los objetos, las personas, la temperatura, los animales, los olores, cualquier cosa que constituya el ‘todo’. El ser humano surge, en sus términos ‘co-emerge’, ‘co-surge’(ibid, p.3) y no se

⁸ <https://www.lavanguardia.com/ciencia/20200526/481414761400/neuronas-corazon-mapa-3d-rata-cerebro>

puede separar al mundo del sujeto, dado que el sujeto es gracias al estímulo que le proporciona el mundo.

El cuerpo humano no sólo es una cadena de estímulos, lenguajes y movimientos internos, sino que está articulado con el exterior. La conciencia, como lo entendemos, el reconocimiento de sí mismo y del mundo, es precisamente el fenómeno que lo conjuga. Para referirse a esta co-determinación de lo interno y lo externo, Varela habla de 'la mente encarnada'. Damasio (2010) por su parte, parafraseo la biografía que lo introduce en su libro *Y el cerebro creó al hombre*, es profesor de neurociencia, psicología y filosofía e investiga las bases neurológicas de la mente, en particular los sistemas neuronales que subyacen a la memoria, el lenguaje, las emociones y el procesamiento de decisiones. En el libro encontré una metáfora muy adecuada que me permite continuar el diálogo anterior.

El producto final, la conciencia, se obtiene al mismo tiempo de estas numerosas zonas cerebrales, y no de un lugar en particular, de la misma manera que la interpretación de una obra sinfónica no es el resultado de la actuación de un solista, ni siquiera de una sección completa de instrumentos en una orquesta. Lo más curioso de los tramos superiores de la interpretación de la conciencia es la conspicua ausencia de un director antes de que el concierto empiece, aunque, a medida que se va desarrollando el concierto, el director cobra existencia. A todos los efectos, entonces un director dirige la orquesta, pero es el concierto el que ha creado al director -el sujeto o el sí mismo- y no al revés. El director se improvisa a través de los sentimientos y por un dispositivo narrativo cerebral, aunque este hecho hace menos al director. Damasio (2010, p.50)

Vuelvo a dibujar para ver si he integrado realmente esta cadena de comunicación y los efectos que afectan a los cuerpos. Me fascina el concepto del director que se improvisa a sí mismo a través de sentimientos. Antes de desplegar el papel de los sentimientos y las emociones tomo el lápiz. Mientras hago los trazos me viene el impulso de iabrirle los ojos al alma! Ella no está ciega porque el alma es el cuerpo y el cuerpo es el alma y son parte esencial de la naturaleza humana. 'Co-emerge' del todo porque está encarnada. Termino el dibujo y lo miro en silencio. Ahora lo entiendo, ahora cobra sentido para mí la composición del cuerpo según Spinoza. ¿A ti, a dónde te lleva esta propuesta? ¿La conectividad y el movimiento en tu cuerpo y tu mundo?

Figura 12

Ahora puedo ver, 2020.



4.2.2 Los nuevos materialismos: intra-actuando y rompiendo con lo binario

Si el sistema que integra el sujeto cuando entra en contacto con el mundo exterior da sentido a su realidad, ¿cómo nos acercamos en lo pedagógico a esta integración del ‘yo’ respecto al ‘todo’? ¿Cómo damos sentido a la realidad que, como dice Varela, ‘co-emerge’ del encuentro?

Antes de intentar responder o generar más preguntas de estas preguntas, me detendré para hablar del acercamiento que tuvimos en el doctorado a los nuevos materialismos dentro de la corriente post-cualitativa y, específicamente, en la ontología relacional. Aproximarnos a esta corriente de indagación abrió posibilidades que, a lo largo de los años, continúan enriqueciendo el proceso de aprendizaje en mi propia formación y me permiten pensar sobre las preguntas que formulo.

Es importante señalar que Beatriz Revelles-Benavente y Fernando Hernández, nos acompañaron en la aproximación de la deriva Los nuevos materialismos Ahmed (2008), Barad (2007), Braidotti (2014, 2008), Dolphin y Van der Tuin (2014), Grosz (2002), Haraway (1988, 1991, 1995), Hickey-Moody (2009), Lather (2013), Maclure (2013), St Pierre (2014), Revelles-Benavente (2018) entre otras y otros autores. La propuesta es hacer una revisión de la ontología humanista así como la revisión de género dentro del sistema de poderes y la ontología del cuerpo. Hacerlo abre una brecha para cuestionar los fundamentos onto-episte-metodológicos y éticos de la estructura académica. Además, la propuesta es de no abordarlos como separados, sino como pliegues que dotan profundidad al fenómeno y a la investigación y cómo se da cuenta de ello. Nuestra primera lectura fue *Meeting the universe half way* (Barad, 2007), era mi primer año de investigación y aprendía junto a compañeras que tenían más años de experiencia en el doctorado, participando de sus procesos. Un puente y una experiencia muy necesarios para intentar darle sentido a los conceptos según los aprendizajes de las prácticas en las investigaciones de cada cual.

Cuando conversábamos y pensábamos alrededor de los planteamientos de la investigación post-cualitativa y post-humanista, las teorías de Spinoza, Deleuze y Guattari eran referencias importantes y conocerlas con más detalle, me daría una visión más amplia de los nuevos materialismos⁹. Así lo hice, a partir de estas lecturas profundicé en el carácter orgánico de las propuestas filosóficas de Spinoza (1677/1987) con los

⁹ Lo que sucedió fue un fenómeno circular de mi aprendizaje teórico: al estudiar a Spinoza, Deleuze y Guattari pude entender mejor los nuevos materialismos y, a su vez, pude entender mejor a Spinoza.

planteamientos de Deleuze (1988) y Guattari (1980,1991). Fue un estudio en paralelo y me permitió complementar y enriquecer lo que discutimos en los seminarios.

Me resulta importante señalar que en el doctorado abordamos una de sus derivas, el ‘conocimiento situado’ (Haraway, 1988; Barad, 1996). En ella se propone un ejercicio ético: señalar desde dónde miramos al investigar y qué deseo nos impulsa para contribuir con el relato de nuestra tesis. A partir de aquí, narramos el mundo que surge con nosotras cuando investigamos. Año tras año, nos reunimos en seminarios para compartir, pensar y aprender de cada giro metodológico y las posibilidades que se abren en los fundamentos del ejercicio ético de investigar. La ‘investigación situada’ también entiende la parcialidad como intrínseca en quien investiga, así como lo es del objeto de estudio: la parcialidad inevitable de mi mirada, la parcialidad de lo que puedo dar cuenta, y la parcialidad de lo posible.

El seminario de doctorado de Paz Aedo y Fernando Hernández, (20 de octubre de 2020) *Estar ahí: Conversaciones en torno a una investigación situada* fue el reencuentro después de interrumpir los seminarios en marzo de 2020 por el covid-19. Desde un cambio de paradigmas sociales y experiencias vitales muy intensas, hablamos del ‘conocimiento situado’ mediante dinámicas y conversaciones sobre nuestras investigaciones. Los textos de Restrepo (2016), Geertz (1989) y Haraway (1988, 1995) nos permitieron desplegar y construir pensamiento desde el intercambio, pensando el encuentro como una intersección.

Con el acompañamiento del grupo pude revisar mi posicionamiento como investigadora y la narración que estaba haciendo de mi práctica docente. Es un ejercicio continuo que, a medida que agita las certezas con preguntas, me brinda la posibilidad de avanzar y asumir la opacidad como parte importante del descubrimiento de mi propio aprendizaje. ¿Cómo entiendo el papel que tiene la filosofía de Spinoza en las teorías post? ¿Cuáles de ellas voy a elegir para que me acompañen? Señalaré dos puntos claves:

1. La ruptura con lo binario: Spinoza rompe con lo binario proponiendo una mirada filosófica monista y, desde allí, piensa en las variantes que existen en cada plano que se desvela. Teje un universo que nos contiene a todas y todos por igual, desplazando el lugar del ser humano en una pirámide jerárquica y aceptando nuestro papel como una parte más de la colectividad. Cano (2015), de la Universidad de Zaragoza, lo escribe así:

Las singularidades, pues, forman parte de la naturaleza y no aparecen como desviaciones de una norma hegemónica que crea exclusión. De esta manera, su filosofía monista y materialista permite pensar las diferencias desde la multiplicidad, y no sólo desde el lugar especular de lo otro (ibid 2015, p. 38).

Los nuevos materialismos proponen revisar desde dónde miramos, actuamos y nos relacionamos con el mundo. Ese situarnos incluye situar el conocimiento que construimos y aceptarlo como un pensamiento que se encarna: somos un cuerpo que piensa y que contiene una mente que siente. Esa corporeidad permite observar los afectos que atraviesan esos cuerpos y ubicarlos en un plano compartido donde el sujeto supremo deja de serlo. Grosz (1999b, 2002) propone incluso un cambio de perspectiva hacia lo ‘natural’ desde la filosofía de Spinoza. En el artículo de Cano (2015) menciona la propuesta de Grosz donde, parafraseo, la filosofía monista de Spinoza permite ir más allá del sujeto humano. Donde se trasciende lo material, por ende, no hay sujeto. En vez, hay estados afectivos y fuerzas que se entrelazan. Desde esta mirada, el sujeto es una expresión temporal de las muchas posibilidades que ofrece la naturaleza. Por esta razón, centrar la atención en los sujetos es una ficción que obstaculiza la multiplicidad. (ibid, p.42).

La relación con lo que entendemos por lo ‘material’ indica el lugar que otorgamos al sujeto como individuo. La noción de naturaleza como un todo (lo múltiple) que contiene fuerzas afectivas con expresiones momentáneas que se hacen cuerpos, cambia el orden jerárquico que se le da al sujeto. La parte y el todo son efectivamente una continuidad, no un corte.

2. Las teorías post complementan la noción de cuerpos que encarnan conocimientos y vivencias donde diferentes fuerzas de intensidad (afectos) atraviesan el fenómeno. Las prácticas artísticas dejaron una huella en el fenómeno pedagógico que traigo y voy en busca del rastro que surgió de esa vivencia. Estar en el fenómeno e investigarlo pone al descubierto el desafío que implica buscar métodos que difracten mi lugar desde donde investigo y también que difracta el fenómeno en sí.

En este punto, Judit Onsès, compañera de doctorado, abordó su tesis como una indagación difractiva desde las teorías ‘post’. Observar su proceso en los seminarios y leer su tesis me ayudó a comprender un poco más las propuestas de

Barad y Haraway específicamente en los conceptos, ‘difracción’¹⁰ e ‘intra-acción’. Estas autoras hacen uso de los términos ópticos para hacer metáforas que den respuesta a los métodos de investigación y la cuenta que se da de ellos. Exponen que, al reflexionar sobre el fenómeno, separa al sujeto que investiga del fenómeno y, en lugar de dar cuenta de la totalidad de lo que sucede, se hace una representación. No se ve el fenómeno en sí, sino la imagen o la representación del mismo. Proponen, en cambio, la difracción.

Al difractar no se separa el fenómeno de la investigadora, sino que ‘mueve’ el fenómeno, lo despliega y repliega de diferentes formas pero el fenómeno sigue siendo allí, el mismo fenómeno cambiante, pero el fenómeno en su totalidad. Haraway (1992/1999, 1997/2004) entiende la difracción como modelos de interferencia. (Onsès 2018, p. 15)

En física, la difracción es una propiedad de la luz que se da cuando atraviesa un objeto o rendija. La onda de la luz se difracta dependiendo de las características del objeto y las propiedades de la luz. Visualmente, el objeto difractor entra en el fenómeno junto a la luz y es un agente más que genera el mismo fenómeno.

Barad (2007) continúa esta misma línea de pensamiento y trae el concepto de ‘intra-acción’, que no es lo mismo que interacción. En la intra-acción, parafraseo, la agencia no es una propiedad inherente al sujeto, humano o no humano, es más una fuerza dinámica que construye al fenómeno en la medida que los ‘objetos’ o sujetos están constantemente generando el fenómeno. Cada encuentro cobra sentido según el prisma por donde se proyecta la luz, como el sol que pasa por un cristal y lo atraviesa generando un efecto óptico resultado de un fenómeno. Una vez la luz pasa por el cristal se genera un efecto que sólo puede ser gracias a esa fusión. Un fenómeno parecido es el que generan los encuentros de cuerpos, en un encuentro pedagógico nos atravesamos, somos causa y efecto, luz y cristal, intra-actuamos. Los objetos que pueden difractar el fenómeno, intra-actuar con él y desplegarlo son tan cotidianos como las cámaras fotográficas, o las prácticas pedagógicas que se propongan en el aula. Ambos conceptos complementan el fenómeno dentro de las relaciones pedagógicas donde las fuerzas afectivas habitan el encuentro. En una explica un método de observación y en la otra señala un fenómeno que surge dentro del fenómeno.

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=g4nbd6C2AV0>

Dicho esto, me resulta iluminador un ejemplo visual de los puntos que acabo de señalar. La serie *Ornitografías* del fotógrafo Bou, X. (2015) captura un efecto en movimiento del vuelo de las aves con su cámara fotográfica, extensión de su mirada, partiendo de las primeras cronofotografías de caballos. La manipulación del obturador y la captura del movimiento según el tiempo de exposición de la luz, desvela en la imagen huellas que al ojo desnudo es imposible observar. Cada imagen es la suma de cientos de fotografías consecutivas fusionadas digitalmente. En sus imágenes podemos ver cómo esos cuerpos veloces pasan lentamente dejando un rastro. Pliegues visuales uno sobre otro.

Figura 13

Ornitografías, Bou, X., 2015, fotografía.



Figura 14

Ornitografías, Bou, X., 2015, fotografía.



En la obra de Bou, fascinante y poética, la cámara es el objeto que difracta e intra-actúa, es un agente que hace parte del fenómeno, como las aves, la luz, el paisaje, el fotógrafo...

Figura 15

Ornitografías, Bou, X., 2015, fotografía.



Cuando la miro, veo que no sólo las aves se mueven en el aire, sino que el aire está atravesado por el vuelo de las aves. Su vuelo llena el espacio de movimiento y el tiempo puesto al servicio de la cámara fotográfica se ralentiza y deja ver la conexión que hay gracias a cada objeto que participa. Fuerzas afectivas múltiples que mutan con el movimiento y que son cuerpos que encarnan el todo.

Recupero las preguntas que formulé al inicio de este nodo: ¿En lo pedagógico cómo podríamos acercarnos a esta integración del ‘yo’ respecto al todo? ¿cómo dar sentido a la realidad que como dice Varela ‘co-emerge’ del encuentro?

En los encuentros pedagógicos se generan diversos fenómenos, investigar sobre ellos requiere pensar cómo hay prácticas que difractan y permiten ver las huellas, como el vuelo de los pájaros de Bou. La respuesta que puedo darme a mí misma para entregarla a quien me lee, es que no hay nada que integrar. En cambio, propongo observar las expresiones que encarnan esos ‘yo’ siendo parte de un continuo todo, sin negar que los seres que emergen de esa intersección son afectados y las prácticas pedagógicas son catalizadores. Dentro de las corrientes post-cualitativas y específicamente en ‘ontologías relacionales’ cada ser dentro de su unidad es único en sus expresiones. Cada unidad grupal se relaciona y genera dinámicas dependiendo de las intra-acciones que se den en cada encuentro y “sólo adquieren significado durante esa relación y no previamente” (Henández, Revelles-Benavente, 2019, p.38).

Esto nos incluye a docentes e investigadoras que habitamos el fenómeno pedagógico y propone que, mediante modelos de interferencia, se puede difractar el fenómeno y, así, percibir su complejidad. Observar a los observadores y señalar desde dónde investigamos como cuerpos que habitamos la investigación.

Pensar que en las relaciones pedagógicas, donde se genera un fenómeno diferente en cada encuentro, la realidad co-emerge precisamente porque cada agente intra-actúa entre sí, tiene sentido para mí. Esto no quiere decir que las singularidades se desvanezcan, sino que se encuentran y así se despliega la delicada fábrica relacional que envuelve y contiene el fenómeno de aprender en la escuela con estudiantes y docentes. Tanto la interacción como la intra-acción, como la relación entre individuos en un aula, hacen referencia directa a una acción. Llevado a la filosofía de Spinoza, el contacto entre el cuerpo y el mundo del que es parte puede transformar los cuerpos que se encuentran. Esa acción es un movimiento que viene de dentro de cada cuerpo y es una fuerza que empuja a un grupo que aprende.

Dentro del equipo de investigación en el doctorado, la responsabilidad y el rigor incluye abordar tensiones, problemáticas y críticas que existen en las teorías que estudiamos, en este caso las teorías post. Y así lo hicimos, dedicamos tiempo y esfuerzo. El artículo que escriben Hernández y Revelles-Benavente (2019)¹¹ explica como dice su propio título, “*La genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones*”. Su lectura me dio un pie de apoyo para reforzar las conversaciones de los seminarios. Sobre las tensiones que ellos detectan, enumeran 5 puntos (*ibid*, p. 40,41).

1. La pérdida de sistematicidad
2. La pérdida de lo cognitivo
3. La pérdida de la representación
4. La pérdida de la experiencia
5. La pérdida del sentido social

De los cinco puntos, me centro en el tercero, la pérdida de la representación.

En algunos textos aparece un rechazo a la representación (MacLure, 2013; Martin y Kamberelis, 2013), como resultado de la necesidad de poner el énfasis en la materialidad. Lo que conlleva cuestionar lo que se considera una concepción estática y ordenada del mundo a través de representaciones mayormente lingüísticas del mismo (*ibid*, p.40).

La configuración de mi pensamiento cobra sentido cuando dibujo y pinto el pensamiento. Estas prácticas artísticas son una extensión de las sensaciones de mi cuerpo cuando aprendo e interpreto la realidad. Es una metodología que hace posible la investigación ya que de ella se activa una cadena de información que me lleva a entender conceptos, producirlos o darles sentido. La imagen es necesaria y es interpretación, no representación. En todo caso, no sabría cómo dejar de leer la realidad mediante representaciones o interpretaciones, suscribo a Hernández y Revelles cuando escriben:

(...) Lo que choca con las formas que se utilizan para comunicar las propuestas y elaboraciones de las investigadoras post-cualitativas que utilizan formas representativas de carácter textual. Por nuestra parte, siempre hemos considerado, especialmente quienes transitamos entre imágenes, que la representación no es la realidad y que ha habido un exceso de representación textual y numérica de los fenómenos. Por eso tratamos de ampliar las formas representativas más allá de los textos, como hacemos en la investigación de la que dan cuenta varios artículos de

¹¹ Hernández, F, Revelles-Benavente, B (2019) *La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones*. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 37 n° 2 · 2019, pp. 21-48

este monográfico, pero nos resulta difícil pensar formas de compartir nuestras experiencias que no sean mediante representaciones (ibid, p.41).

Esta es la tensión del movimiento post cualitativo que me ha hecho detenerme para valorar cómo asumo el desafío de narrar teniendo en cuenta mi cuerpo y la posición que ocupo en el mundo y en fenómeno. Este punto es uno de los desafíos más complejos que tiene esta investigación y lo abordo de manera continua. Mi sensación es que el movimiento que se da cuando dibujo produce ideas sensoriales que co-emergen durante el proceso y esto da materialidad a lo abstracto. Estoy desvelando con ello un punto de fuga que si bien muestra cómo me acerco al mundo, también me permite pensar cómo permito que otros me enseñen el suyo. La imagen que produzco es un recurso poroso, permea los límites de lo que entiendo por ilustrar un pensamiento y generar un pensamiento visual. ¿Son acaso como el alma y el cuerpo de Spinoza, caras de la misma moneda?

A lo largo de estas páginas, y siguiendo los tanteos y rastros artísticos que traigo como registros, desearía contribuir. Para mí, este aspecto es tan importante que corresponde a la metodología desde donde avanzo. Esta es una investigación basada en las artes y está estrechamente conectada con el cuerpo y sus conductos de comunicación con el mundo. Como diría Barad (2007) , parafraseo en inglés, what matters, matter.

Para continuar, formulo las siguientes preguntas: ¿las prácticas artísticas podrían permitir observar el rastro que deja el fenómeno, los efectos que generan? ¿podríamos ver en ellas si los cuerpos que intra-actúan son afectados? ¿difractan al fenómeno? ¿lo hacen visible? ¿se podría ver su movimiento?

4.3 El movimiento: ritmo e intensidades

La historia que narraré a continuación habla de las prácticas pedagógicas que utilicé entre el 2013 y el 2017 y que, a día de hoy, sigo utilizando como recurso en grupos de todas las edades. Recuperaré dos momentos: una dinámica de clase que me hizo pensar sobre posibles proyectos en mis clases de lengua (2013-2015) y un taller de arte y creatividad con chicas y chicos durante un curso de verano (2017). Ambos ejemplos plantean disponer de la música para escribir un relato sensorial del

Figura 16

Actividad musical en el colegio La Arboleda, 2013.



movimiento a través de prácticas artísticas. En el apartado 4.3.1 hago un balance para dialogar con esta experiencia y hacia dónde me lleva dentro del propio tránsito de esta investigación. ¿De dónde viene esta propuesta?

A lo largo de mi formación en la licenciatura de bellas artes en la Universidad de Barcelona aprendí diversas metodologías de creación artística. Disponer el ambiente en el espacio de trabajo para buscar elementos que estimulen la mente y el cuerpo, me impactó. La música es uno de los elementos utilizados, la conexión entre la música y la estimulación emocional me resulta muy posibilitadora, puede disponer el ánimo y afectar el cuerpo. Conservo este ritual en mi día a día: elijo la música cuando necesito crear un ambiente que me disponga a pintar, crear o escribir y dejo que permee mi espacio. Estaremos de acuerdo que no soy la única¹² que usa este método y que somos muchos quienes disfrutamos al hacerlo.

Pues bien, poner música durante la asignatura de pintura era tan importante como tener los materiales limpios. Experimentábamos con ritmos e intensidades para dar inicio

Figura 17

Actividad musical en el colegio La Arboleda, 2013.



a un proyecto, y antes de tocar los materiales de trabajo, los pinceles, el lienzo o el papel, escuchábamos música. El componente sonoro es también un objeto que tiene ‘agencia’, afecta el espacio y a quienes están en él. Como maestra repliqué esa estrategia y la adapté según las necesidades del grupo. Cada experiencia me enseñó, y me sigue enseñando, a ver la conexión que hacía cada participante con el ritmo musical. La primera vez que hicimos esta actividad en el colegio fue en 2013. La

asignatura que impartía era lengua castellana, así que enfoqué la actividad a las

¹² En un encuentro/taller con Raúl Guridi, artista e ilustrador, tras la publicación de su libro *Abitar el horror*, hicimos actividades propuestas por él, para incentivar la creatividad. Jugamos, intercambiamos ideas y construimos pensamientos visuales. La música también fue nombrada y tuvo un lugar en la mesa de trabajo como aliada imprescindible en el proceso creativo: “Y la música, la música que en los trayectos largos me hace volar con la imaginación, emocionarme y llegar a lo más interno, la que me acompaña en cada proyecto recordándome cuál es el sentido de cada uno de ellos. La música genera imágenes, enlaza situaciones, crea la atmósfera de trabajo necesaria para decantar cada uno de los caminos del proceso que busco. Me coloca en ese estado maravilloso que todos conocemos. Saber escogerla es tan importante como saber elegir la comida o el espacio. A veces se vuelve tan fundamental que solo con escucharla se alcanza de nuevo el estado creativo olvidado” Guridi (2019, p.7). Me resulta grato ver los lugares comunes donde la creatividad y los procesos de creación dan espacio a elementos cotidianos que son bálsamos para la mente y el cuerpo.

sensaciones y la escritura. Un día a la semana estaba reservado para escritura creativa y a medida que el grupo se familiariza con la dinámica propuse que por turnos, fueran ellas y ellos quienes escogieran la música. Más adelante, introduje la imagen. Escogí fotos que fueran estímulos visuales y, sumando estos elementos externos, debían narrar una historia en forma de cuento.

Me llevaba a casa los cuentos y los regresaba al día siguiente. Eran una parte importante del proceso de aprendizaje y luego de la asignatura. En las historias se vislumbraba el estado emocional de quien escribía, a veces de manera muy evidente, otras veces más camuflado entre las palabras.

Al tomar conciencia de la exposición emocional que suponía dar sus trabajos a las y los docentes, de cualquier asignatura, la actividad me pareció poco horizontal. Para cambiarlo, empecé participando en la actividad junto al grupo y compartiendo mi experiencia. Más adelante, les propuse que llevaran la actividad a otros profesores y les invitaran a escribir dejando que la música catalizara sus sensaciones.

Así lo hicieron. Tomaron turnos para elegir la música y las imágenes y participaron junto a los invitados de la actividad. Era la primera vez (para ese grupo) que sus maestras y maestros se dejaban guiar por ellos y creaban historias que no tenían conexión con sus asignaturas. Invitaron a tres maestros (dos mujeres y un hombre) al tiempo y las invitadas entraban en los círculos de estudiantes como una participante más. Las docentes, antes de dar por terminada la clase, leyeron sus historias en voz alta y compartieron con el grupo las sensaciones que experimentaron.

Esta experiencia me hizo reflexionar sobre las posibilidades que teníamos para construir, juntos, proyectos que integraran diversos elementos sensoriales. Elementos que difuminan los límites de lo que creemos que es un proyecto académico alejado de la experiencia emocional y personal. Y así fue, de aquella actividad nacieron los proyectos que fueron un punto de partida en mi tránsito por el doctorado, una mezcla entre prácticas artísticas, emociones, letras y aprendizajes. Hablaré de ellos más adelante, antes explicaré cómo salté de la música y las letras a la música y el

Figura 18

Actividad musical en el colegio La Arboleda, 2013.



trazo.

Tomé consciencia de que la actividad respondía a la asignatura de lengua castellana y, en un primer intento, no daba lugar al movimiento de la mano que derivara en trazos, dibujos, colores y hablar de las sensaciones corporales que podrían emerger. En busca de ese componente emocional y sensorial que tensaba la actividad hice ajustes y repetí la dinámica con otros grupos. Las modificaciones se dieron dependiendo de la edad media del estudiantado. Fotografíé los folios.

Hoy puedo ver que en los materiales que usamos son objetos que intra-actúan y difractan el fenómeno¹³. La narración escrita y visual que viene a continuación corresponde al taller de música, emociones y creatividad en un grupo que rondaban los diez años en julio de 2017. La actividad consistía en escuchar la música e intentar verla con los ojos cerrados, dejar que la mano se encargara del movimiento. ¿Podemos dar forma a las sensaciones que se generan en nuestro cuerpo al escuchar una canción? Antes de empezar, era importante dar una instrucción a los participantes: no es posible equivocarse, no es posible hacerlo mal. No se trataba de hacer un dibujo bello sino de expresar, con el lenguaje visual que proporciona el arte, lo que no se ve, percibir la vibración de la música que afecta al cuerpo y transportarlo del cuerpo a la punta del lápiz y al papel. El componente musical nos permitió explorar sensaciones y darles forma, a lo mejor ponerles un nombre y crear historias con ellas. Contábamos con lápices y hojas de papel. A partir de allí, las manos hacían garabatos según lo sentían. Daba al *play...* el sonido se abría paso y, de repente, movimiento.

¹³ Barad habla de la difracción como un momento en que el tiempo se rompe en diferentes direcciones “non-contemporaneous with itself” (Barad, 2014, p. 169), donde el ahora es un nodo que está condensado en un campo cambiante difractado a través del tiempo/espacio formando nuevos patrones. La música y la materialidad del acto de dibujar abre un territorio en tránsito. Lugar donde el cuerpo y los cuerpos se hacen presentes y ocupan con movimientos lo que dura las acciones en cadena dentro de un tiempo determinado.

Figura 19

Actividad musical en el colegio La Arboleda, 2013.



Brotaban líneas que se transformaban en curvas, podía seguir los giros musicales con el pulso que latía entre el lápiz y el papel. Cuando observé que estaban cómodos y que sus manos se deslizaban con agilidad por las hojas les propuse: ¿Si fuera un animal esta música, qué animal sería? ¿cómo se mueve? ¿salta, se arrastra? ¿Es veloz, es lentito, grande, chico? ¿Es un animal que todos conocemos o sólo tú lo has visto? ¿Cómo es... ¿Cómo lo ves?

Cogieron nuevas hojas, se detuvieron unos instantes, escucharon y...

Figura 20

Fotografía del dibujo de un/a estudiante, 2017.



- ¡Ah! es un dragón.
- Tiene alas de mosca.
- Eso veo. Qué interesante. ¿Se come a las personas?
- Tiene alas de mosca esto es importante, es muy veloz, ¿lo ves?
- Sí, lo veo ahora, ¿sonríe?
- Está feliz, puede volar con sus amigos.

Figura 21

Fotografía del dibujo de un/a estudiante, 2017.



- Juli el mío no es un animal, es gente bailando tan de prisa que no se ve la gente.
- A ver miro. ¿Son tres personas?
- Sí. Están en una fiesta.
- ¿Puedo hacer una foto y así el baile y la música se vienen conmigo?
- Puedes quedártelo, es un regalo.

Figura 22

Fotografía del dibujo de un/a estudiante, 2017

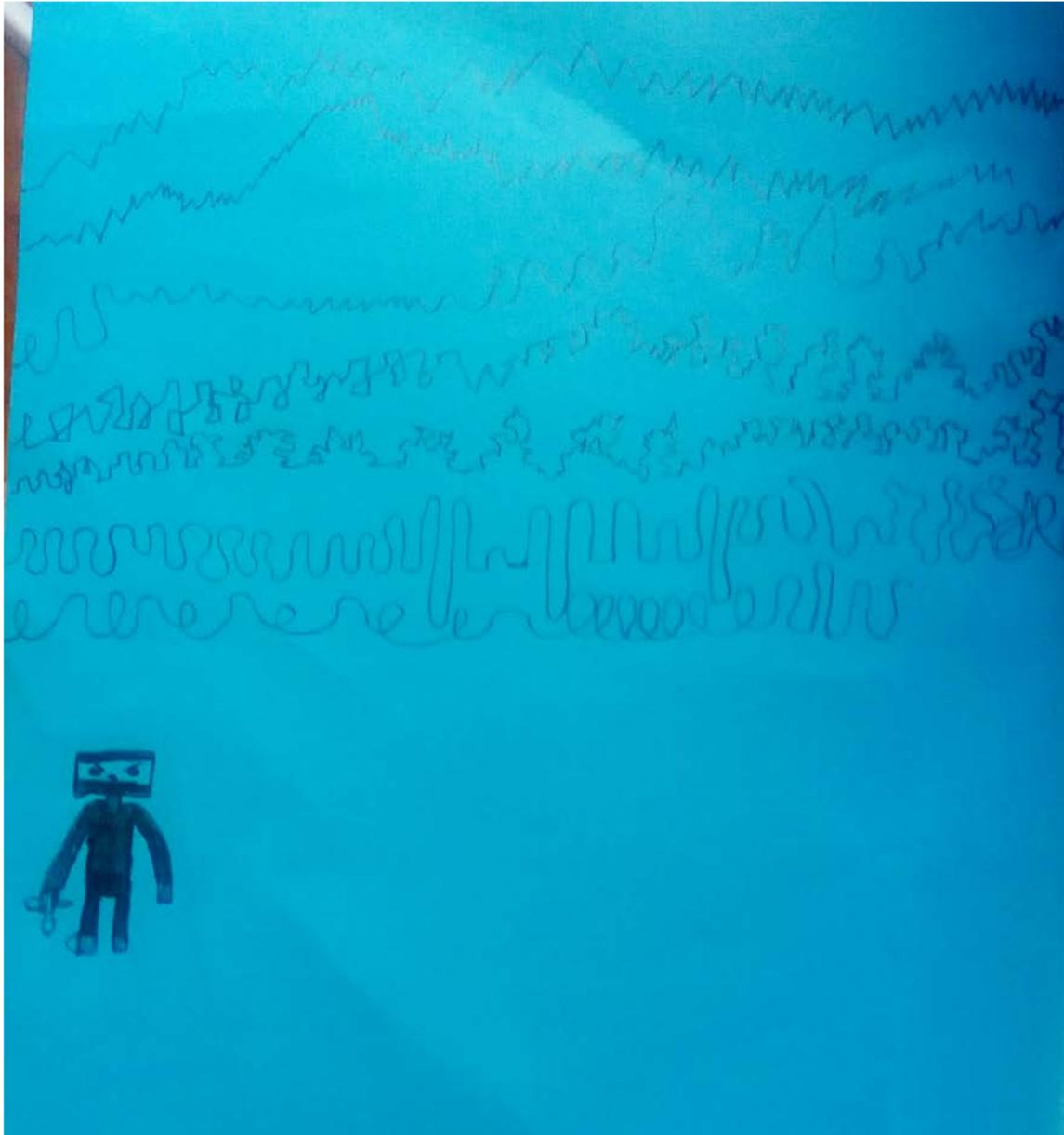


- Así se mueve la música por dentro de mi cuerpo, se mueve todo por dentro.

Un estudiante hacía el ejercicio manteniendo sus ojos cerrados (no todos lo hacían). De repente, los abrió y se inclinó sobre el papel para cambiar las ondas que su lápiz hacía guiado por su mano. Se puso de pie, se acercó hacia mí y me dijo: **Juli de la nada apareció un ninja y no pude detenerlo.**

Figura 23

Fotografía del dibujo de un/a estudiante, 2017.



4.3.1 La interrupción: y, de repente, aparece un ninja

Sí, las experiencias que tuve junto al grupo de estudiantes cuando hice la propuesta de trazar el movimiento fue muy diferente a la anterior. Se me hizo evidente entonces que la escritura requiere de un pensamiento que se mueve por otros conductos. Pedir ver los dibujos y escuchar sus narraciones, la historia que había en esa composición me recordó el rol que yo misma me propuse asumir: el de acompañante y no de quien da lecciones. Lo recordé porque a lo mejor me estaba alejando de esa intención. Lo vi claro cuando las preguntas que hice no acertaba a lo que habían expresado, me lo señalaron y me hicieron ver que existe una distancia entre la interpretación que hago de sus trabajos y el sentido que tienen esos registros desde ellos mismos¹⁴.

Un ejemplo es la corrección que me hace el estudiante cuando insisto en ver a su dragón como una bestia que come gente; para él no lo es. Con sus respuestas entiendo que dice, “no lo ves, este dragón vuela con alas de mosca y es feliz en compañía”. Él me propone mirarlo a través de sus ojos y no proyectar mi visión en su trabajo.

La música hace parte de los elementos y el fenómeno se genera también gracias a ella. Afecta los cuerpos y la práctica artística difracta el fenómeno, reconocerlo es no perder de vista que aún siendo un grupo, las singularidades están definidas. Saltan espontáneamente, como lo hizo el ninja en el cuarto ejemplo que aparece para hacer un alto. Detenerse es parte del movimiento (como el silencio lo es del sonido) y es inexorablemente una necesidad subjetiva. Voy a centrarme en este último dibujo y en el concepto desde donde me acerco a él: la interrupción.

La espontaneidad es una acción que sorprende, sucede en el hacer, entre un movimiento y otro. En clase la interrupción puede dar un sentido diferente a lo que se plantea en un comienzo y a su vez, da lugar al juego. A medida que tomamos el lápiz y la acción del cuerpo se hace visible en el papel, cada uno hace su propia propuesta. Recuerdo la lectura que hice del trabajo de Dennis Atkinson (2011/2012/2015) y el interés que me despertó atender a su seminario en el doctorado en el año 2018. La noción de

¹⁴ “Las personas grandes me aconsejaron que dejara a un lado los dibujos de serpientes boas abiertas o cerradas y que me interesara un poco más en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. Así fue como, a la edad de seis años, abandoné una magnífica carrera de pintor. Estaba desalentado por el fracaso de mi dibujo número 1 y de mi dibujo número 2. Las personas grandes nunca comprenden nada por sí solas, y es agotador para los niños tener que darles siempre y siempre explicaciones”(Saint-Exupéry, 1946/2014, Pág 10). La boa que se come al elefante del *Principito* es una de las metáforas más precisas que yo he leído sobre la mirada ‘adulta’ y la intención infantil de expresar el mundo de su imaginación. Supongo que entre dar explicaciones y justificarte ante un adulto y contarle tu historia en dibujos, hay una distancia larga. ¿Al proyectar mis ideas sobre los dibujos hechos por ellos estoy señalándoles un sombrero? o ¿estoy dando espacio para que me cuenten que tengo limitaciones en la mirada y que realmente es una boa que se come un elefante? A partir de ahora, cuando sienta que corro el riesgo de hacer proyecciones que silencian al otro, me repetiré a mí misma: ¡alas de mosca! esto es lo lo importante, que tiene alas de mosca.

‘acontecimiento’ que hace Atkinson según Alain Badiou me resuena cuando vuelvo sobre esta anécdota. Explica Atkinson que para Badiou un acontecimiento es una interrupción que surge desvelando una verdad que puede reconfigurar los marcos previos a esa interrupción. Para Atkinson (2012), el acontecimiento o ‘acontecimiento pedagógico’ puede pensarse en relación a una situación pedagógica y representar el ‘real learning’. Parafraseo y traduzco. El real learning es un movimiento hacia una nueva ontología. Define un problema existencial en contraste con un aprendizaje normativo. De manera que la idea de verdad aliada con un aprendizaje real, se preocupa más por epifanías locales, o eventos pedagógicos que emergen. Así pues, la configuración espacio-temporal del que aprende produce un nuevo alineamiento entre el pensamiento y la acción.

Los eventos que emergen para reconfigurar y proponer un nuevo alineamiento entre el pensamiento y la acción, son precisamente esto: una interrupción. Epifanías locales que de repente nos sorprenden. Interrumpe el ritmo y nos detiene para tomar conciencia de que ha surgido algo importante. Estas interrupciones desafían al docente y nos saca del territorio seguro que transitamos dentro de nuestra propia pedagogía. Pueden desvelar también nuestra autoridad y el totalitarismo que se disfraza constantemente con nuestro deseo de lo que nos gustaría ser como docentes. Es un lugar muy incómodo y al mismo tiempo un espacio necesario para preguntarte ¿soy la profe que creo que soy?

No lo sé, a veces creo que lo soy, otras veces seguro que no. Volver a mirar mi intención y contrastar esa voluntad con mi práctica docente me recuerda que estoy en tránsito, por ello, debo tolerar las dudas y mirarme enredada en las ideas que tengo de mí misma. Las preguntas ¿para qué hago esto?, ¿cómo lo hago?, ¿qué creo que hago y junto a quién creo que lo hago? es hacer una interrupción a la convicción que tengo de cómo hago las cosas y desde dónde las hago. Este cambio de velocidad podría darme la oportunidad de mirar de nuevo al otro que está conmigo a lo largo de esta investigación.

El último dibujo tiene una página para él solo y esa fue una decisión mía. Este ninja me ha tenido a lo largo de los años muy intrigada, vuelvo a él para pensarlo y conectarlo con los conceptos de los referentes que caminan conmigo. El ninja es un personaje que es creado espontáneamente por el niño y ‘aparece’ para que interceda, para que hable por él y rompa el ritmo preestablecido. ¿Qué sucede cuando un estudiante arriesga hacer una interrupción y lo subjetivo se nos revela?, Me detengo y me pregunto ¿Qué hago cuando se me revela algo que importa, que pesa, que encarna un interés personal? ¿Qué hago con lo que atraviesa e importa a una estudiante?

Vuelvo a Atkinson y rescato cinco ejes que encuentro enriquecedores en sus textos y que hacen eco a mis cuestionamientos:

1. La incertidumbre como posibilidad de aprender
2. Lo subjetivo que gradualmente se nos revela
3. El becoming como un estado en movimiento
4. La idea como proceso de ser desde la intención
5. La idea de 'what matters, have a care' (Atkinson 2015, p. 44).

Precisamente la incertidumbre aparece con lo desconocido, el vértigo que genera no saber es en sí mismo un lugar para explorar. El niño interrumpe la dinámica propuesta por mí, lo expresa como un agente independiente, un impulso irrefrenable, me lo explica a mí que soy la maestra (quien sabe ¿más? en el aula, tiene más años y encarna en su rol una autoridad). Es posible que en el ideario del estudiante sólo ese ninja podría encarar la autoridad que me enviste como su maestra, no obstante, desvela un impulso individual. Me detuve. Eso fue lo que sucedió después de ver los dibujos, después de acercarme al dragón, llevarme a los bailarines conmigo y reconocer al ninja como un agente pedagógico. Detenerme ante un hallazgo que me sorprendió y así reconocer a cada participante, y ver qué voluntades e intenciones se desplegaba, como lo leí en palabras de Atkinson: "what matters, have a care" (ibid, p. 44).

La difracción que se dio con este ejercicio me enseñó patrones que no conocía y este proceso demandó atención y presencia. En su momento no pude ver este trasfondo como lo veo ahora y por eso lo conservo como una experiencia que me afectó y vuelve a mis reflexiones.

Mi intención de trabajar con la música como catalizador de la creatividad también despliega rastros visuales, movimientos relacionales, individuales y pedagógicos. El ninja es un agente que durante un movimiento entra para hacer una interrupción. Este giro genera a su vez otros movimientos, otras preguntas, conversaciones.

El ninja sigilosamente se abre paso en una historia y cuando se muestra y se hace presente, es letal en su labor, tanto así que desde entonces lo tengo presente en mi vida y está conmigo.

De esta historia señalaré tres movimientos:

15

1. El movimiento que tiene cada cuerpo de manera intrínseca.
2. El que se da en la atmósfera de la clase en parte promovida por la música.
3. El movimiento que se altera en cada persona cuando se



entra en relación con los ritmos de los demás actantes. Como individuo mi presencia ya traía un ritmo y desde ese movimiento entré al encuentro con los otros, luego nos atravesaron diversas fuerzas, la música, el espacio que nos contenía, los objetos, las vivencias que traíamos con nosotros, por qué no, nuestro estado anímico etc. Llama mi atención las dinámicas que se presentan cuando todo este torrente activo se conjuga.

¿Cómo podría mirar esta experiencia desde la orilla que ofrece Spinoza? ¿Hay una conexión entre los movimientos en los cuerpos y los efectos de esos movimientos?

4.3.2 La velocidad y la percepción: las plantas también se mueven

“Todo cuerpo o se mueve o está en reposo” (Spinoza, 1677/1987, p.84).



Según Spinoza todos los cuerpos tienen como característica su movimiento, su ritmo, su velocidad. Es intrínseco a los seres vivos. Cuando una variedad de cuerpos con diferentes ritmos de movimiento y reposo entran en contacto los unos con los otros podrían verse alterados los ritmos de movimiento.

Un cuerpo en reposo puede ser afectado por otro cuerpo y comenzar a moverse también, o dejar de hacerlo. Este contacto que se da entre cuerpos no lo entiendo únicamente mediante el contacto físico, puede referirse a un encuentro con un ‘otro’, humano o no humano. Tan importante fue el encuentro con los participantes de la clase de música y sus narraciones, como sus dibujos, por ejemplo. La velocidad, la

¹⁵ **Figura 24.** *Peces, océano*, 2019. Los 5 peces y el océano de esta página y la siguiente bailan con las palabras y se integran en el texto como una sola imagen, me tomo la licencia de referenciarlos a pie de página para mejorar la fluidez de la lectura.

intensidad y la frecuencia de estos encuentros pueden llevar a generar modificaciones y cambios en los cuerpos.

Los encuentros pedagógicos son escenarios donde las características de cada individuo interactúan y podría darse el caso de que intra-actúen y generen una dinámica que atraviesa los cuerpos y por ende afecte el fenómeno. Hasta ahora sólo estuve atenta a ver el rastro de la expresión del cuerpo en los dibujos, casi confirmando que existe un movimiento personal y grupal en cada encuentro. Ahora pienso en qué efectos tiene estos encuentros en los cuerpos. Cómo se ven afectados.



Para conectar la experiencia pedagógica que traigo con la teoría de Spinoza encuentro un par de ejemplos que pueden contribuir a observar la conectividad que hay en la naturaleza y los conceptos que he ido recogiendo a lo largo de las páginas. Hago énfasis



en diferenciar entre el movimiento del sujeto y el movimiento del grupo de sujetos que generan un ritmo. Spinoza plantea que la comunicación es clave en el lenguaje del cuerpo, alma, las partes que componen al cuerpo y entre partes y otras partes; hasta llegar a la idea, la percepción y la construcción de realidad. Este es el movimiento de comunicación que emana del cuerpo intrínsecamente. La velocidad es una característica de cada cuerpo, es un rasgo identitario que diferencia un individuo de otro o un grupo de otro grupo.



Figura 25

El mundo se mueve y con él me muevo yo, 2020.



El primer ejemplo¹⁶ es el vuelo sincronizado de las aves (estorninos) son pájaros individuales con movimientos acrobáticos que se engranan a la perfección con el grupo y visto de lejos son un cuerpo único moviéndose en armonía. Las bandadas pueden estar integradas por cientos de miles de individuos y hay muchas teorías que intentan dar respuesta al fenómeno¹⁷. Las formas y las figuras que se crean pueden intentar proteger a la bandada de ataques de depredadores y también promover la caza que es necesaria para su supervivencia. Son muchos los individuos que al sincronizarse se convierten en una gran masa móvil. Esto sucede también con bancos de peces como los atunes o los peces cebra. Este ejemplo me invita a pensar dos cosas:

¹⁶ La referencia visual de Bou (2015) me trae a buscar sobre el vuelo sincronizado de algunas aves, los estorninos en este caso, pero en las fotografías de Bou hay registros variados entre bandadas y pájaros volando solos.

¹⁷ https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/10/141027_estornino_aves_danza_lp

1. Los estorninos pueden hacer referencia al cuerpo humano que está compuesto de muchas partes (órganos) que se mueven cada una a una velocidad diferente y que para que ese movimiento sea beneficioso necesita de una comunicación eficaz para vivir. En palabras de Spinoza:

Las partes componentes de un cuerpo humano no pertenecen a la esencia de dicho cuerpo sino en cuanto que se comunican unas a otras sus movimientos según cierta relación y no en cuanto pueden ser consideradas como individuos al margen de su relación con el cuerpo humano (Spinoza 1677/1987, p. 96).

Esta relación respecto al movimiento y la comunicación entre las partes, señala como esencia de los cuerpos: la velocidad. Dentro de la percepción humana hay velocidades que nos resultan cómodas, visibles y familiares, hay otras que no podemos percibir.

2. Cuando muchos humanos se unen en ideas, dinámicas o acciones y al moverse exactamente igual generan un fenómeno de masa. En este caso sería ver un cuerpo colectivo como el de las bandadas de pájaros. Existe, no cabe duda, y se ha investigado desde muchos campos del conocimiento el comportamiento humano, pero la automatización y la copia de una gran masa humana es contrario a las tensiones, interrupciones y cuestionamientos que surgen de mi experiencia docente. No obstante, saber cómo es la dinámica que generamos siendo un 'nosotros' permite hacer un análisis más detallado del movimiento en cada individuo y su fuerza sobre el grupo. Lo que me interesa especialmente es precisamente la interrupción que incomoda la 'normalidad' para señalar otras posibilidades.

El segundo ejemplo viene de escuchar a Mancuso en el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona (CCCB), dentro de la programación Kosmópolis en 2017. Programa que invitó también a Safina y Jahren. Me interesé especialmente por las investigaciones en el mundo vegetal y profundicé leyendo *Sensibilidad e inteligencia en el mundo vegetal* de Mancuso y Viola (2015) y *La vida secreta de las hojas* de Jahren (2016); lo hice antes y durante mis estudios sobre Spinoza y dentro de mi propia búsqueda sobre la teoría de los afectos. El neurobiólogo italiano y la geoquímica/geobióloga

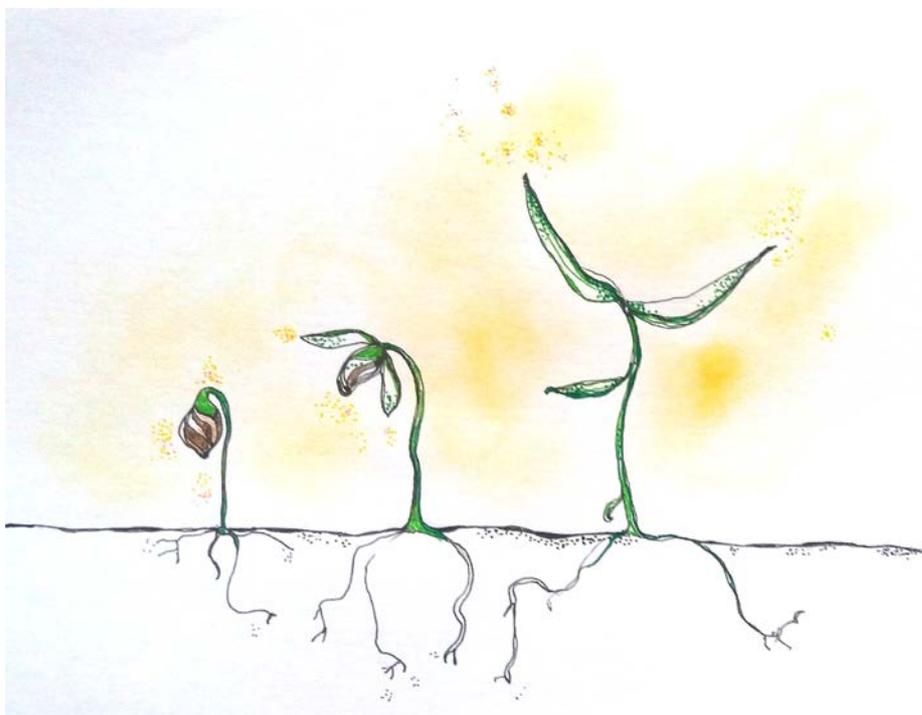
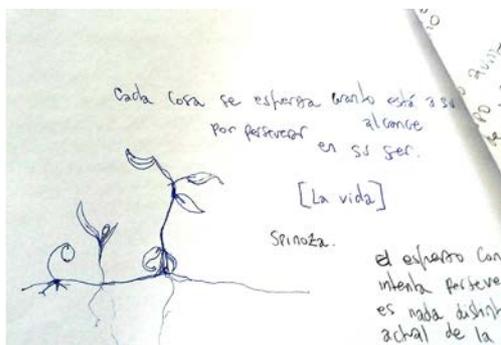
¹⁸ **Figura 26.** *Ninja, la interrupción.* 2020. El ninja de esta página y las posteriores se integran en el texto como una sola imagen, me tomo la licencia de referenciarlos a pie de página para mejorar la fluidez de la lectura.

norteamericana, coinciden en que las plantas se mueven muy lentamente para la percepción humana, pero también tienen una armonía en el movimiento y en la comunicación.

Mancuso y Viola (2015) explican, hago una paráfrasis, cómo una planta no tiene un cerebro que controla todo el sistema corpóreo, cada parte de la planta tiene la capacidad de tomar decisiones y de comunicarse entre partes. Hoja con tallo, hoja con hoja, raíz con tallo...plantas con otras plantas, con otros seres vivos. [...] las plantas evidencian también lo que se conoce como "inteligencia de enjambre", que les permite comportarse no como un individuo, sino como una multitud y manifestar comportamientos grupales similares a los de una colonia de hormigas, un banco de peces o una bandada de pájaros (ibid, p.8).

Figuras 27 y 28

Estudio del conato y Conato, 2020.



Entiendo que a diferencia de los humanos las plantas son más parecidas a los estorninos, a los que hacía referencia un poco más atrás, si los pienso como una masa que aparentemente son uno, cuando en realidad son muchos. Las plantas, dice Mancuso y Viola (2015), parafraseo, no son individuos, explican que el concepto de individuo en latín es aquello que no se puede dividir, las plantas sí pueden hacerlo, es más, si cortas una planta en dos ambas partes podrían sobrevivir si conservan sus elementos fundamentales. Dicen también, continúo la paráfrasis, que las plantas son más parecidas a un enjambre de abejas, una colonia en la que cada parte es importante pero singularmente no es indispensable para que el todo sobreviva. Como seres vivos tienen semejanzas con otros seres vivos como los humanos, ellas duermen, son organismos sociales y reconocen a su parentela, perciben peligros e interpretan la realidad que las rodea para tomar acciones respecto a su supervivencia. Por qué no, me pregunto, los árboles, las flores, las plantas pequeñas también son un sistema dentro de otro que se mueve y habla consigo mismo y con el que está por fuera de sí.

Recogiendo lo que leí de Mancuso y Viola (2015) y poniéndolo en diálogo con el concepto de movimiento propuesto por Spinoza (1677/1987), veo que la velocidad del movimiento marca una diferencia significativa. Los humanos percibimos otras formas de vida dependiendo de nuestra propia percepción de velocidad, a los estorninos los vemos como bancos negros que forman nubes veloces en el cielo. En cambio las plantas desde nuestra mirada parecen que no se mueven y a tiempo real nos cuesta ver el forcejeo que tiene su supervivencia¹⁹.

¹⁹

Todo comienzo es el final de una espera. A cada uno de nosotros se nos ha concedido una única oportunidad de existir. Todos somos algo en esencia imposible y a la vez inevitable. De la misma manera que todo árbol repleto de frutos fue antes una semilla que aguardaba su momento. (Jahren, 2016 p.55)

El proceso de cómo brota la vida en las palabras de Jahren, como la espera, lo imposible y lo inevitable me mantuvo atenta a mi alrededor. Iba rastreando el conatus. Levantando la vista a las copas de los árboles y mirando la tierra en busca de raíces. La figura 27 fue el primer impulso que vino a mi mente, una representación literal de lo que es el comienzo de la vida en el mundo de las plantas. La fuerza de la vida. Pensé en los comienzos, en el desplazamiento que supone viajar a estudiar fuera y vivir lejos de tu familia. Volver a viajar y trabajar en el que se supone es tu país pero lo sientes ajeno. Arrancarte nuevamente y atravesar el océano para investigar en un programa de doctorado. Y me pregunto, ¿Mis raíces, cuáles son? ¿dónde están? Leí este fragmento:

No hay riesgo más aterrador que el que corre la raíz primigenia. Si tiene suerte, algún día llegará a encontrar agua, pero su primera tarea es la sujeción: tendrá que anclar un embrión a la tierra y terminar para siempre con su fase móvil, aunque su movilidad fuera meramente pasiva. Una vez que esa primera raíz se ha extendido, la planta no volvería albergar la menor esperanza (aunque sea débil) de poder resituarse en un lugar menos frío, menos seco, menos peligroso. De hecho, deberá enfrentarse al frío, a la sequía y a las fauces voraces sin ninguna posibilidad de emprender la huida. La raicilla solamente tiene una oportunidad de saber lo que obtendrá en los próximos años, décadas, siglos incluso, en el suelo en el que se encuentra. De manera que evalúa la luz y la humedad del momento, revisa sus propias constantes y, literalmente, se lanza a por todas. Arriesga el todo por el todo cuando las primeras células (el hipocófilo) avanzan desde la cubierta de la semilla. La raíz crece hacia abajo antes de que el brote lo haga hacia arriba, y de ahí que el verde retoño no pueda generar nuevos nutrientes en el curso de los días o semanas siguientes. El juego es arriesgado, y perder conlleva la muerte. Las apuestas están a más de un millón contra uno. Y sin embargo, cuando gana, lo hace a lo grande (ibid, 2016, p 56).

Como las plantas y los estorninos, los seres vivos pueden moverse dentro de su grupo tan estrechamente y con tanta precisión que se sincronizan. En lo individual cada cuerpo humano tiene dentro de su propio sistema de movimientos y comunicación una armonía que le permite vivir. Así es como 'la parte' y 'el todo' son un pliegue deleuziano, en ocasiones funcionamos como parte y también estamos integrados en el todo en una continuidad, no un corte. En pedagogía, las pautas que se dan marcan un ritmo, un patrón y una velocidad que puede ser un rasgo que define 'el cuerpo' que es el grupo. El cambio, la interrupción de la velocidad que tiene el movimiento genera un impacto. Afecta a los cuerpos y los procesos que se dan dentro del fenómeno. A partir de aquí, los fenómenos que resultan de estos encuentros continuos y sostenidos en el tiempo generan en su propio cosmos una cadena de afecciones. Unas dinámicas que en medio de su rutina pueden tener a su vez disonancias que rompen con el cuerpo grupal para recordar la singularidad.

Para concluir, diría que el encuentro de cuerpos afecta el ritmo vital de cada uno. Entre más intenso sea ese encuentro más es su capacidad de afectar. Los cuerpos tienen la capacidad de ser afectados y de afectar a otros cuerpos. Los objetos pueden ser extensiones de ese momento afectivo o pueden ser agentes que participan en las fuerzas afectivas: palabras escritas en un papel, dibujos, música o muchas otras expresiones artísticas.

El 30 de enero de 2020 salí en busca de flores en pleno invierno, encontré margaritas. Las arranqué y las traje a casa. Las planté con mis líneas y mis colores...les negué las raíces porque las entiendo como la línea que sale de mi lápiz, de mi mano. Ahí a donde decido que voy, lo hago sin olvidar que soy un espejo de todo lo que me compone.

Figura 29

Raíces, 2020.



4.4 Las pasiones del alma: ¡vamos a bailar!

Esta escena significativa la recuperé de mis notas personales donde escribí experiencias que me afectaron y quise conservarlas en un lugar seguro más allá de mi memoria. Ocurrió en abril de 2014 en el colegio La Arboleda, yo era la tutora del grupo séptimo A y estaba sentada con todo el curso (A y B). El estudiantado rondaba los doce años.

En ‘La semana de la cultura’ el colegio invitó a un grupo de música folklórica. Convocaron a estudiantes y docentes al coliseo para escuchar el concierto. El estudiantado se sentó por grados: primero, segundo y tercero de primaria se sentaron delante para ver mejor la tarima, teniendo en cuenta la altura de los más pequeños. En bachillerato: sexto y séptimo en el medio, octavo, noveno, décimo y undécimo en la parte de atrás. Como directora del grupo de séptimo A, me senté entre mis estudiantes.

Comenzó el concierto y los cantantes animaron al público a participar. De inmediato los de primaria se lanzaron a bailar alentados por el público que veía con simpatía a niñas y niños dar saltos rítmicos. Mi grupo de séptimo entrando en su preadolescencia, permanecieron sentados viendo el espectáculo, algo aburridos de la actividad infantil. De pronto Juan Pablo emocionado dijo a los demás: "¡vamos a bailar!". Lo miraron y no mostraron señales de compartir el entusiasmo. Él no se dio por vencido, miró a su mejor amigo Franco y le dijo: "Vamos, que la música está chévere". Franco no contestó, pero vio impotente cómo Juan Pablo se ponía de pie y salía a la tarima.

La imagen era la siguiente: Juan Pablo sobresalía como un arbolillo empinado en comparación con los grupos más pequeños que tenían alrededor de 6 años, las cabezas le llegaban a la altura del ombligo. Todos los ojos se fijaron en él, en su baile desenfadado...un adolescente de séptimo bailando con los chiquitines de primero de primaria. Franco con urgencia le dijo al grupo: "¡vamos! miren que Juan Pablo está solo con esos niños, salgamos con él!". Nada, el grupo no se movió, no querían exponerse a la mirada de los 'grandes de bachillerato'.

Cuando vi lo que pasaba me intrigó profundamente la situación, Juan Pablo era el más alto de sus pares, pero era de los más jóvenes en edad, estaba libre de vergüenza, aún no caía sobre él la presión que genera pensar que se hace 'el ridículo'. Estar en séptimo grado es estar en el medio de esa transición, ya no son los más pequeños de bachillerato pero tampoco son considerados 'mayores', pues tienen alrededor de doce años. Curiosamente el movimiento, el juego y el disfrute estaba reservado para los chiquitines y la quietud un poco más seria, era de los mayores. El grupo como una unidad optó por la conducta 'adulta' y estar quietos en las sillas, pero Juan Pablo rompió la dinámica precisamente saliendo del grupo.

¿Qué hizo Franco? Su mejor amigo estaba físicamente por fuera del grupo y era evidente que eso lo preocupaba. Con la cara completamente roja salió a la tarima. Se ubicó junto a Juan Pablo y permaneció quieto en medio de esa marea en movimiento. Ahora eran dos árboles. Algunas personas del grupo observaron con atención, había quienes se rieron, a quienes les dio igual y continuaron con sus conversaciones. Eso sí, con mayor o menor atención quienes estábamos allí vimos al chico de séptimo que bailaba y al otro que simplemente le guardaba la espalda y en una acción enseñaba lo que para él era la amistad. Las notas musicales poco a poco se ahogaron en aplausos y todos regresaron a sus asientos, Franco que estaba situado a mi derecha y tuvo la necesidad de darme



explicaciones, "Profe, tenía que salir con él". Le pasé la mano por la cabeza y le acaricié el pelo. Juan Pablo que también me miró y me hizo una señal complacida enseñándome sus pulgares hacia arriba. Le di mi aprobación haciendo el mismo gesto.

Franco respiró con cautela intentando calcular los daños que esa exposición pública pudo ocasionar, pero no, la cosa no acabó aquí, sonaron los tambores y arrancó otra canción. Sí, Juan Pablo se levantó como un resorte y llegó a la tarima moviendo los hombros. '¡Noooooooooooo!', gritó Franco mientras se tapaba la cara con las manos. Esta vez mientras los vi de camino a la tarima, no pude contener la risa.

En esta escena se configuran una serie de elementos en los que vale la pena detenerse. Mencionaré tres puntos pero entraré directamente al tercero que es el que hace eco con lo que he estado trabajando en esta fundamentación.

1. Las ceremonias que se llevan a cabo en el coliseo son un acto que precisa un ritual según los códigos del colegio, un protocolo social que está presente en el colegio. Las actividades suelen empezar con el himno nacional, luego vienen las palabras del rector. Es un lugar que tiene gradas y cuenta con espacio suficiente para todos los integrantes del colegio. Es por eso que las izadas de bandera se hacen allí mensualmente y el estudiantado se viste con uniforme de gala. También se celebran eventos extracurriculares como lo era esta presentación musical. Se ubica a los asistentes por grupos y la entrada así como la salida se hace de manera ordenada. Esos rituales y protocolos sociales se repiten continuamente y los grupos de estudiantes aprenden las normas de conducta, también entienden que la asistencia es obligatoria, razón por la cual todo el colegio está presente. Cuando presencié eventos de baile por parte de estudiantes, salían a presentar coreografías ensayadas muchas veces, preparadas con tiempo. Bastante distante de lo que es espontaneidad y el juego.
2. El rito de paso de ser niñas y niños a ser jóvenes y lo que se aprende como conducta social incluyen el sentido de la vergüenza. Funes (2020) psicólogo, educador y periodista, plantea tres tiempos dentro de la adolescencia en su libro: *Quiéreme cuando menos lo merezca porque es cuando más lo necesito*. Me centro en la primera etapa que él expone dado que es la edad que tenían mis estudiantes en ese momento y me resulta aclarador leerlo:

Los chicos y chicas que caminan de manera errática entre las transformaciones de la preadolescencia, que se están haciendo adolescentes (doce, trece, en parte catorce años). Buena parte de lo que hacen y necesitan tiene que ver

con los nuevos cambios (biológicos y sociales) que viven y la complejidad de la adaptación a ellos. Es, tal vez, el tiempo más delicado, dado que las respuestas que ahora reciben suelen ser muy determinantes de cómo vivirán su adolescencia (ibid, p. 36).

Funes habla de la importancia de la respuesta que reciben como un factor determinante en su proceso como adolescentes así como la búsqueda que emprenden para encontrar su lugar en el mundo:

En medio de las dos necesidades adaptativas de las que acabamos de hablar tienen que responder (sentir que van encontrando respuestas) a la pregunta vital de quiénes son, qué harán con su vida, cómo encontrarán su lugar particular en el mundo. Conviene tener presente que buena parte de sus conductas son "aclaratorias". Están destinadas a demostrar que existen e intentar encontrar —mediante prueba y error— una manera de ser. (ibid, p.38)

Como no es mi especialidad el comportamiento humano desde la psicología ni la sociología, me apoyo en esta lectura. Me resuena como maestra que la adolescencia es una época de mucha intensidad, donde la validación del 'ser' pasa por la aceptación y la mirada del 'otro'. Esto genera en muchas ocasiones temor al rechazo. Consegir trascender el miedo que tienen preadolescentes y adolescentes a hacer el ridículo es un desafío en los trabajos de exposiciones orales, por ejemplo. Más aún en espacio sociales de completa exposición ante los demás. Esta percepción que tengo la explica Funes de la siguiente manera:



En uno de los vértices se encuentran todas las transformaciones orgánicas, fisiológicas, de la pubertad. De ellas depende buena parte del nuevo funcionamiento de las emociones, de sus estados de ánimo. Igualmente, condicionan su nueva imagen, su caótica forma de presentarse en el espacio público con un cuerpo descontrolado (ibid, 38).

3. En el caso de Juan Pablo él sale del lugar que ocupa con sus pares y hace algo que lo hace sentir bien, en este caso bailar en público, incluso cuando no es una acción popular en su grupo y sale para llevarlo a cabo. Su impulso lo empuja a pasar del

estado de singularidad colectiva para mostrarse como individuo. Esta ruptura interrumpe la quietud física que adoptan sus pares, él prioriza su deseo de moverse en el baile al temor adolescente de ser observado y visto en el lugar equivocado. Interrupción que me lleva a pensar en lo diferente, en ese ninja que se hace presente para abrir un camino distinto. Como en la cita de Funes (2020), parafraseo, un cuerpo que se presenta al público de una manera caótica en busca de su propio lugar en el mundo. ¿Y Franco? Veo claro que el que sufrió vergüenza fue Franco y la fuerza que lo impulsó a hacerlo fue el sentimiento de amistad que lo une a Juan Pablo. Tan potente es esta conexión que lo hizo moverse incluso a sabiendas de que sentiría en su cuerpo una emoción desagradable. Esta vivencia la traigo porque me dio la oportunidad de hacerme preguntas sobre la fuerza emocional que movió los cuerpos de estos chicos.

Antes de continuar quiero señalar que es importante mostrar cómo conecté los afectos con las emociones, el desenlace en la vivencia docente cuando propuse proyectos artísticos ese mismo año (2013) así lo requiere. Para Spinoza (1677/1987) hablar de afectos también es hablar de cómo esos afectos resuenan en los cuerpos. Seguiré esa misma dirección y en este inciso hago la aclaración de que esta fundamentación teórica cumple una doble función:

1. Consolidar el tránsito de pensamiento que hago apelando a referentes que enriquecen la investigación y me permiten dar sentido a la experiencia que traigo.
2. Encontrar las múltiples maneras que tengo de narrar para desvelar este proceso de tantos años de una manera en que (permíteme te tuteo en esta aclaración) puedas acompañarme en mi propio descubrimiento.

Dicho esto, retomo y doy orden a las preguntas que surgen. Empiezo con ¿qué es una emoción y qué es un sentimiento? ¿cómo afectan al cuerpo?, según Spinoza, ¿cómo se entiende esta fuerza y cuál es su propuesta respecto a las emociones? Cuando consiga arrojar luz a mis preguntas volveré a Franco, a su vergüenza y a la fuerza afectiva de la amistad. Voy a Damasio (1999/2018, 2001, 2010) para buscar la distinción entre emoción y sentimiento, la primera cita hace referencia a qué es una emoción:

Las emociones son conjuntos complejos de respuestas químicas y neurales que forman una pauta; todas las emociones tienen un cierto tipo de papel regulador, conducente de uno u otro modo a la creación de circunstancias ventajosas para el organismo que muestra el fenómeno; las emociones se refieren a la vida de un

organismo, a su cuerpo para ser más precisos, y su papel es el de ayudar al organismo a conservar la vida (Damasio, 2001, p.57).

El autor, hago un paráfrasis, acompaña al lector en lo que entendemos por las seis emociones ‘universales’ o ‘primarias’ que son: felicidad, tristeza, miedo, cólera, sorpresa o disgusto. Luego señala de ellas derivan otras que son denominadas ‘sociales’ o ‘secundarias como: la turbación, los celos, la culpa o el orgullo. A partir de aquí profundiza en el campo las emociones en conexión con el ser y la consciencia dentro de la neurociencia y la psicología. La lectura que me proporciona Damasio es de provecho porque comienzo a conectar conceptos e ideas apoyándome en el extenso trabajo del autor en busca de la complejidad de las emociones respecto al cuerpo humano.

Cierro los ojos y pienso en lo que acabo de leer, busco en mi mente una imagen que se proyecte en la cortina que hay detrás de los párpados. Veo el cuerpo dentro de los pliegues que es el lugar que ocupa. Entiendo que el cuerpo está dispuesto a sentir la vida dentro de sí y que eso es precisamente lo que le permite conectarse con el exterior. Todo el sistema neuronal, nervioso, y sensorial, reciben y responden a los estímulos. Mi mano se deja llevar, dibujo, tengo la necesidad de que el cuerpo tenga un corazón grande²⁰ y que una suerte de hilillos lo serpenteen. Le permitan ver. Tomo la paleta de colores y elijo. Si las emociones son la temperatura sensorial que experimenta el cuerpo humano y lo altera, ¿no sería entonces un popurrí de colores? Dependerá de la emoción que experimente, a lo mejor depende de la intensidad de la emoción que transite por su cuerpo. Veo en mi mente la idea que me propone Spinoza de lo que es un ser que encarna el sistema orgánico que siente y piensa. Añadido a esto, integro en este pensamiento visual la definición de Damasio sobre lo que es una emoción en el ser humano.

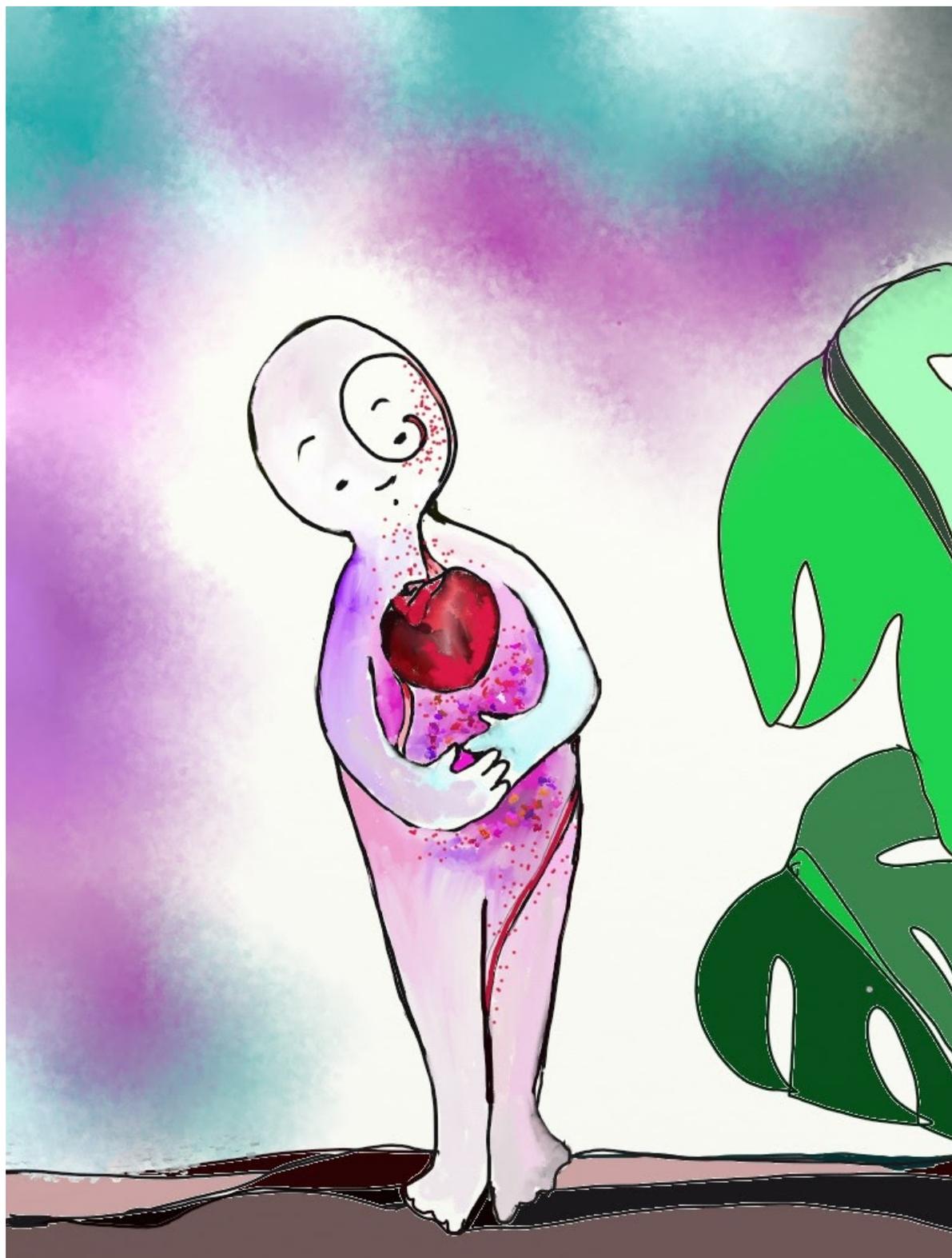
²⁰ Es cierto que mi propio pensamiento visual respecto al ser humano a partir de Spinoza tuvo un giro y así lo expresé con mis dibujos, aún así el corazón cumple la función de órgano central. Aquel que como dije en el apartado: *La parte y el todo*, cumple una función de órgano que siente y piensa en conjunto con el resto de órganos del cuerpo. Damasio escribe:

Los románticos habían situado a las emociones en el cuerpo y a la razón en el cerebro. La ciencia del siglo XX dejó de lado el cuerpo y volvió a colocar a las emociones en el cerebro, aunque relegándolas al estrato neural inferior, asociado a unos antepasados a los que nadie veneraba. En último término la emoción no sólo no era racional sino que su estudio probablemente no lo fuera tampoco” (Damasio, 1999/2018, p.45) .

Yo misma ubico ese cuerpo con la conexión que hago de mi propia romantización del corazón, tal vez lo que me interesa rescatar y hacer énfasis es que las emociones son parte estructural del conjunto y nos permiten dar sentido al mundo. “[...]algunos de mis trabajos de laboratorio han demostrado que la emoción es parte integral de los procesos de razonamiento y de toma de decisiones, para lo bueno y para lo malo” (ibid, p.47) ¿No es fascinante que Damasio señale que sin esas emociones, parafraseo, el individuo perdería la capacidad para tomar de decisiones racionales? En todo caso, ver mi pensamiento visual plasmado en el dibujo desvela que me resulta significativo darle esa simbología al corazón, ese que nos permite ver.

Figura 30

Las emociones hechas cuerpo, 2020



Continuando con las preguntas regreso a Damasio. Me llama la atención que cuando él introduce a los sentimientos empieza por “Las sensaciones que sentimos de las emociones, por otro lado, son percepciones mixtas de lo que sucede en nuestro cuerpo y mente cuando manifiestan emociones” (Damasio 2010, p. 175). Para hacer la distinción entre emoción y sentimiento continúo leyendo, Damasio añade:

La distinción general entre emoción y sentimiento queda razonablemente clara. Mientras que las emociones son percepciones que se acompañan de ideas y modos de pensamiento, los sentimientos emocionales, en cambio, son principalmente percepciones de lo que nuestro cuerpo hace mientras se manifiesta la emoción, junto con percepciones del estado de nuestra mente durante ese mismo período de tiempo (ibid, 2010, p. 176).

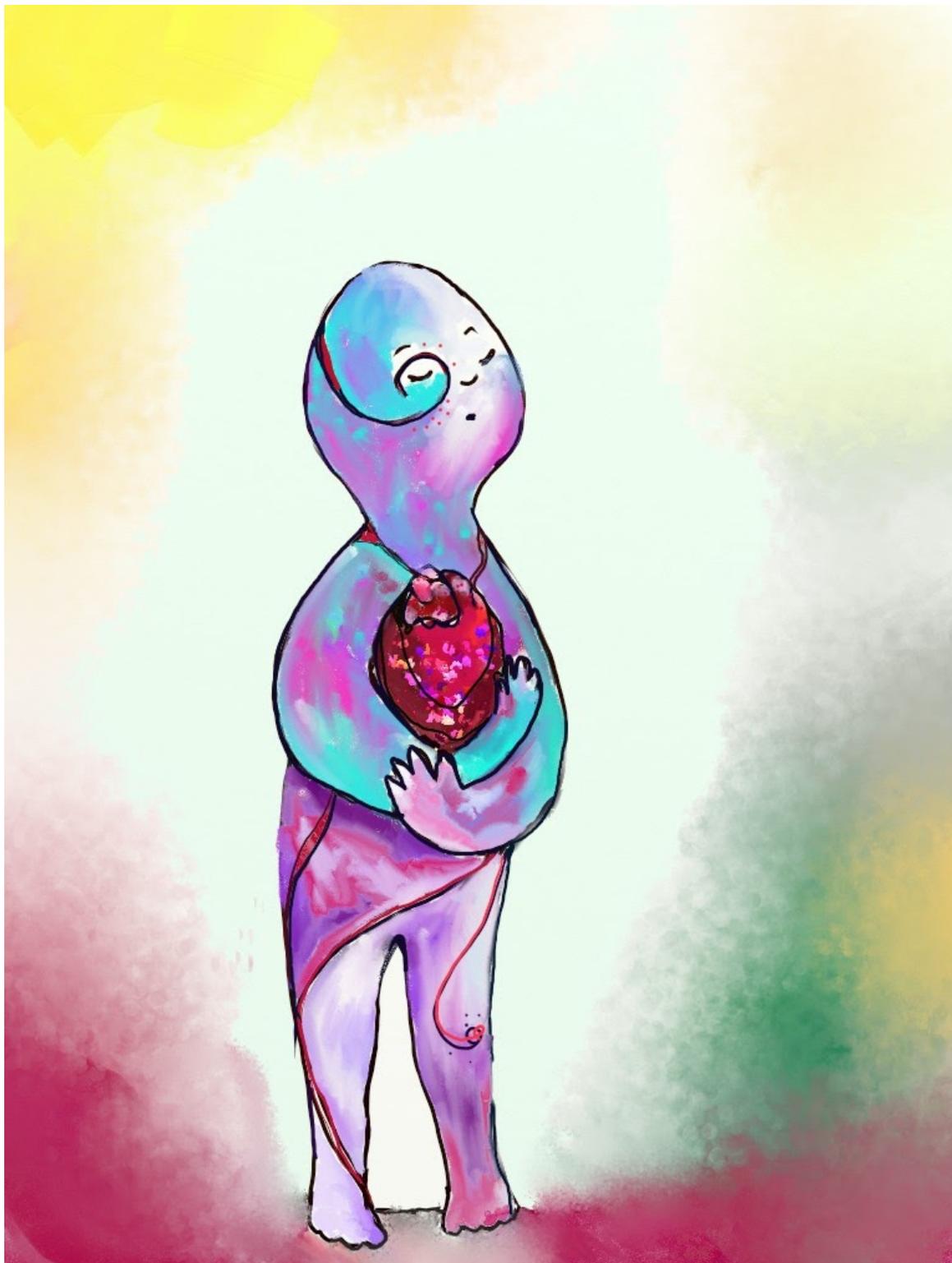
Los sentimientos serían entonces la conciencia subjetiva de cómo ha sido afectado el individuo por las emociones. Damasio lo propone de la siguiente manera:

Los sentimientos de las emociones constituyen el siguiente paso y pisa los talones a la emoción, como el último y legítimo logro del proceso emocional: la percepción mixta de todo lo que ha ocurrido durante la emoción: las acciones, las ideas, el estilo con que las ideas fluyen (lento o rápido, pegado a una imagen o cambiando rápidamente unas con otras) (ibid, p.177) .

Es así como consigo entenderlas en mi mente, desde la conexión del pensamiento y la sensación. Asociando la experiencia con el aprendizaje de sí mismo y el entorno. Estas imágenes que salen de mí se dibujan dando continuidad al mundo visual que construyo a partir de lo que entiendo que es un cuerpo humano dentro del sistema cuerpo y alma de Spinoza. El ser que imagino cierra los ojos, no porque no pueda ver, sino porque está concentrado en sentir, como dice Damasio, parafraseo, recoge las percepciones y hace de ello un paisaje sensorial.

Figura 31

Los sentimientos hechos cuerpo, 2020



Ahora bien, ¿cómo afectan al cuerpo?, no, creo que la pregunta más precisa es ¿qué distinción hay entre emoción y afecto en cuanto a cómo atraviesan al cuerpo? Spinoza me acompaña y gracias a ello voy a introducir a Massumi (1995, 2002) para situar la distinción que él hace. No obstante, profundizo en sus teorías en el apartado 4.5. cuando me acerco al giro afectivo. Massumi es un teórico social canadiense, escritor y filósofo. Su trabajo amplía los estudios culturales, la teoría política, la filosofía, la arquitectura y los campos artísticos. La línea de pensamiento de Massumi es también la continuidad de un trabajo de relevos y los afectos como concepto convergen con la pregunta que hizo Spinoza y que más adelante rescató Deleuze de, parafraseo: ¿Qué puede hacer un cuerpo?

Spinoza siembra esta pregunta como una piedra angular y somos muchas quienes volvemos a ella para pensar la relación encarnada que tenemos con el mundo. Así pues, Spinoza está intrínsecamente integrado al trabajo de Massumi y es él quien hace la traducción al inglés de *Mil mesetas* de Deleuze y Guattari (1987/1992) razón por la cual leí a Deleuze y Guattari en inglés y no es español. Volviendo a las distinciones entre emoción, sentimiento, cuerpo y afecto voy a Massumi (2015). Hago paráfrasis y traduzco (p.217). El término 'emoción' está reservado para el contenido personal y el afecto para la continuación de ese contenido. La emoción es contextual, el afecto es situacional, donde eventualmente ingresa a dicho contexto. El afecto es impersonal y es el hilo conductor de la experiencia.

Massumi hace referencia a las emociones como elementos y contenidos personales, diferente de los afectos que son impersonales. La distinción está en que los afectos son la continuidad que pone en juego los cuerpos y todo aquello que participa del fenómeno. El punto que me interesa y que rescataré más adelante es que como dice Massumi, parafraseo, los afectos impersonales son los hilos que conectan con las experiencias. Las emociones son en cada ser, la manifestación personal de dicho tránsito. Hechas las distinciones anteriores me centro una vez más en las posibilidades que genera en los seres humanos las sensaciones emocionales.

Durante el segundo año de investigación Fernando Hernández nos compartió la referencia bibliográfica de la filósofa y maestra Victoria Camps, especialmente su libro *El gobierno de las emociones* (2011). Con Beatriz Revelles la invitaron a asistir al máster y al doctorado para conversar sobre la filosofía, las emociones y la ética. Fue un aporte importante en mi momento de investigación, pues me ayudó a reafirmar conceptos que trabajaba sobre Spinoza y me hizo ver la amplitud y el alcance de las teorías puestas en la vida cotidiana del ser humano dentro de su sociedad.

Su libro cuenta con catorce capítulos en los cuales transita las teorías de varios filósofos, entre otros temas, construye un puente de reflexión donde cuestiona posicionamientos que priorizan y jerarquizan la razón sobre la emoción. Propone en cambio observar el movimiento fluido que hay entre ambas como un conjunto y pensar en la ética como una herramienta que nos enseñe a vivir en comunidad.

Mi hipótesis de partida es que la ética no puede prescindir de la parte afectiva o emotiva de lo humano porque una de sus tareas es, precisamente, poner orden, organizar y dotar de sentido a los afectos o las emociones. La ética no ignora la sensibilidad ni se empeña en reprimirla, lo que pretende es encauzarla en la dirección apropiada. ¿Apropiada para qué? Para aprender a vivir, que es, al mismo tiempo, aprender a convivir de la mejor manera posible (ibid, p.25).

El capítulo tercero titula: *Spinoza, La fuerza de los afectos (ibid, p.65)* e inicia citando la introducción del *Tratado político (1670)* de Spinoza donde escribe sobre las emociones humanas, que él llama afecciones del alma. Creo que es una cita maravillosa y que introduce de la mejor manera lo que son las emociones humanas:

He contemplado los afectos humanos, como son el amor, el odio, la ira, la envidia, la gloria, la misericordia y las demás afecciones del alma, no como vicios de la naturaleza humana, sino como propiedades que le pertenecen como el calor, el frío, la tempestad, el trueno y otras cosas por el estilo a la naturaleza del aire (Camps 2011, p. 65)

Figuras 32 y 33

La posibilidad y El encuentro, 2017



Para Spinoza las emociones, afectos humanos, o pasiones del alma son un rasgo que es intrínseco al cuerpo de cada persona. Son fuerzas que arrastran un cuerpo o lo acarician. Según el diccionario esas emociones son ‘estados de ánimo’, Spinoza hace un símil entre las fluctuaciones anímicas humanas con los estados del tiempo, los cambios meteorológicos. Hay una fuerza que todos los seres vivos tenemos en común y que a partir de ella el compuesto emocional se mide como un termómetro de supervivencia. Es el ‘conatus’ que Spinoza define como: “Cada cosa se esfuerza, en cuanto está a su alcance, por perseverar en su ser”. (Spinoza 1677/ 1987, p. 131) ²¹ Es el esfuerzo que hace un ser para permanecer y promover su vida. Esa fuerza es una acción que lucha por conservarse y prosperar. Es intrínseca a los seres vivos y estarán más cerca del bienestar y la armonía (como parte del todo) cuando obran para que la vida brote y se conserve. Por lo tanto, el ser humano tiene estas fuerzas emocionales que lo atraviesan, lo mueven, lo impactan y lo

²¹ Mientras leía en el 2017-2018 las teorías del conatus de Spinoza, llegó a mis manos este fragmento del ensayo de Albert Camus *Return to Tipasa* del año 1952 : “In the middle of winter I at last discovered that there was in me an invincible summer (p.77)”. La fuerza de la vida que existe en nosotros se me hacía presente en manifestaciones no humanas, lo podía entender y ver en mi mente desde la fortaleza de una planta que germina, una mariposa que rompe la crisálida. Camus me hizo pensar en el dolor desde mi propio cuerpo ante fuerzas externas que ejercían presión sobre mi estabilidad anímica. Al volver a Camus y Spinoza, recogí del suelo una hoja ya marchita pero que conserva su estructura. Pinté (2020) sobre ella a partir de ella, con ella, desde ella.: ‘Finalmente descubrí, en medio del invierno que hay en mí un verano invencible’. El conatus encarna en sí mismo la posibilidad de surgir y transformarnos.

afectan. De ellas hay un factor que marca la diferencia entre padecerlas o actuar sobre ellas y es cuando podemos distinguir si somos o no causa de lo que nos afecta. Es decir, cuando hacemos una lectura de lo externo teniendo en cuenta que nos atraviesan emociones que se generan al hacer la lectura, podríamos formular una idea empañada por cómo nos sentimos al respecto y eso nos aleja de la “realidad”. Como lo dice Victoria Camps:

Es por ello que convendrá ejercitar el pensamiento para deslindar lo que proviene de nosotros de lo que realmente ocurre, las imaginaciones nuestras de las causas adecuadas de los afectos. Los afectos solo son perjudiciales -sólo son pasiones-, cuando proceden de ideas inadecuadas, las cuales evitan que nos formemos una idea clara y distinta de los mismos (Camps 2011, p. 69) .

Tener ideas claras y distintas respecto a las afecciones del cuerpo es hacer esa distinción, de lo contrario el alma tiene ideas parciales y confusas. Las causas inadecuadas de lo que nos afecta nos hace padecer, para Spinoza “Padecemos cuando en nosotros ocurre algo o de nuestra naturaleza se sigue algo de lo que no somos sino causa parcial” (ibid 1677/ 1987, p. 124). En consecuencia, la causa parcial no puede entenderse por sí sola y de esa confusión sufrimos porque nos impide obrar²².

²² Deleuze hace un planteamiento muy interesante sobre las ideas confusas o parciales

The conditions under which we know things and are conscious of ourselves condemn us to have only inadequate ideas, ideas that are confused and mutilated, effects separated from their real causes. It is scarcely possible to think that little children are happy, or that the first man was perfect: ignorant of causes and natures, reduced to the consciousness of events, condemned to undergo effects, they are slaves of everything, anxious and unhappy, in proportion to their imperfection” (1988/1998, p. 20).

La idea de ser esclavos infantilizados desde la parcialidad de la conciencia (mi mente vuelve a Haraway y el conocimiento situado) política y social despliega una serie de debates que se explican a lo largo de las páginas del libro. La lectura que hace Deleuze de la Ética de Spinoza es tan compleja y tan rica en matices que necesitaría una tesis para ahondar en ella. Aceptando las limitaciones que trae consigo investigar desde lo parcial, mi intención es recoger las ideas de Spinoza que me permitan construir una estructura de

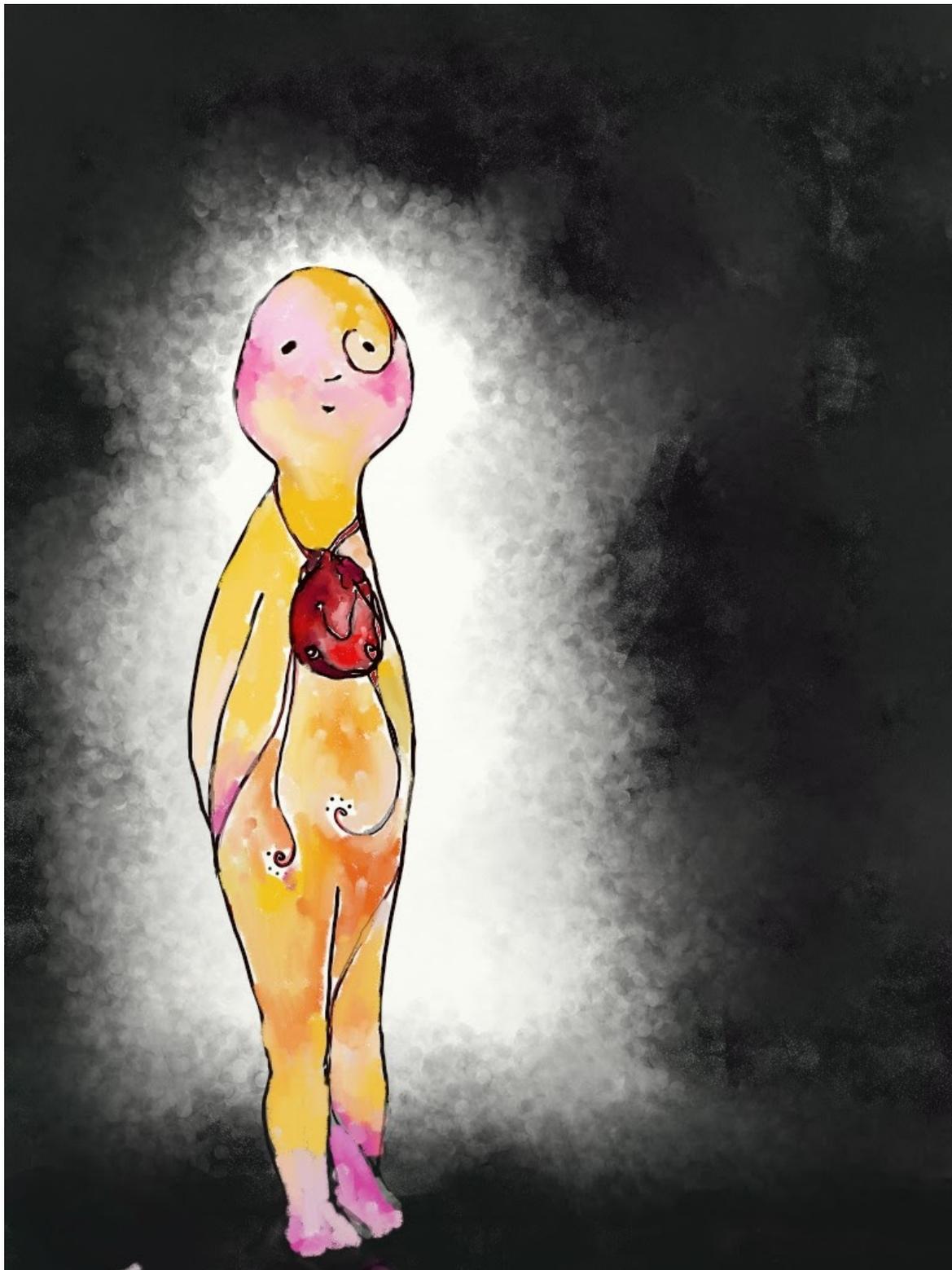
Figura 34

Intracción, 2020.



Figura 35

El verano invencible sigue dando luz en mi mente, 2020



pensamiento para luego yuxtaponer puntos claves con la experiencia que traigo. Acompañada de las ideas de referentes que antes de mí con su valioso trabajo me iluminan el camino.

Spinoza hace énfasis en la importancia de esforzarnos y usar la razón para llegar al conocimiento, así ejercer nuestra capacidad de acción de tal forma que nos acerque a la vida. De lo contrario el alma será pasiva porque tiene ideas inadecuadas o confusas y padecerá las pasiones de los afectos. Actuar como seres que estamos conectados con otros seres tiene repercusiones, afectamos a otros. Spinoza titula su libro: *Ética demostrada según el orden geométrico* porque busca hacer una demostración matemática de un entramado sensible y humano, acercándose a la complejidad humana con la intención de comprender. La propuesta es de hacernos responsables de lo que hacemos y construir pensamiento que nos permite inclinarnos hacia el conatus y preservar la vida.

Hay un último factor que es importante mencionar antes de regresar a pensar sobre las emociones que afectaron a Franco y a Juan Pablo en la escena que propuse. ¿Cuáles son según Spinoza, las emociones primarias que rigen los cuerpos y de las cuales se derivan todas las demás?

4.4.1 Las emociones: pintar en las nubes y el esfuerzo de la vida para continuar siendo vida

¿Qué sentido tiene ir a las emociones primarias según Spinoza si la investigación va en dirección a los afectos en el aula?

Los proyectos artísticos que llevamos a cabo entre el 2013 y el 2015 estaban empapados de búsquedas emocionales, identificar sensaciones para darles un lugar en la consciencia. En este relato voy recuperando poco a poco experiencias significativas que me permiten pensarlas desde los afectos. No hay que perder de vista que cuando regreso como investigadora en el 2018 se tensan esas sensaciones emocionales en el trabajo de campo. Es por ello que primero las ubico desde lo emocional para luego entender el entramado afectivo. Continuo.

El cuerpo humano se ve afectado por tres principales fuerzas emocionales: el deseo, la alegría y la tristeza. Todos los demás derivan de ellas. “Todos los afectos se remiten al deseo, la alegría y la tristeza [...]” (Spinoza, 1677/1987, p. 169).

En primer lugar, parafraseo, el deseo es una fuerza poderosa, es un motor que tira del cuerpo mediante impulsos, apetitos que varían dependiendo de la naturaleza de la persona. En muchas ocasiones puede ser contradictorio y desorientar a quién lo encarna. Puede promover su conatus o llevarlo a una pasión irrefrenable, un exceso destructivo.

Aquí entiendo, pues, bajo la denominación de deseo cualesquiera esfuerzos, impulsos, apetitos y voliciones del hombre, que varían según la variable constitución de él, y no es raro que se opongan entre sí de tal modo que el hombre sea arrastrado en distintas direcciones y no sepa hacia dónde orientarse (ibid, p. 171).

Por su parte, la alegría es la fuerza que ofrece al cuerpo la posibilidad de obrar, de moverse, actuar y prosperar en su ser. De ella brotan los afectos que sientan bien al cuerpo, que son cálidos y constructivos. El amor, la esperanza, la risa, la amistad. Tanto el deseo como el amor pueden tener excesos, pero dentro de la armonía que puede dar el equilibrio, son fuerzas de mucha potencia. En cambio, la tristeza es una fuerza que pesa, nubla el juicio e inmoviliza al cuerpo. De ella salen las fuerzas emocionales como el miedo, el odio, la ira y la melancolía que incapacita al cuerpo y promueve el caos.

Figura 36

La tristeza, 2019



Los afectos, la fuerza o la intensidad de la experiencia que predispone a la acción, implican que exista un cuerpo que experimenta los efectos de un encuentro con una agencia ajena a la suya. Otro cuerpo, un objeto, un lugar, un espacio, un pensamiento, una idea, un ser, un otro. Las emociones, pensándose como fuerzas de los afectos depende de cada cuerpo que entra en contacto con el otro para que se configuren.²³

A partir de aquí, los afectos se inclinarán por una acción que beneficie a los cuerpos o que lo deteriore. Deleuze (1988/1998) invita a pensar los afectos no como una causa y un efecto sino mucho más, la totalidad que incluye el nosotros a partir de ese contacto que nos transforma. La intra-acción de Barad, cobra sentido y se reafirma cuando la pienso desde este lugar.

Figura 37

Confinamiento en Barcelona, 2020



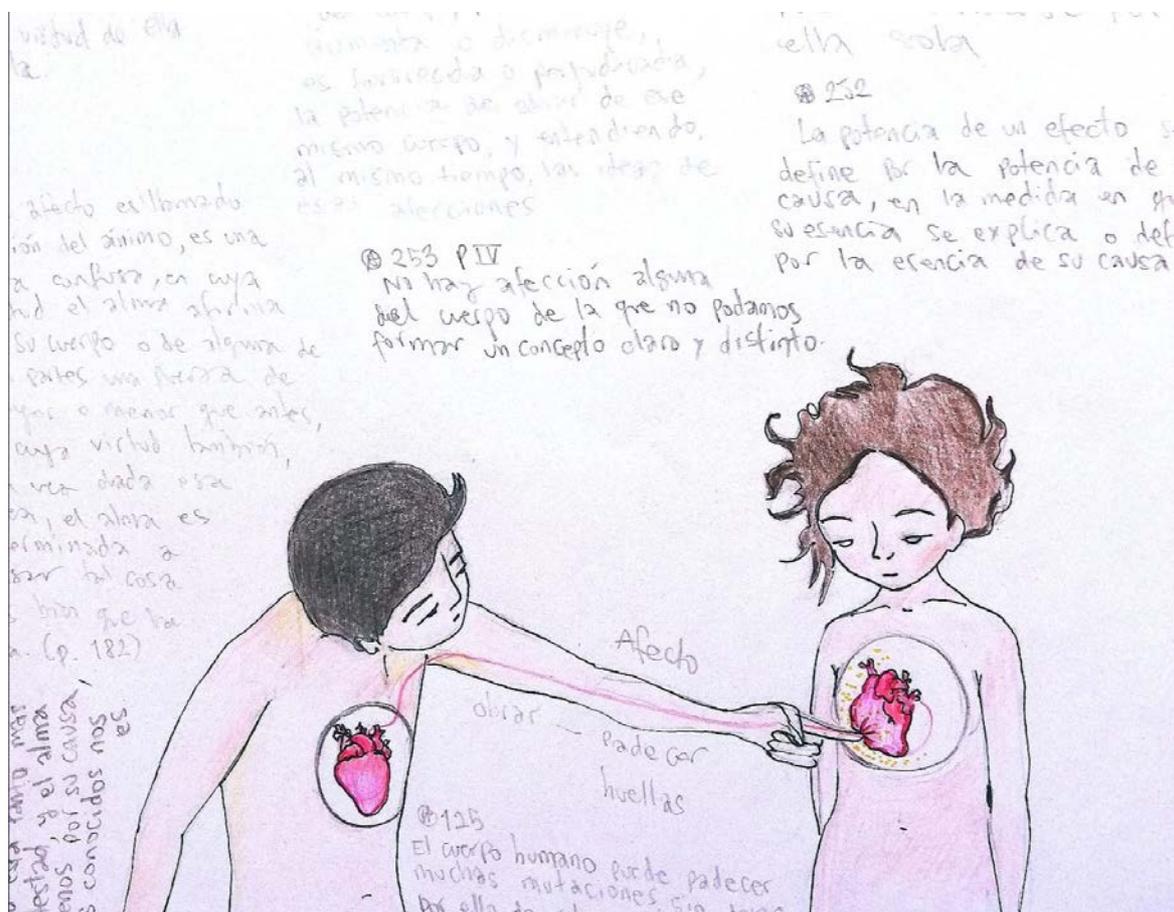
The object that agrees with my nature determines me to form a superior totality that includes us, the object and myself. The object that does not agree with me jeopardizes my cohesion, and tends to divide me into subsets, which, in the extreme case, enter into relations that are incompatible with my constitutive relation (death). (Deleuze 1988/1998, p. 21)

²³ ¿Por qué entonces imagino al cuerpo sintiendo estas pasiones del alma por sí solo? ¿acaso necesito ver aislada la configuración de un cuerpo que entiende, piensa y siente? Spinoza empieza paso por paso como haciendo una introducción pausada a cada idea, cada demostración de su pensamiento. Voy de su mano y si reviso los dibujos y las pinturas que involucran las sensaciones, emociones y expresiones emocionales, sí, hago la construcción de un personaje que me permite ver.

En ocasiones es un humano, en ocasiones son otros seres vivos precisamente porque Spinoza propone ver la configuración del mundo como un sistema orgánico múltiple. No reserva a los humanos un lugar especial que suprima otras formas de vida. Me pregunto qué otras conexiones podré hacer y qué figuras y colores se harán presentes en mi mente a medida que reubique otras agencias en mi propia manera de entender y narrar el mundo.

Figura 38

Afectar, 2018



Cuando los cuerpos concuerdan en su naturaleza, se eligen continuamente como afectantes/afectados y viceversa, producen constantemente una acción a raíz de esta intersección, este encuentro. Juan Pablo y Franco están unidos por la fuerza afectiva de la amistad. Concordar en naturalezas no quiere decir que sean iguales, sino que se benefician de los afectos que surgen de esos encuentros. Franco arriesgó sentirse avergonzado por una emoción más fuerte, más importante para él: la amistad que lo une a Juan Pablo. De alguna manera quería acompañarlo y protegerlo de la mirada del público con su propio cuerpo. Spinoza daría respuesta a este fenómeno que observé mediante la explicación de que la emoción más fuerte se impone.

Un afecto no puede ser reprimido ni suprimido sino por medio de otro afecto contrario y más fuerte que el que ha de ser reprimido (Spinoza 1677/1987, p 190)

Figuras 39 y 40

Franco, Alejandro y Juan Pablo, 2012. Juan Pablo y Franco, 2020.



Mientras escribía este apartado intercambié un par de mensajes con Juan Pablo, su foto de perfil del whatsapp retrata el momento en que celebra su cumpleaños junto a Franco. Me envió también la foto de la izquierda, donde están más o menos de la edad en que fueron mis estudiantes. Franco, Alejandro y Juan Pablo están vestidos de gala después de asistir a una izada de bandera. Les pedí permiso a ambos para incluir la foto en la tesis. Este tejido que hago entre los conceptos, las dudas que me surgen y las experiencias significativas que viví junto al grupo, me permiten trascender la anécdota y dar sentido a la teoría. Me ubica también en lo que veo que se dibuja en esta etapa de docencia precisamente para engranar en el 2018 el trabajo de campo con este mismo grupo de estudiantes. En este caso específicamente me hace sentido la fuerza de los afectos en referencia a las emociones que siente el cuerpo cuando las experimenta.

Figura 41*Encarnar, 2020.*

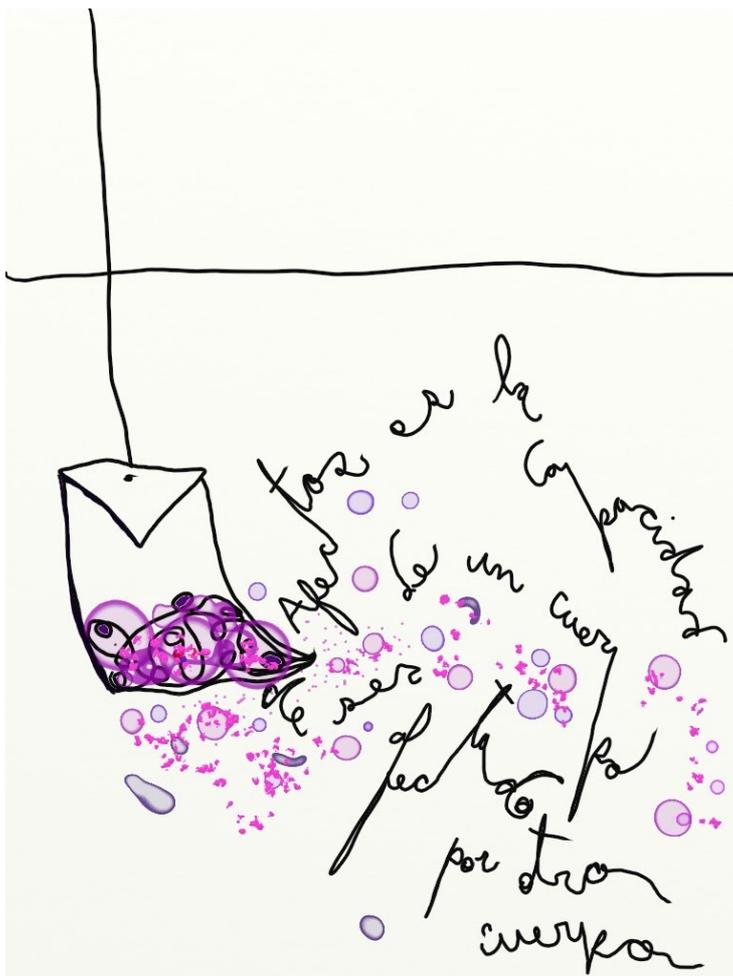
4.5 Los afectos: la acción de un encuentro y el cuerpo que encarna los afectos

La deriva de los afectos a partir de Spinoza y la continuidad del afecto encarnado según Deleuze

A partir de Spinoza sabemos que “Un afecto es la capacidad que tiene un cuerpo de ser afectado por otro cuerpo y tenemos conciencia de que un cuerpo es afectado de muchas maneras” (1677/1987, p. 71). Los afectos son fuerzas de intensidad que provienen de un encuentro. Son fenómenos corpóreos porque a través de él se hace una conexión con el mundo. Las emociones, los sentimientos y los afectos tienen distinciones separadas la una de la otra y son todas encarnadas. Estas experiencias que se sienten en el cuerpo desde una pre conciencia son manifestaciones de una acción que puede promover el cambio en un cuerpo.

Figura 42

Contacto, 2019.



Ahora bien, la distinción del cuerpo humano y los afectos que encarna por el contacto con otros creo que está ampliamente explicada en las páginas anteriores. Siguiendo este hilo, hay un aspecto de las fuerzas afectivas en relación con el cuerpo que me interesa profundamente: los correlatos corporales del afecto. Vuelvo a Deleuze y veo que a partir de él puedo pensar en el cuerpo y lo que ese cuerpo experimenta y relata intentando ver más allá de la noción de lo humano. ¿Por qué es tan importante darle vueltas al concepto cuerpo desde tantos lugares? Porque podríamos trascender también el concepto de fuerzas afectivas y recogerlas en diferentes planos de inmanencia²⁴.

Para Deleuze (1988) ser un ‘Spinozista’ quiere decir que, parafraseo y traduzco, no definiremos algo por su forma. Tampoco por sus órganos ni sus funciones. Sólo definimos algo por su longitud y latitud. Un cuerpo puede ser cualquier cosa, un animal, un cuerpo de sonidos, de mentes o de ideas. Puede ser una colectividad. (pp 127–128).

Extensión y pensamiento en palabras de Spinoza, longitud y latitud que puede devenir en cualquier cosa, en palabras de Deleuze. Dentro de esta lógica donde la materia está continuamente presente en forma humana o no humana generando todo tipo de interacciones, intra-acciones, afectos. De este fenómeno se despliegan planos de inmanencia donde las intensidades que son fuerzas, se hacen cuerpo. ¿Qué acercamientos se han hecho a partir de Spinoza y Deleuze respecto a los afectos?

4.5.1 El giro afectivo

El giro afectivo (Affective turn) es el nombre que se le da a un cambio de acercamiento al concepto de afectos en la ciencias sociales y la filosofía. Es un giro porque implica un viraje al posicionamiento en relación al objeto de estudio en la academia sajona respecto a los acercamientos tradicionales de investigación. El discurso como método de pensamiento ha tenido protagonismo en dar sentido a la realidad, usar la razón para llegar a la verdad.

Por otro lado, al cuerpo se le ha dado un lugar distante de esta construcción, especialmente cuando lo corpóreo se divide del pensamiento. Se individualiza la experiencia con la noción de plantear las emociones como el filtro aislado que construye la sensación corporal.

²⁴ Para Deleuze y Guattari (1991/1994) el plano de inmanencia contiene todas las posibilidades que son intrínsecas en las fuerzas así como en las relaciones y en otros elementos. Es la realidad en sí misma, una realidad que está en constante construcción.

A mediados de los años noventa, Brian Massumi indaga y escribe sobre el concepto de afecto y en conjunto con otras personas como Eve Sedgwick (que retoma las ideas de Silvan Tomkins) llegan a lo que conocemos como las teorías de los afectos o el giro afectivo, nombre que más adelante utilizaría Patricia Clough y Jean Halley en 2007.

Éste se ha definido principalmente por urgencias teóricas: el interés en la emocionalización de la vida pública, y el esfuerzo por reconfigurar la producción de conocimiento encaminado a profundizar en dicha emocionalización. Así el afecto y la emoción aparecen como el nuevo *affair* que está seduciendo con fuerza a las ciencias sociales, provocando un movimiento académico que se concentra en “aquello que se siente” y que combina la teoría psicoanalítica, teoría del Actor Red, estudios feministas, geografía cultural y teorías posestructuralistas entre otras. Este giro coquetea además con diversas matrices de producción de conocimiento como las ciencias duras o la estética; mientras explora escenarios diversos como el arte o la tecnología (Lara y Enciso, 2013, p. 101-102)

Es una propuesta con muchas ramificaciones, giros dentro de los giros y en continuo desarrollo. Para acercarme a esta deriva me apoyo en Leys (2011) y en Lara y Enciso (2013) que hacen un análisis donde recogen el desarrollo que ha tenido en lo teórico, el concepto de afecto en relación al cuerpo y sus emociones y todo lo que deviene de ello. Lara y Enciso se apoyan a su vez, como guías, en Monica Greco y Paul Stenner (2008),²⁵

El artículo está dividido en tres partes:

1. La influencia
2. Las formas de nombrar
3. Los juegos metodológicos

El primer punto es una genealogía de referentes que dieron continuidad al concepto de afecto/emoción y lo llevaron a sus propias indagaciones participando en el giro. Señalan como referencias a Corinne Squire (2001), Brian Massumi (1995, 2002), Melissa Gragg y Gregory Seigworth (2010), Eve Sedgwick y Adam Frank (1995), Clare Hemmings (2005), Silvan Tomkins (1991), Patricia Clough y Jean Halley (2007), Isabelle Stengers (2005, 2008), Antonio Damasio (1995), Joseph Ledoux (1996) entre otras. Voy a centrarme en el punto inicial del giro mencionando a Massumi, Tomkins a través de Sedgwick y Frank y la deriva de Sedgwick.

²⁵ Me centro en estos referentes porque encuentro en sus trabajos puntos de encuentro como de desencuentro. Me acerco a Massumi especialmente porque su relación con los textos de Deleuze me brinda un ángulo de enriquecimiento para mis estudios sobre el tema.

Brian Massumi es la piedra angular del inicio del giro, sus textos me permitieron dar un salto de las teorías de Spinoza y Deleuze a integrar el afecto como una fuerza de intensidad post humanista. Massumi hizo la traducción al inglés del libro de Deleuze y Guattari, *A thousand Plateaus* (1987), traducción que leí de manera fragmentada y más adelante leí *Autonomy of affect* (1995) y algunos capítulos de *Parable for the virtual: movement, affect, sensation* (2002), los últimos dos son textos de su autoría. En mi lectura de Masumi, sus propuestas cobran protagonismo según pude conectar los conceptos y los movimientos teóricos. Las teorías de Massumi recogen (entre otros) a Deleuze que a su vez (entre otros) bebe de Spinoza.

De la mano de Lara y Enciso (2013, p.103-104), de Ruth Lays (2011) y de la lectura que hice de Massumi (2002) señalo puntos claves respecto a la teoría de los afectos según Massumi.

Para empezar, los afectos son fenómenos corpóreos, pre-conscientes y pre-individuales que preceden el estado emocional. Como fuerzas de intensidad que son, llevan al cuerpo a la acción.

Un segundo punto importante es señalar que el afecto va más allá del discurso y Massumi (2002), Parfraseo (p,23-46), critica las limitaciones de las perspectivas discursivas. Aboga en cambio por la autonomía del afecto respecto al discurso entendiendo que somos materia y estamos en relación con más materia por fuera de nuestro cuerpo. Nos movemos en red, ejercemos y recibimos fuerzas de intensidad que afectan a los cuerpos incluso antes de que podamos hacer un discurso de ello. Por ello, propone romper la dualidad de que las ideas son abstractas y la materia es real. Así como el cuerpo y lo que puede hacer un cuerpo contiene posibilidades abstractas, hay espacio para que lo abstracto sea encarnado. Lo simbólico se hace cuerpo. Esa posibilidad resuena con el planteamiento de que la materia es más que materia y una idea es más que una idea.

Como tercer punto, hace énfasis en el movimiento, las intensidades, la potencialidad, en lo actual y lo virtual. Siguiendo la ontología del devenir de Guiles Deleuze y la filosofía del movimiento de Henri Bergson, para Massumi, cuando las cosas se mueven, las cosas sienten. “when I think of my body and ask what it does to earn that name, two things stand out. It moves. It feels. In fact, it does both at the same time”. (Massumi, 2002, p.1) El concepto de movimiento estructura buena parte de sus teorías, por ejemplo, la sensación y el afecto se intensifican mutuamente, ambas están siempre en movimiento.

Los acercamientos de Massumi como parte del engranaje al que pertenecen, me dan luz para pensarlos en relación a la experiencia pedagógica. Las narraciones que hago

sobre las notas que hice en el 2013/2015 y las que vendrán del estudio de campo en el 2018, están atravesadas por huellas afectivas. Entender el conducto que transitan los afectos hasta encarnarse como emociones ha sido un proceso de aprendizaje. Distinguir los afectos del vínculo afectivo-emocional, es uno de los desafíos de esta tesis. Ver las huellas también, y estoy convencida que desde mi campo de visión lo que puedo encontrar es poroso así como velado. Esto también tengo que asumirlo.

Por lo tanto, como docente las prácticas artísticas me ayudan a activar el lenguaje que destapa tanto los afectos como las emociones. De manera consciente quise dar un lugar a la expresión emocional y la reflexión del lenguaje que se despliega en las clases. La intención estaba puesta y esa fuerza afectiva estuvo presente junto con otras intensidades. Lo que surge de los encuentros, las propias intenciones del grupo y las singularidades, son piezas claves del entramado afectivo. Dar sentido a esos pliegues quiere decir entre otras cosas, observar y dialogar con esta constelación de lecturas que ofrece el giro afectivo. Retomo.

Siguiendo con el orden que proponen Lara y Enciso (2013), y recogiendo también ideas de Leys (2011) paso a hablar de Silvan Tomkins (1963, 1991).

Tomkins es reconocido como psicólogo y hace su aporte desde su campo de interés. Él interpreta el afecto como reacciones corporales no intencionadas, un sistema separado de las emociones humanas. Una cosa es sentir emociones y hacer una interpretación de lo que produce las emociones, pero el afecto y lo cognitivo son apartados diferentes. Los afectos son contingentes en relación con los objetos del mundo. El cuerpo según Tomkins, cuenta con unas emociones básicas y opera a ciegas porque no tiene conocimientos inherentes con o en relación con los objetos o situaciones que los detona (Leys, 2011, p.438).

Dicho esto, la alegría o la tristeza son manifestaciones corporales de una fuerza externa que los detona. A partir de este 'cableado' que se construye en el comportamiento y la mente humana, se genera un patrón de conducta.

A partir de Tomkins, Clare Hemmings (2005) dice que el afecto tiene una vida compleja y auto referencial, la existencia humana tiene profundidad a través de estas relaciones que entabla con otros y con nosotros mismos. Eve Sedgwick y Adam Frank (2003) también beben del trabajo de Tomkins y ven en la complejidad, una fuerza potenciadora de transformación y cambio. Al leer esta propuesta vino a mi mente los conceptos de posibilidad, potencia y transformación de *Diferencia y repetición* de Deleuze (1968/2002). Veo el rastro de Deleuze porque la teoría de Sedgwick y Frank habla de la

potencialidad del afecto en la capacidad de superponer una emoción sobre otra y adjuntar varios elementos al mismo tiempo. Elaborando un fenómeno complejo y profundo como lo es un pliegue.

Sedgwick (2003) por su parte, escribe sobre los afectos y el lenguaje, habla del concepto 'Performative Utterances' (Austin, 1956). Desde esta perspectiva el lenguaje no sólo describe la realidad sino que la construye o puede transformar la construcción social que está dada. El lenguaje desde el poder performativo que posee, actúa y la afecta. Sedgwick, académica estadounidense, hace sus aportaciones abordando las teorías de género, teorías queer, teorías críticas entre otras.

La lista de personas que alimentan y nutren el giro continúa, el artículo de Lara y Enciso hace un recorrido que aclara los virajes que tiene dentro de sí. Ofrece también profundizar por nuestra cuenta las referencias específicas que menciona. Los afectos se indagan desde "la teoría psicoanalítica, teoría del Actor Red, estudios feministas, geografía cultural y teorías posestructuralistas entre otras" (Lara y Enciso, 2013, p. 101-102) y por tanto, hay mucho que abordar para entender el fenómeno desde un lugar más completo. Por mi parte y desde donde estoy situada, iré tomando aspectos que me resuenan como pequeñas porciones.

El segundo punto del artículo es: las formas de nombrar, en él se mencionan las tensiones que generan los términos de afecto y emoción. Las razones por las que se llama el giro afectivo y no el giro emocional. Según el artículo, parafraseo, los estudios contemporáneos del afecto se estructuraron desde la tensión teórica sobre el cuerpo/significado. El enfrentamiento afecto/emoción tiene como principal conflicto asumir que un proceso es más profundo que el otro (ibid, 2013).

El camino que yo misma emprendí para hacer la distinción entre un afecto como emoción o el término de afecto como una fuerza de intensidad estaba marcada desde el principio porque mi fuente principal es Spinoza. A partir de él he ido transitando a Deleuze, Massumi, Varela, Damasio, Barad, Haraway, Hickey-Moody, de Freitas, etc. "la geografía cultural y los estudios culturales prefieren el término 'afecto' porque es el término que utilizaba Guiles Deleuze tomado de Baruch Espinoza" (ibid 109).

En todo caso, no hay que perder de vista que el término "emoción" ha sido utilizado por la psicología social y por algunas expresiones de la sociología. Lara y Enciso (2013, p.109) mencionan a Rom Harré (1986), las políticas de la emoción de Lilia Abu-Lughod y Catherine Lutz (1990), o la sociología de las emociones de Jack Barbalet

(2001; 2002) como ejemplos relevantes. Dichas obras han utilizado ese término en sus múltiples contribuciones dentro de la ciencia social en Europa y Estados Unidos.

Me resulta paradójico que en la lucha por romper con las dualidades, los giros traen más dualidades. Hacer la distinción entre un concepto y el otro tiene como consecuencia “perpetuar la ilusión de que tales palabras refieren sin problema alguno, a determinados estados de la realidad; y en consecuencia obvian la necesidad de pensar cuidadosamente sobre los conceptos en juego (Lara y Enciso, 2013, p 110).

En vista de esto, los cuestionamientos que ponen en tensión cualquier propuesta filosófica, académica y científica son señales de que el movimiento está continuamente en revisión. En mi opinión, hacer la revisión es absolutamente necesaria para continuar avanzando. Ruth Leys por su parte, cuestiona el paradigma de las emociones básicas de Tomkins/Ekman que poco a poco había sido respaldada por otras personas, como el neurocientífico Antonio Damasio, la académica Eve Sedgwick. Leys (2011) escribe que, parafraseo, hay diversas críticas hacia la posición de Tomkins-Ekman donde dicen que sus evidencias experimentales son inadecuadas. Se centra en las críticas a la idea de que hay seis o siete emociones básicas en la naturaleza del ser humano.

Las tensiones se suman, más allá de la jerarquización entre afecto y emoción, dar nombre, hacer definiciones y numerar las emociones humanas también genera debate. La base donde se genera el punto de conflicto más claro es en la relación entre filosofía y ciencia. Es aquí donde se hacen divisiones en el posicionamiento.

Frente a esto, mi intención está puesta en entender que dentro del giro hay tensiones que se escapan de mis conocimientos de campo. Tampoco me interesa entrar en ello porque no soy filósofa, ni científica en biología. Como artista, maestra e investigadora se me hace visible que la voluntad que tengo de romper con ciertos paradigmas como las ideas dualistas es a veces teórica. Cuando estoy sentada pensando la investigación o escribiendo sobre ella me sitúo desde esa teoría y la construyo, como lo hago ahora mismo, mediante el discurso. Otras veces llego a las conclusiones teóricas mediante la práctica artística y es aquí cuando se rompe la dualidad. Cuando estoy dentro del aula siento que se activan ambas, tal vez, no soy consciente de cómo se da esta comunión hasta que doy el tiempo para mirarlo con distancia y pensar cómo recibimos con el cuerpo la vivencia.

Precisamente el interés que me despierta observar el desplazamiento que tiene el término de afecto puede contribuir con los estudios que hago de la experiencia con el estudiantado. Por ejemplo, tuve consciencia de las emociones estuvieron desde el principio en mis prácticas, estaban presentes y las tenía en cuenta como agente

pedagógico, pero los afectos no. No porque no existieran, sino porque no podía darles sentido. Los afectos llegaron con la investigación. Me pregunto: ¿cómo con estas nuevas propuestas puedo acercarme a los afectos que ahora se hacen visibles?

Con esa duda pendiente y el tercer punto del artículo de Lara y Enciso que habla del juego metodológico, cierro este capítulo. Este nombre hace referencia a la metodología que puede hacer de puente a través de las tensiones. Me atrae porque regresa la mirada a la intersección que ofrece el giro. Ofrece como posibilidad y alternativa la transdisciplinariedad. Desde esta transdisciplinariedad que mencionan Lara y Enciso, el giro afectivo busca indagar sobre cuestiones ontológicas pre-discursivas. Para ello van más allá de las ciencias sociales en la búsqueda de nuevas referencias acercándose a la filosofía y las ciencias duras. El objetivo de esta apuesta es “transformar las formas en que las ciencias conciben su propia manera de producir conocimiento así como sus propios objetos de investigación” (ibid, 2013, p.112). Los nuevos materialismos, el post humanismo y los estudios feministas en relación a la investigación social representan para mí parte de esta transdisciplinariedad. La física cuántica de Barad (2007), por ejemplo, habla de este puente ontoepistemológico y ético de las metodologías post que incluye la física y la filosofía junto con el análisis narrativo de las ciencias sociales. La invitación metodológica es no perder de vista la complejidad de los fenómenos y al mismo tiempo, no perder de vista el lugar que ocupamos dentro del entramado. Lo múltiple apela a lo singular y señalar la profundidad de las fuerzas que atraviesan cada experiencia reclama la necesidad de dar cuenta de ello. Cómo hacerlo es el desafío.

4.6 Proyectos: un punto de partida

La narración que haré a continuación es de cómo incorporé proyectos artísticos dentro de las clases de español cuando era maestra en el 2013. Ubicar este momento y dar cuenta del proceso es importante para entender las dinámicas relacionales y pedagógicas del grupo. Es el mismo grupo de estudiantes que he llamado a la memoria en páginas anteriores y que continuaré llamando en las páginas que vendrán. Los recursos que uso para reconstruir este proceso son registros fotográficos y notas que hice durante las clases.

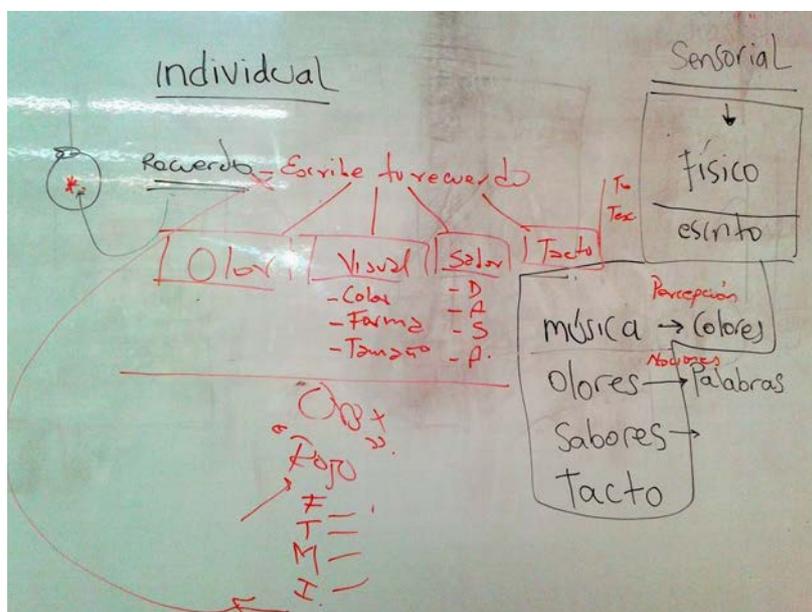
Dentro del plan lector que proponía el currículum del colegio está el cuento corto *Lección de historia* de Arthur C. Clarke, en la compilación de cuentos que hace la editorial Alfaguara *Antología de los mejores cuentos de ciencia ficción (1998)*. Esta historia habla de la reconstrucción arqueológica que hacen los venusianos sobre los restos olvidados de la humanidad en el planeta Tierra. Los objetos como huellas de lo que fue. Se me ocurrió la idea de reemplazar el examen habitual sobre el libro por un proyecto un poco más

complejo. Quise que el grupo eligiera un recuerdo para protegerlo del olvido, como en clases aprendíamos sobre la metáfora vi la posibilidad de añadir capas al proyecto. Si pudiéramos coger un recuerdo y meterlo en un frasco de cristal para preservarlo, ¿qué recuerdo sería? ¿cómo podríamos convertirlo metafóricamente en objeto?

Para reconstruir un recuerdo necesitamos apelar al cuerpo, a los sentidos que proporciona el cuerpo y luego cuando la memoria esté fortalecida pasamos a hacerla materia no humana. En una reunión con Juan Carlos Pérez, rector del colegio en ese momento, le expliqué la intención de lo que quería hacer. Al hacerlo el proyecto cobró forma.

Figura 43

Apuntes del tablero durante la conversación con Juan Carlos Pérez. 2013.



Este proyecto es relevante porque a partir de él se consolidó la relación con el estudiantado y marcó una dinámica de aprendizaje. Desde el principio lo pensé como una práctica que ponía a nuestro servicio los temas teóricos que veíamos en clase para llevarlos a un territorio de vivencia y expresión emocional. El proyecto del recuerdo fue el primero, pero a partir de él hicimos un proyecto que atravesaba los contenidos de la clase cada trimestre. En la medida en que yo misma aprendí a proponerlos, el grupo los integró y se apropió de ellos al punto en que yo orientaba levemente los procesos y me convertí en una observadora. Esta es la historia del proceso.

4.6.1 En busca del recuerdo: las galletas de mi abuela

El primer paso del proyecto consiste en hacer un inventario de experiencias y estar atentos a las emociones que emergen cuando los revisamos con la memoria. Señalarlas, identificarlas y ser conscientes de que están allí. El segundo paso es aprender también del lenguaje simbólico, dar un salto de la metáfora escrita a la metáfora visual. Pensar en los objetos como posibles aliados para expresarnos. Finalmente hacerlo, porque en la práctica veremos que, a veces, hay distancia entre lo que creemos que sucederá y lo que sucede.

Es imposible profe, me decían, eso es imposible.

La resistencia la recibí y opté por transformarla en una invitación. Hablar de nuestros recuerdos es hablar de nuestras intimidades, paso que yo también debía hacer. Decidí hacer mi propio proyecto y ser la primera en llevarlo a cabo. Busqué mi recuerdo: cuando era niña iba a casa de mi abuela por las tardes y hacíamos galletas juntas. Esta práctica culinaria desplegaba un halo de sensaciones, de olores, de texturas y sabores. Ritual que en mi memoria habla de un vínculo y recordar el ritual me permitía sentir el vínculo. Así pues, a mis treinta años y a sus ochenta años repetimos el ritual, mi madre estuvo presente para ayudarnos y nos tomó fotos para que yo pudiera usarlas en clase. Curiosamente saber que nos reunimos para hacer galletas no por las galletas sino por el valor que tiene para nosotras, escribió un nuevo recuerdo”.

(Diario personal, 2013)

De esas fotos hice un video que compartí con el grupo y mientras lo veían, les ofrecí comer las galletas que horneamos. Ahora mi recuerdo es de ustedes también, les dije.

Figura 44

Fotografía para mi abuela de la actividad de la galleta, 2013



Una vez di el primer paso, el grupo dejó de poner resistencia y en cambio hicieron su inventario de recuerdos. Mi papel fue buscar junto al grupo los elementos que despierta la memoria en sus cuerpos y dar un lugar a las emociones que brotan del proceso. Le designamos un día a la semana al proyecto y cada estudiante explicaba en qué lugar del proceso estaba, hacía preguntas en caso de tenerlas y entre todos tratábamos de encontrar posibles respuestas. Las presentaciones finales las hicimos a modo de exposición oral y cada persona enseñó su recuerdo/objeto junto a un papel donde estaba escrito su contenido. Compartir y promover un ambiente de confianza en la clase fue importante, porque fueron exposiciones muy sentidas, íntimas.

Al terminar, nos tomamos el resto de la clase para colgar los recuerdos dentro del aula, uno al lado de otro. Invitamos a docentes y estudiantes a que pasaran a verlos y por unos días la clase fue un espacio de visitas y experiencias significativas.

4.6.1.2 Preámbulo a dos historias

En séptimo grado tuve alrededor de cuarenta estudiantes, las fotos de la página anterior corresponden al grupo de veinte estudiantes del que era tutora. Las historias que vienen a continuación sobre Gabriel y María Teresa, me afectó porque me permitieron ver un movimiento que en ese entonces no sabía que era afectivo. El trabajo de sus pares

permanecen en mi memoria, pero no conservo todos los registros del proceso. Otro factor que me llamó mi atención es que son ejemplos donde lo que predomina es el descubrimiento de que las emociones pueden ser contradictorias y estar presentes al mismo tiempo.

4.6.1.3 Gabriel: cuando comenzó a llover

Él jugaba con una pelota en el patio de su casa y comenzó a llover, lo recuerda como un momento de alegría y recuerda el olor de la lluvia, el olor del plástico de la pelota. Su tía y su madre sacan más de ellas y las dejan rodar a su alrededor, Gabriel me explicó cómo de pronto tener tantas pelotas y no saber cómo jugar con todas a la vez le generó mucha angustia. Fue así como el recuerdo dejó de ser dulce y se mezcló con una ansiedad desconocida para él. En su proyecto Gabriel quiso que la lluvia estuviera representada en gotas pegadas por fuera del cristal y tuviera los colores de las pelotas. Era una lluvia de colores, no obstante, parecía que ahora llovían opciones imposibles si quería tenerlas todas al mismo tiempo. Gabriel tenía doce años y este fue su proyecto, hizo una metáfora visual de la sensación confusa de estar alegre y de repente sentir angustia al no saber qué elegir dentro un ambiente de juego.

Figuras 45 y 46

El proceso de Gabriel y El objeto de Gabriel, 2013.



4.6.1.4 María Teresa: la pérdida y el canto

La casa estaba siempre llena de gente, familiares y amigos orbitan el espacio donde su abuelo estaba atravesando sus últimos días de vida. Maite quiso reconstruir ese recuerdo que le generaba confusión. Evocó los días previos y, preguntándose sobre qué elementos sensoriales identificaba, el espacio, las luces y las sombras en la casa, los olores, los sonidos y la temperatura, pudo pasar las sensaciones nuevamente por su cuerpo. “Me sentía feliz” me dijo, “tener a tantas personas de mi familia juntas me daba alegría, pero al mismo tiempo me explicaban que mi abuelo estaba mal y se moría”. La mezcla emocional la tenía presente y esa contradicción le generaba inquietud. “En el patio de la casa cantaba una mirla, la tenían en una jaula y durante todos esos días, el pájaro cantó sin parar”.

Maite quiso hacer la metáfora visual enjaulando el recipiente de cristal como si el recuerdo mismo fuese la mirla: dentro había purpurina de muchos colores, tantos que es imposible saber cuál es el predominante. Este elemento hace referencia a las emociones que sentía. En el fondo hay un corazón rojo que cuelga del tapón hasta llegar a la purpurina. Maite escogió este recuerdo para hablar del amor, la pérdida y sus muchas formas de sentirla.

Figuras 47, 48, 49 y 50

El proceso de Maria Teresa y El objeto de Maria Teresa, 2013.



4.6.2 Volver a pasar por el corazón, recordar

Hay muchos elementos que tensan las fuerzas afectivas en estos relatos. Empiezo por el concepto de recuerdo. Cuando articulé el proyecto, la teoría de la reminiscencia de Platón me acompañó, me dio ideas. Según Platón, conocer es recordar, el alma vive en el mundo de las ideas donde todo lo sabe hasta que nace en un cuerpo humano. Ella recupera su sabiduría a lo largo de la vida. Es interesante pensar que las vivencias nos regresan el conocimiento que olvidamos al nacer (Guthrie, 1988). Hablamos de Platón en clase y divagamos sobre el sentido de recordar y olvidar, finalmente guíe al grupo a pensar sobre rescatar un recuerdo o conservarlo.

Spinoza por su parte dice de la memoria: “El alma podrá considerar como si estuviese presentes aquellos cuerpos exteriores por los que el cuerpo humano ha sido afectado alguna vez aunque los tales no existan ni estén presentes” (ibid, 1677/1987, p. 92). Una vez el cuerpo humano es afectado durante un encuentro ese afecto permanece en el cuerpo, cuando recuerda no sólo siente el afecto sino aquello que lo causó. Como un miembro fantasma. Esta idea es distante a la de Platón porque Spinoza no es dualista y porque para él el cuerpo aprende mediante el contacto, aprende de sí mismo en la medida que conoce a otros. El ser humano vive y se afecta por sus vivencias, luego esos afectos lo acompañan. En referencia a esto, el significado etimológico de recordar es poético “Viene del bajo latín recordare, que se compone del prefijo re- (‘de nuevo’) y un elemento cordare formado sobre el nombre cor, cordis (‘corazón’). Volver a pasar por el corazón, recordar”²⁶.

Regresando al proyecto propuesto en clase, el método que usamos para evocarlo fue reconstruir sensorialmente el recuerdo. En realidad es un recuerdo del recuerdo y cada vez que lo llamamos con la memoria lo afectamos con las nuevas sensaciones que traemos en el presente. Este conducto afectivo cuenta con tres fases:

1. La autonomía del afecto y la preconsciencia.
2. La sensación encarnada del afecto.
3. La consciencia del afecto y el lenguaje artístico que lo transforma en objeto.

Me acerco a Massumi (1995, pp, 88-107) para transitar estos tres puntos. El primero habla de la autonomía del afecto y según Massumi el afecto es equivalente a intensidad. Esas fuerzas están presentes en el entramado que contiene cualquier fenómeno incluso cuando no hay consciencia de ellas. De allí su carácter abstracto, pueden ser ideas, imágenes, interacciones, alteraciones en el entorno, etc. Deleuze (1988, p. 49) acerca de los afectos de Spinoza, hace la distinción entre la afección y el afecto. Ser

²⁶ <https://blog.lengua-e.com/2007/etimologia-de-recordar/>

afectado habla directamente del cuerpo que materializa el cambio al encarnar el afecto. Para sentir la afección es determinante la subjetividad del cuerpo. Por otro lado, el afecto es la fuerza que Massumi denomina 'afecto autónomo' porque es una fuerza no humana y preconsciente que en su naturaleza tiene la potencialidad del movimiento. De ese movimiento podría generarse el cambio.

En el segundo punto, los afectos al entrar en contacto con un individuo generan emociones que son la señal de que esa intensidad se hace subjetiva y se encarna en el cuerpo. Esta sensación encarnada es señal de que el afecto transmuta y mueve la materia humana que lo recibe. En el tercer punto, reconocer el cambio en el cuerpo implica tomar consciencia de ello. Es decir, darse cuenta que hay una interrupción y esas señales emocionales avisan de ese cambio. En el caso de mis estudiantes, llevamos ese afecto encarnado a un objeto hecho por ellas y ellos, que adopta simbólicamente la fuerza de esa intensidad. El proceso en su totalidad es el rastro de la interpretación que hacen de su afección, no deja de ser la sensación de un miembro fantasma.

Gabriel en su proyecto hizo un esfuerzo por recordar y trajo a su cuerpo el olor del plástico de las pelotas. Ese factor externo tuvo la suficiente potencia para tirar de los hilos emocionales que fueron adquiriendo sentido para él. El recuerdo desvela el tránsito del afecto mientras su cuerpo interactúa con los elementos que lo rodean, así como Deleuze y Guattari (1987, p, 262) dicen, el cuerpo es altamente sensible a su entorno. Precisamente por ello, la presencia de la madre y la tía, mujeres que tienen en su vida un papel fundamental, cuentan con sus propios conductos afectivos que intra-actúan con el entorno y con Gabriel. Esa relación es otra fuerza afectiva que aparece durante el trabajo que hicimos en el 2018, es un elemento que estructura su proceso de observarse a sí mismo, pero esto vendrá más adelante.

Maite por su parte, trajo el estímulo externo del canto del pájaro para avivar el recuerdo dormido. La metáfora bellamente propuesta por ella con los alambres que enjaulan los ecos emocionales del recuerdo, convierten simbólicamente todo su contenido en un tejido de intensidades. Su punto de partida fue la situación que atravesó su familia y la consciencia de lo importante que fue ese momento para ella. Poco a poco desveló los detalles y la memoria la llevó a articular las emociones, los sonidos también son parte del fenómeno. Como si ese canto fuera un detonador que hizo vibrar la huella que había en ella. Ambos relatos, el de Gabriel y el de Maite, me llevan a pensar en las fuerzas afectivas y emocionales como un efecto caleidoscópico: a medida que se mueven, se transforman.

Gracias a lo anterior, pienso en el conducto que hay entre el afecto, la emoción y el recuerdo, y me pregunto ¿qué lugar tiene el objeto artístico en este proceso? ¿Como materia, tiene potencialidad afectiva?

Anna Hickey-Moody (2013) escribe un capítulo dentro del libro *Affect as method: Feelings, aesthetics and affective pedagogy. Deleuze and research methodologies* donde trabaja los conceptos de Deleuze y los conecta con la Investigación basada en las artes. En él, Hickey-Moody recoge ideas de Deleuze respecto a los afectos y el arte, e inexorablemente apela a Spinoza. Leerla me permite pensar en la agencia del objeto artístico relacionado con el cuerpo y la realidad que se despliega a partir de él.

Deleuze and Guattari's argument that works of art consist of collections of percepts and affects offers tools for unpacking the material thinking art undertakes. It also introduces a different concept of affect: the affects made in and through art. This idea contends that through crafting physical fragments of imagined worlds, artworks make new realities possible, the impacts and effects of which research in the humanities and social sciences is particularly well disposed to map. 'Percept' is the name Deleuze and Guattari give to physical fragments of worlds imagined through art. (ibid, p,85)

Lo interesante de esta cita es no perder de vista que los afectos ofrecen 'desempacar' a través del arte lo que el cuerpo percibe y crean, a su vez, otra realidad. Precisamente por esto, en el caso de Gabriel y Maite, sus objetos crean otra realidad en el proceso de reconstruir la realidad que ellos recuerdan. Es paradójico, pero todo intento de hablar de un fenómeno construye en el camino otro fenómeno. Este despliegue desvela la complejidad de la realidad así como la percibimos, brinda la oportunidad de observar y aprender de la intensidad que ofrece transitarlo.

Añadido a esto, Deleuze y Guattari vía Hickey-Moody (2013, p, 85) señalan que el objeto artístico y el relato de ese objeto son imágenes²⁷ que traen consigo percepciones y afectos. Esta comunión entre percepción y afecto lleva el nombre de bloque de sensaciones y tienen su propia fuerza afectiva. Lo que me resulta curioso es que el tránsito del afecto empieza en una fuerza de intensidad autónoma y después de atravesar el cuerpo, adquirir subjetividad y transformarse en objeto, vuelve a ser una intensidad no humana autónoma.

Respecto a la pregunta que hice antes, sí, los objetos tienen potencialidad afectiva. En el proceso pedagógico con el estudiantado la materia ocupa un espacio, físico, mental y

²⁷ Si volvemos a Spinoza veremos que él habla del recuerdo desde el concepto de memoria y para ello habla de lo que el alma imagina. Imaginar, igual que recordar o hacer memoria, es creer presente lo que no está.

emocional. Por ende, ese 'bloque de sensaciones' del que hablan Deleuze y Guattari ejerce un papel, lo que me interesa es cómo aprendimos en el proceso de hacer esos objetos. Hickey-Moody (ibid, p.88) afirma que el arte tiene la capacidad de cambiar los límites del cuerpo, para mí este cambio trae consigo nuevos conocimientos. El proceso artístico pone en práctica la pedagogía afectiva y su historia da pie a proponer otras maneras de buscar transformaciones. ¿Cómo ver el tránsito de estos afectos años después? ¿Qué recojo de sus huellas? ¿Puedo regresar al grupo y pedirles que recuerden, que rescaten, que busquen el sentido que le dan a los afectos desde el lugar donde se encuentran hoy?

Esta historia tiene tantos finales como principios. La última vez que di clases como maestra en el colegio fue en el 2015. Antes de acabar el año lectivo decidimos que cerrábamos con las presentaciones de los proyectos finales. Serían los últimos proyectos que haríamos como equipo. Tenían alrededor de 15 años. Este registro lo escribí ese año y lo traje conmigo. Sigue conmigo y cada vez que lo recuerdo me atraviesa.

La propuesta del proyecto es vincular el libro *El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince (2005), libro que trabajamos con diligencia a lo largo del periodo, con la pérdida. Haciendo uso del simbolismo y la metáfora ellos deben hacer una interpretación de una experiencia pasando por la identificación de las emociones que surgen. Luego elaboran un texto descriptivo que explique cómo el libro les permite pensar sobre sus vivencias y finalmente exponen el objeto artístico que elaboraron y lo explican. Ángela Moreno, psicóloga del colegio y yo nos reunimos a menudo para buscar juntas cómo reforzar emocionalmente al estudiantado de manera continua. En este proyecto acompañé en el proceso artístico y conceptual sólo a quienes me lo pedían, ya rozábamos dos años de trabajo haciendo tres proyectos por año, mi intervención en muchas ocasiones era innecesaria. Es más, a veces, no deseada. Aprendí que con cada estudiante hay necesidades diferentes, el acompañamiento puede ser necesario durante la lectura del libro pero no durante la construcción del proyecto. En otras ocasiones es al revés, sin olvidar en todo caso, estar atenta a lo que pudieran necesitar después de entregar.

Llegó el día de las presentaciones. En el salón de clase se respiraba nerviosismo, hacía tanto calor que las chicharras estallaban mientras cantaban en el patio del colegio. Empezamos por lista, Franco era el primero, su apellido empieza con la A. Pasó al frente del aula y sacó dos cajas pequeñas, se podían abrir deslizando la tapa hacia abajo y en el interior guardaban un papel. En la parte superior de cada caja había un dibujo, en una un candado abierto, en la otra uno cerrado. Me sorprendió. Franco solía hacer objetos artísticos muy complejos, con materiales que requieren de tiempo.

Cuando estaba delante de todos vi que tenía lágrimas en los ojos. Me pidió no ser el primero. Se sentó de nuevo. Uno a uno sus pares compartieron sus proyectos, cuando ya no quedaba nadie más volvió a salir. Una vez más se quedó paralizado, alguien al fondo del salón le dijo: “Franco tranquilo, somos nosotros y te queremos”. Me puse de pie a su lado. “Si te parece bien voy a hacer una descripción de lo que veo, cuando te sientas listo me interrumpes y continuas”. Asintió. Empecé con las cajas, Franco se relajó un poco.

Abrí la caja del candado cerrado y saqué el papel que guardaba en su interior, ponía: “cuando estabas conmigo me sentía seguro”. Franco dio un paso adelante, tomó el papel del candado abierto y leyó: “ahora que no estás me cuesta dormir en las noches”. Añadió, “ y en casa nunca hablamos de este vacío”.

Se hizo un silencio largo y entendí que las cajas eran cajetillas de cigarrillos desvestidas de su decoración original; el padre de Franco murió un par de años atrás de cáncer de pulmón. Me abrazó y pude sentir el llanto en su espalda, sus pares que también lloraban se pusieron de pie y lo abrazaron en grupo. La última vez que vi a Franco me encontré con su madre también en la entrega de informes, su familia dejaba Colombia para vivir en otro país. Nos despedimos. Ella esperó a que él se fuera con sus compañeros y a solas me tomó de las manos y les dio un apretón con las suyas, “algo importante pasó “ me dijo, “este niño está leyendo con gusto, mira que le ha costado pillarle el truco a la lectura, pero algo importante cambió”.

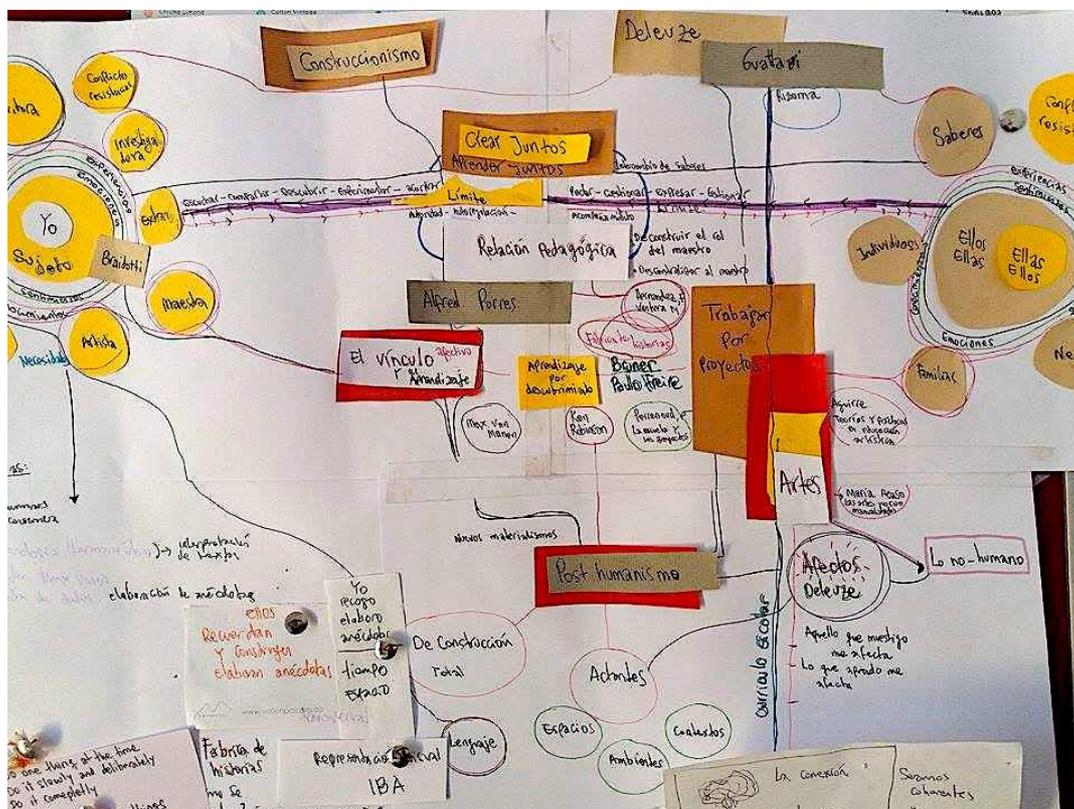
5. Metodología

5.1 Construyendo mi identidad como investigadora, observando mis métodos como docente y aprendiendo a dar sentido a mi relato artístico

Andar entre fronteras dota de contrastes la percepción de los códigos que integran los territorios. Podríamos tal vez percibir en los lugares intermedios lo plural, reconocer que como personas estamos en contacto con lo que nos rodea y aprendemos integrados a un conjunto que es múltiple y cambiante. Me resulta interesante pensar que sólo con mi presencia ya estoy situada y por esta razón el andar denota la posibilidad de aprender. Lo que sucede con esa relación entre el camino y los que transitan, me lleva al concepto de *bricoleur* como una acercamiento metodológico. A continuación hablaré de lo que entiendo por un acercamiento *bricoleur* y cómo la pongo en común con el proceso de posicionamiento metodológico de esta indagación.

Figuras 51

Mapa rizomático en mi primer año sobre la derivas de mi investigación, 2016.



5.2 Indagar junto a referentes que caminan conmigo: transitar como recolectora bricoleur

Propongo la metodología bricoleur como punto de partida, como manera de atravesar diferentes métodos poniéndolos al servicio de la investigación. Los referentes con quienes dialogo para abordar el primer tramo de la metodología son Kincheloe y Berry (2004), con el texto *Rigour and complexity in educational research: conceptualizing the bricolage* y Denzin, Lincoln (1999) en *The SAGE handbook of qualitative research*. Para ubicar los textos anteriores leí a Rogers (2012) y a partir de aquí desarrollo mi acercamiento a la metodología y dialogo con ella.

Quiero empezar por el significado etimológico de bricoleur. Viene del francés (adjetivo), donde los “artesanos” ponen a su servicio materia que está en su entorno para construir a partir de allí, materia renovada; quien crea a partir de materia que tiene alrededor. Levi-Strauss(1966) utiliza el concepto como una metáfora en su trabajo *The Savage Mind*, en sus teorías sobre la construcción de significado desde un posicionamiento antropológico. Denzin y Lincoln(1999) toman el concepto de Levi-Strauss

en un acercamiento cualitativo de investigación y plantean cómo los paradigmas post-colonialistas (Smith, 1999), post-positivistas/post-modernistas/post-estructuralistas (Butler, 1990; Giroux, 1981; Guba, 1990; Lather, 1991) dieron un giro metodológico en la investigación. El acercamiento a la búsqueda de significado en la investigación estaba atravesado por lo multi-teórico y multi-metodológico a la vez que se hacía desde un eclecticismo que dotaba de flexibilidad a las estructuras.

Comprendo, por ejemplo, que la investigación bricoleur es una perspectiva múltiple, con posibilidades abiertas y multiformes a la hora de acercarse al estudio de un fenómeno. Quien investiga asume la dimensión interdisciplinaria y compleja de aquello que indaga. Denzin y Lincoln dicen:

the combination of multiple methodological practices, and empirical materials, perspectives, and observers in a single study is best understood, as a strategy that adds rigor, breadth, complexity, richness, and depth to any inquiry (1999, p. 6)

Así pues, como decisión metodológica se presta atención a no poner estructuras inflexibles, y no se rige por paradigmas o estructuras predeterminadas, sino que permite un acercamiento y relación con el fenómeno respetuoso con la pluralidad y flexibilidad de cada momento. Berry (2004) explica que este posicionamiento señala el reconocimiento del otro y cómo la relación entre investigación e investigadora permea lo que surge, la multiplicidad epistemológica y política que puede existir y no siempre se da cuenta de ello.

Por ello, cuestionar, dialogar, poner en común y problematizar qué y cómo se están haciendo las cosas es una práctica metodológica habitual en los seminarios de doctorado y se traslada igualmente a otras prácticas docentes. La naturaleza de la relación entre las partes, el fenómeno mismo que brota entre el foco que se investiga y el investigador es un lugar de encuentro donde ambas partes se afectan (Spinoza 1677/1987). Transitar metodologías bricoleur es pensar sobre la materia como continuación de la construcción de conocimiento y tener en cuenta la relación entre las partes y los efectos derivados. Desde este lugar ubico un nodo esencial en la investigación.

Otro aspecto importante como investigadora bricoleur es la idea de crear a partir de una materia ya presente: no creamos de la nada, ni en prácticas artísticas, ni en la cristalización de cualquier concepto. Puedo hacer aportes dando cuenta de los esfuerzos colectivos e individuales que se hacen en el estudio de un fenómeno. En este caso, los métodos de trabajo se relacionan con las expresiones artísticas grupales e individuales, un proceso para el que la IBA me resultó una aproximación importante.

Llegados a este punto planteo la IBA como articuladora en el campo y en mi acercamiento al fenómeno desde lo teórico. Las prácticas artísticas y los registros del tránsito por ellas son, en gran medida, los datos del fenómeno. La metodología pedagógica en 2013 ya estaba dotada de transversalidad entre el proceso artístico y los afectos como fuerzas de intensidad que dejan ver el rastro de los movimientos que nos afectan al aprender. Después del análisis de lo que recogí y viví con el grupo en el trabajo de campo, vi la necesidad de diferenciar entre lo que entiendo por prácticas artísticas y pedagogía desde esas prácticas, entre vínculo pedagógico y afectos, entre tiempo/espacio y el desplazamiento y, por último, entre movimientos y aprendizajes. La IBA es un acercamiento metodológico que desde mi propuesta inicial de investigación ya ocupaba un lugar en mi experiencia docente. Ver cómo las prácticas artísticas dejaron un rastro de pensamiento visual a lo largo de la investigación, me permite ver el proceso para luego entender la propuesta que llevé al trabajo de campo y dar cuenta de ella.

5.3 La investigación basada en las artes

En el máster de *Artes visuales y educación: un enfoque construccionista*, leímos sobre metodologías de investigación, entre ellas la investigación narrativa y la IBA. Propongo invertir el orden de aparición y comenzar por la IBA (Hernández 2008, Roldan y Marín 2012, Riddet- Moor y Siegesmund 2012, Baron y Eisner 2012) para derivar en páginas más adelante en la A/R/Tography y el giro narrativo (Connelly y Clandinin 1995). Metodologías que tengo presentes para construir los relatos en la investigación y dar cuenta de ello en esta tesis.

En el libro “Arts Based Research”, Barone y Eisner (2012) reflexionan sobre qué es y no es IBA y me ayudó a pensar de nuevo qué es ser investigadora. Leerlo me ayudó en el tránsito de investigar usando las artes como método. La ambición de los autores no se restringe a utilizar el arte como herramienta para representar el mundo, sino como una forma de redefinir y aumentar el abanico conceptual que define el significado de la investigación en sí misma. Resaltan que una de las virtudes del arte en el campo de la investigación es comprobar que el pluralismo metodológico es posible y que una de las consecuencias de la IBA es ampliar nuestra concepción de los modos de generar conocimiento. La pedagogía mediante las artes es una metodología que despliega las fuerzas afectivas (Spinoza 1677/1987, Deleuze 1988) que atraviesan la experiencia, teniendo en cuenta que las artes están estrechamente vinculadas al cuerpo (Massumi 1995, Hickey-Moody 2013).

Con esto en mente, investigar nuevas visiones sobre las artes y sus funciones en la pedagogía así como en la investigación, es fundamental. ¿Cómo ha sido el proceso de tomar conciencia de las prácticas artísticas que propuse como maestra y de qué manera las llevé al trabajo de campo como investigadora y docente? ¿Cómo doy cuenta de ello? Para dar respuesta a estas preguntas y entender los métodos teóricos y prácticos que puse a mi servicio es necesario recordar que esta investigación cuenta con tres tiempos.

Mi experiencia como maestra en 2013 en Colombia donde trabajé por proyectos artísticos que atraviesan el currículo escolar de la asignatura de español.

1. Dejar mi puesto de trabajo y viajar a Barcelona en el 2016 para empezar el programa de doctorado.
2. Regresar al grupo que fueron mis estudiantes en el 2018 y proponer una actividad conjunta, lo que entendemos como estudio de campo.

¿Por qué es importante resaltar esta línea de sucesos ubicada en el tiempo? Porque el método se hizo accesible a lo largo del camino. La complejidad de una tesis doctoral, en

mi experiencia, es que los puntos de inicio dentro de una planificación son eso, puntos de inicio. Luego está el camino y lo que éste proporciona y desafía. En esta investigación el componente de observar el fenómeno relacional y pedagógico de lo que sucedió en el 2013-2015 desde la distancia del tiempo, requiere un ejercicio de revisión. Incluso, cuando en el 2018 regresé al campo convencida de que sabía cómo llevar el proceso con más certezas, la realidad se hizo presente y me demostró que los fenómenos sociales se transforman continuamente. Se me antoja muy difícil que hubiera podido producir nuevos conocimientos sin las puestas en común con mis pares y docentes. La reconstrucción de lo vivido con el estudiantado mediante los registros demandaba miradas externas que me permitieran reflexionar como parte del fenómeno. Volveré al método narrativo respecto al tiempo justo después de abarcar la IBA.

Recuperando mis propias preguntas, ¿Cómo ha sido el proceso de tomar consciencia de las prácticas artísticas que propuse como maestra y de qué manera las llevé al trabajo de campo como investigadora y docente? ¿Cómo doy cuenta de ello? Me respondo: el proceso de tomar consciencia de dichas prácticas continúa siendo un agente en activo y se desglosa en la medida de lo posible a lo largo de esta tesis. En cierta medida el proceso de aprender investigando no acaba con la investigación, pero el método que tengo disponible para transitar estos descubrimientos está en las prácticas artísticas. Las artes son el cauce por donde me deslizo. Con esto en mente, abordo mi acercamiento metodológico estudiando las propuestas de la IBA y esclarecer el camino que recorrí tanto como docente, artista e investigadora.

Para continuar, traigo a esta conversación el texto de Hernández (2008) *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Este artículo trata la génesis y las tendencias de la IBA, su lectura me resulta necesaria para ubicar conceptos y me ayuda a completar el diálogo no sólo con Barone y Eisner (2012) sino con otros autores como Riddett-Moor y Siegesmund (2012) y Roldan y Marín (2014).

Entiendo pues que la IBA se gesta como una deriva del giro narrativo planteado por autores como Conelly y Clandinin (1995, 2000), Lawler (2002) dentro de la investigación en Ciencias Sociales. Como mencioné antes, bajo el paraguas de investigación cualitativa se critica el método científico como único método de investigación y plantea alternativas. “En este marco, lo que Eisner (1988) plantea, en la tradición de Dewey (1949), es que el conocimiento puede derivar también de la experiencia. Y una forma genuina de experiencia es la artística” (Hernández, 2008, p. 90). Hay elementos comunes de la IBA vinculados tanto al giro narrativo como a la necesidad de legitimación de la experiencia artística tanto en el taller (Sullivan 2004), como en el

arte-terapia (McNiff, 1998), corriente que a su vez se abre paso a finales de los años 80 y entra en la academia. Según Hernández (2008) “en ambas tradiciones también se hace referencia a las cuestiones éticas del arte, a la propiedad de la interpretación y a una definición relacional del arte, que incluye habilidades que permiten trabajar de manera simultánea con los componentes visuales y verbales” (Hernández, 2008, p. 91-92).

Esto último resuena con lo que propongo en mi investigación. La simultaneidad visual y verbal se engranan como componentes simbióticos, elementos que abren paso a la construcción de registros y a la lectura de los mismos. Mi interés como docente está en la pedagogía mediante las artes, convencida de que al aprender se mueven hilos que pueden transformar a quienes participan; las prácticas artísticas catalizan ese proceso. Evidentemente no me ubico en la arte-terapia, en esta tesis como investigadora en formación trabajo a partir de las prácticas afectivas dentro del ámbito pedagógico y voy en busca del rastro de esos afectos. Me apoyo en Riddett-Moore y Siegesmund (2012, p. 105) para hacer una distinción, ellos señalan que la IBA abarca tres dimensiones diferentes de investigación:

1. como práctica de estudio
2. como investigación terapéutica,
3. como investigación en Ciencias Sociales.

Hecha esta distinción, la orilla que me interesa está en las Ciencias Sociales. Ahora bien, pensando en los registros dentro de la IBA regreso a Hernández (2008) quien plantea las siguientes preguntas desde su propio diálogo con Barone y Eisner (2006):

¿En qué medida las artes pueden dar cuenta de un proceso de investigación?
 ¿Tenerlas como referentes para la investigación en un campo ‘fuera’ de las artes aportan significados que de otra manera no podrían emerger? ¿Esta pregunta cuestiona el sentido comúnmente aceptado sobre lo que es investigar – desvelar lo que no ha sido dicho? En este sentido las reacciones que provoca la manifestación artística son más importantes que la calidad artística tal y como se plantearía desde criterios estéticos externos. En este sentido el criterio de comunicación y de responsabilidad social predomina sobre el de la habilidad artística (Finley, 2003; Mullen, 2003; Sclater, 2003). (Hernández, 2008, p. 112)

Las preguntas me parecen imprescindibles. Entiendo que las artes mediante la IBA se ponen al servicio de la investigación y viceversa. Tan estrecha es la relación que lo uno es a partir de lo otro. Por consiguiente, es una propuesta donde se puede situar los procesos como mecanismos para desvelar o crear nuevas formas de expresión.

Precisamente por esto, el proceso de hacer arte desvela el movimiento de la investigación como fenómeno dentro de otro fenómeno. Coincido en la idea de que la calidad del objeto artístico es secundaria, lo que predomina es la búsqueda y comprender las dinámicas pedagógicas desvelando los afectos que la atraviesan.

Por lo tanto, concibo la expresión artística en mi investigación como un lenguaje en sí mismo, un pensamiento que complementa los conceptos que aprendo, diferente de ilustrarlos. El lugar de la práctica artística en mi trabajo docente e investigativo es pensamiento e integra el método al que recorro para crear conocimiento. Parte del desafío en la metodología aplicada al estudio de campo con el grupo de estudiantes era que la producción artística estuviera empapada de los procesos de pensamiento que daban cuenta de las prácticas afectivas que atravesaron nuestra experiencia en el aula a lo largo del tiempo.

Recupero a Barone y Eisner (2012). La IBA puede hacer que el lector o participante de la investigación alcance a revisitar el mundo, mirándolo desde otras perspectivas, pues al adoptar una postura interrogativa promueve un nivel de dislocación y perturbación, lo que puede generar una emancipación del lector. Como afirma Leavy (2009, p.7) IBA “also disrupts traditional research paradigms”. Adoptar posturas interrogativas me sitúa dentro de la perturbación, asumir posturas que reflexionan y se cuestionan genera flexibilidad y movimiento en el pensamiento, y también incomodidades.

Fui parte del grupo que investigué y mi mirada se ubica dentro de la investigación, por eso recordar el movimiento que genera la pregunta es imprescindible. Mi ética de investigación está basada en las relaciones de reciprocidad con el otro. Este lugar me demandó participar en los proyectos que hacíamos, y estar dispuesta a exponerme igual que ellos. De una u otra manera, mi relación con los estudiantes y con nuestras prácticas han sido relaciones que se transforman con el movimiento, relaciones en tránsito, así como se giran los cristales por donde miro para revisitar la experiencia y observar la huella que continuamente afecta mi percepción como parte del devenir. Mi lugar con el grupo se reubica en 2018, cuando vuelvo a él como un agente intermedio entre su antigua maestra y una investigadora. Un territorio extraño para todos. Este cambio merece que reflexione sobre los afectos que genera el desplazamiento de rol y, por esta razón, dedico un espacio para ello en la tesis (apartado 8).

La IBA se nutre generalmente de tres tendencias: la perspectiva literaria, la perspectiva artística y la perspectiva performativa. La perspectiva literaria comparte características, objetivos y/o recursos con la investigación narrativa.

Como tal, nutrirse de la perspectiva literaria hace que la IBA trate de:

Conectar en un relato las diferentes formas de experiencia de los sujetos, utilizando para ello formas literarias [...] con la finalidad de que las historias de las que se da cuenta no solo contengan las experiencias de quienes ‘hablan’ sino que permite a los lectores encontrar espacios en los que ver reflejadas sus propias historias (Hernández, 2008, p.97).

Desde esta influencia, continuando con Hernández, el investigador está dentro, “sostiene historias y no solo las recoge”, está en crisis, es vulnerable, generando un relato que permita a sus lectores generar los suyos propios.

Por su parte, la perspectiva artística es uno de los referentes clave de esta metodología, esto me lleva a pensar en cómo narrar la experiencia y dar cuenta de ello. El proceso de investigación fue un periodo de más de cuatro años, tiempo suficiente para reflexionar sobre mi narración, desde dónde la construyo y cómo la presento a quien me lee. A medida que aprendo puedo elegir un estilo narrativo que explique cómo se despliega cada tramo del camino. Ubicar el lenguaje artístico que propongo y que se amplía después con los estudiantes, hace parte de la metodología IBA. Veo imprescindible la revisión continua para no perder de vista desde dónde hablo al reconstruir la experiencia y narrarlo. Este ‘estar dentro’ del que habla Hernández me ubica en un lugar y me pone en crisis continuamente. Señalar las tensiones generadas por estas crisis forma parte de mi investigación.

Retomando a Barone y Eisner (2012) y conectando las aportaciones de Hernández (2008) reflexiono sobre las siguientes cuestiones: los seres humanos crean diversas maneras de narrar y representar sus experiencias; cada forma de representación tiene sus alcances y limitaciones y el artista puede utilizarlas para visibilizar aquello que, de otro modo, quedaría invisible. Las prácticas artísticas, en este caso de investigación, son diálogos en sí mismas, pensamientos visuales y construcciones narrativas. Mi desafío es dar cuenta de ellas dentro de la estructura narrativa de investigación y ver el rastro pedagógico afectivo registrado en los objetos. La teoría de los afectos invita a pensar sobre estas intensidades, encuentros, desencuentros, fuerzas y choques en la construcción de prácticas pedagógicas que pueden pasar por inexistentes. Los autores Barone y Eisner (2012) señalan otros aspectos que considero importantes:

1. Generar conversaciones, más que acercarse a verdades absolutas, es arrojar luz sobre estos hilos que sostienen y atraviesan las experiencias.
2. Capturar significados que, a través de otras formas de investigación, no serían posibles.

3. Buscar la expansión de la diversidad metodológica para desarrollar investigaciones en ciencias sociales amplía las posibilidades narrativas y discursivas. Las prácticas artísticas son uno de los lenguajes para narrar el pensamiento construido de manera individual y colectiva en el grupo.

Los tres puntos están alineados con la intención que tengo respecto a esta tesis, hacen referencia a qué entiendo por experiencia pedagógica y al cuidado que doy al estudiantado a lo largo del tiempo. Mi primera aproximación a la investigación tuvo como punto de partida lo que pensaba que sucedía en la relación pedagógica (Van Manen, 1991/1998; Porres, 2012) y de qué manera éramos afectados quienes participaban de ese encuentro. El giro hacia las experiencias afectivas (Spinoza 1677/1987) para derivar más adelante al giro afectivo (Massumi, 1995) como propuesta, da cuenta del propio movimiento teórico pensando en la experiencia vivida. El relato que construyo de este tránsito se empapa de la tensión que genera arriesgarme a ampliar esas posibilidades narrativas. Tomar ese riesgo implicó buscar métodos que me permitieran desafiar mi propio relato y entablar conversaciones que pudieran arrojar luz a la complejidad relacional que contiene dichas experiencias. Con el acompañamiento del director de esta tesis y el de mis pares, pude encontrar la manera de difractar (Haraway, 1992/1999, 1997/2004) el lenguaje.

5.3.1 La alteridad, ese que no soy yo

A lo largo de la escritura de la fundamentación teórica invertí tiempo en entender, cuestionar y revisar el concepto de sujeto y grupo. El yo y el nosotros. La parte y el todo. El acercamiento que hago en este apartado se desarrolla a partir de la filosofía spinoziana, no obstante, veo necesario señalar qué sucede con la alteridad en el planteamiento ontológico y metodológico de la investigación. Jorge Larrosa (Larrosa y Skliar, 2009) habla de la alteridad a partir de la experiencia, eso que experimenta un sujeto gracias a lo que sucede por fuera de sí. El otro es eso que no soy yo. Parafraseando a Larrosa, diría que el otro marca un límite corporal de mi propio alcance. Más allá de mis deseos, de mis pensamientos y mi control. Como investigadora y docente la alteridad es la base que sostiene la ética de mi práctica. El otro en la investigación ejerce la función de enseñarme qué de las ideas que tengo son mías y no del grupo. Así mismo, debo cuidar de no transformar a ese otro en una proyección de mis deseos y mis anhelos. Larrosa distingue tres conceptos que me resultan interesantes:

1. Exterioridad, alteridad y alienación, en lo que tiene que ver con el acontecimiento, con el que de la experiencia, con el eso de "eso que me pasa". (p, 18)

Larrosa pone el foco en lo que le acontece a un sujeto. Converso con este aporte y pienso que cada agente (Latour, 2008) traza un línea que interactúa (Barad, 2007) con el fenómeno y despliega su relación con el acontecimiento a partir de sus propios afectos. Es interesante que la concatenación de experiencias afectivas son únicas e irrepetibles. Es decir, aunque en un grupo estemos viviendo la misma experiencia, ésta tiene diferentes afectos y lecturas dependiendo de quién lo experimenta. Es importante señalar desde dónde doy cuenta de una experiencia significativa con el grupo y cómo recibo e interpreto dicha vivencia en el relato. El conocimiento situado (Haraway, 1988) me permite señalar cómo vivo esas experiencias y cuales son mis limitaciones como investigadora dentro del grupo. Esto nos lleva al segundo concepto de Larrosa (2009).

2. Reflexividad, subjetividad y transformación en lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el quién de la experiencia, con el me de “eso que me pasa”. (p. 18).

Diríamos que ser conscientes del lugar que ocupamos dentro del fenómeno señala y distingue eso que *me* pasa y leo del acontecimiento, de lo que pasa a otros.

3. Pasaje y pasión en lo que tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia, con el pasar de "eso que me pasa". (p, 18) .

Larrosa, (parafraseo), se refiere a la acción de experimentar como un tránsito que deja huellas en los sujetos. Un territorio de paso (p. 17) y el sujeto que lo vive se convierte en ese que es afectado, por ende que padece la experiencia desde el pathos filosófico. Spinoza (1677/1987) también habla de las pasiones como los afectos que tienen la potencia de afectar profundamente a un cuerpo. El tránsito y el movimiento de este acontecer en el cuerpo lo lleva a un cambio de estado. Estos afectos son singulares dado que cada quien los vive y los interpreta a su manera, por ende, volviendo a Larrosa, anticipar el paisaje que se dibuja de un fenómeno, es una generalización. No podemos anticipar los efectos de una experiencia en singular y por ello, el otro marcará sus ritmos y como investigadora, debo estar atenta a escuchar sus voces. Pensar en la alteridad cuando doy cuenta de un proceso grupal me invita a hacer un relato donde pueda narrar las vivencias junto a otros/as desde mí. Lo decido así en el intento de no hablar por ellos y ellas. Relaciono lo dicho anteriormente con los matices que la voz iba adquiriendo y que Rosanna Hertz (1997) también señala en un texto de Guba y Lincoln (2012):

Una lucha tendiente a dilucidar cómo presentar el self del autor mientras que, de modo simultáneo, se escriben los relatos de los entrevistados y se representan sus selves. La voz tiene múltiples dimensiones: en primer lugar, está la voz del autor. En

segundo lugar, está la presentación de las voces de los entrevistados del autor dentro del texto. Aparece una tercera dimensión cuando el self es el sujeto de la indagación. (...) la voz es la manera en que se expresan los autores de una etnografía (p. 66).

Se me hace evidente que dentro de este nosotros que es mi voz, la singularidad y la pluralidad están siempre presentes. Recurrí específicamente en la fundamentación teórica y el trabajo de campo a distinguir las voces por medio de colores (Banford, 2002). Este recurso dibuja las múltiples tonalidades que tiene mi voz y la de los demás. Por ejemplo, el fragmento donde teorice a Spinoza y las autoras que me acompañan utilizo el color azul claro, las citas directas de Spinoza y otros referentes se conservan en negro y las experiencias significativas están en azul más oscuro. Este recurso me permite ver las voces y observar cómo se construye el texto visualmente. La tesis y sus componentes son imágenes (más allá de las imágenes como fotos y dibujos), los textos formulan imágenes narradas en nuestras mentes y ejercen un papel, Banks (2010) dice: *“La idea de que las imágenes, bien por derecho propio o como herramientas de otros humanos, tienen agencia, implica que las imágenes “trabajan””* (p,31). Construir el texto visualmente y darle color a las voces es poner a trabajar esas agencias que habitan la historia. Hacer una distinción y respetar la voz del otro que cohabita la narración es también una decisión metodológica en la escritura. Para articular estas decisiones metodológicas y éticas vuelvo la mirada al giro narrativo (Connelly y Clandinin, 1995, 2000; Lawler, 2002).

5.3.2 Ser narradora de cuentos: la investigación narrativa

Puedo observar que las corrientes metodológicas donde me detengo tienen la característica de ofrecer ampliar la mirada cuestionando lo hegemónico, la IBA es una deriva que surge de la investigación narrativa. Durante el cuarto año de investigación me encontré delante del ordenador decidiendo cómo iba a narrar esta tesis, buscando cómo integrar los diferentes registros que tengo disponibles. Me salió natural hacer un relato, como si estuviera, (porque lo hago), narrando un cuento.

En una primera instancia, la estructura contó con cápsulas que contaban historias, nodos que me invitaban a saltar de una a otra y trazar líneas de conexión a medida que se profundizaban. Luego se añadieron pliegues y comenzó a cobrar sentido los estudios teóricos conectados con mis hallazgos en el estudio de campo. Precisamente por ello, el marco teórico exigió una manera de narrar que fuera coherente con la metodología que usé en el campo. La imagen es una historia en sí misma y necesité dialogar con la teoría de Spinoza y transitarla como un cuento para construir pensamiento a partir de ella. Hacerlo implica narrar y dar forma a esas ideas en imágenes, dibujos. Recorro a Connelly y

Clandinin para reconocer que también soy una contadora de historias y tengo un aporte que hacer a través de mi relato.

(...) el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. (1995, p.11).

Recupero la lectura que realicé del texto de Connelly y Clandinin (1995) con el título *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa* para completar las elecciones metodológicas que hago. Incluyo pues este giro de pensamiento y hago espacio para añadir un pliegue más y dialogar con Connelly y Clandinin, los primeros referentes que tuve cuando estudié en el máster, punto de partida en mi acercamiento a la investigación narrativa.

Para los autores, ‘el relato o historia’, es el fenómeno social que se pretende investigar, y ‘la narrativa’ es hablar y hacer un análisis de la investigación propiamente dicha. Así, Spinoza y su teoría de las afecciones de los seres vivos, es un relato que escribo desde mi interpretación para luego narrarlo y ponerlo en conexión con los otros aspectos de la investigación. Narrar el proceso que tuvo las prácticas afectivas con el estudiantado es hablar desde mí, porque soy quien da cuenta de ello, pero evito quedarme en la superficie y así ir más allá de lo anecdótico. “*Por naturaleza, lleva vidas relatadas y cuenta historias de esas vidas*” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 12). Ésta es la dimensión del relato o historia, es el modo que contamos nuestras experiencias de vida. Sin embargo, en el ámbito de la Investigación la Narrativa “*es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio*”. (ibid 1995, p.12). El lugar desde donde me acerco a la orilla de Connelly y Clandinin es en la narración sobre cómo vivimos la experiencia pedagógica y la dimensión relacional que hay en este espacio fluido y cambiante.

Por otra parte y en otra lectura, Fernando Hernández y Beatriz Revelles Benavente (2019) escriben un artículo sobre la perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa, donde explican cómo se han dado los giros de la posición cualitativa hasta derivar en la post-cualitativa. La investigación narrativa de Connelly y Clandinin fue una propuesta que ayudó a plantear otros acercamientos para dar cuenta de una investigación. Ubicarlo me resulta importante para entender el aporte del giro narrativo y tomar

decisiones en la narración de esta tesis. El siguiente fragmento me parece de gran relevancia:

La investigación cualitativa reconoce múltiples realidades, voces, textos que se recogen y presentan de manera desordenadas. La centralidad ya no está en la subjetividad de quien da cuenta de su experiencia, sino en las relaciones que la posibilitan. (Hernández Hernández y Revelles Benavente, 2019 p.28.)

Respecto a lo anterior, voy a tener presente en mi investigación como: construcción mutua de la relación de investigación, una relación en la que ambos, practicantes e investigadores, se sientan concernidos por sus relatos y tengan voz con la que contar sus historias. (Connelly y Clandinin, 1995, p. 22). La voz de los relatos es responsabilidad de la investigadora, precisamente ese narrar desde mí, implica dar suficiente apertura para que el fenómeno tenga un lugar donde trazarse, verse, escucharse y hablarse. Señalé antes que pensando el tiempo como una línea, podría ubicar la investigación en tres etapas diferentes:

1. La experiencia pedagógica antes de la investigación.
2. Mi decisión de indagar sobre esta experiencia.
3. Regresar al grupo para volver a mirar, y dar cuenta de lo que observamos acompañados de referentes que puedan arrojar luz a los desplazamientos de cada aprendizaje.

Dentro de este orden temporal siento que hay muchas posibilidades de narrar y percibir el tiempo, y cada que avanzo en la indagación estoy más cómoda aceptando que el tiempo es una construcción que puede ser rizomática. Tomar acción en la narración del tiempo junto con integrar las imágenes como elementos narrativos, fueron los dilemas metodológicos más desafiantes. Hacer preguntas respecto al tiempo y el espacio me obligó a mirar lo que sucede en medio, en el movimiento. En las transiciones, los entremedios, las vibraciones de un fenómeno que se desplaza muy lentamente o muy rápidamente según cada cuerpo.

No obstante, para poder ubicar a quien me lee, tracé un orden que permita seguir los saltos en el tiempo. En una investigación narrativa, según Connelly y Clandinin (1995, p. 35), “El tiempo y el espacio, la trama y el escenario, trabajan juntos para crear la cualidad experimental de la narrativa”. Su estructura central está respaldada en los tiempos pasado-presente-futuro, de esta manera, diferentes tipos de datos fortalecen las

distintas localizaciones temporales. Dicen también que “en términos generales, el pasado transmite significación, el presente transmite valores y el futuro transmite intención” (ibid, p. 38). En el caso de las narraciones, éstas hablan de una sucesión de experiencias significativas que enseñan las transformaciones que tiene el fenómeno el que se da cuenta a lo largo de un tiempo determinado. Gestionar esta temporalidad en una narrativa subraya la necesidad de un tránsito constante entre el todo y las partes en el proceso de escritura. Para ello resolví hacer uso de la poesía visual que lo textual me brinda, el proceso de hacerlo me llevó a pensar sobre cómo escribo y qué tiene que ver la poesía en una investigación.

5.3.3 Poetry inquiry y la poesía en prosa dentro del relato

En el capítulo 3 del handbook *Method meets Art: Art based research practice* (Leavy, 2015) encontré una síntesis de la genealogía junto con información pertinente para acercarme a una de las derivas de la IBA: Poetry inquiry. Hacerlo me permitió preguntarme sobre qué derivas tiene el método que uso y cómo puedo beber de las que reverberan en mi práctica investigativa. En tutoría Fernando Hernández y yo conversamos sobre la poética visual y escrita que tiene esta tesis, de ese tejido veo un común denominador, es poético sin ser necesariamente poesía. Me explico, no hago poemas, pero sí uso la prosa para expresarme con cierta libertad y recrearme sobre todo con las metáforas. En la Poetry Inquiry la expresión poética va acompañada de ritmo, metáforas y la fuerza del lenguaje descargan elementos emocionales. Siento afinidad en esos aspectos y soy cuidadosa de hacer explícita mi voz cuando el relato está cargado de emocionalidad y amplitud en el estilo narrativo. Según Leavy (2015, p. 68-69) hay tres diferentes corrientes distintivas de la Poetry inquiry que propone a su vez Prendergast (2009) estas son:

1. Researcher-voiced
2. Participant-voiced
3. literature-voiced

En el primer punto, researcher voice-poetry, la poesía brinda un puente expresivo para abordar datos que incluyen la carga afectiva que se desvela a través de las palabras. Parafraseo y traduzco a Leavy (2015, p 69). Los datos de los poemas son fuente de producción del investigador. También lo son las observaciones auto etnográficas y notas de campo de la investigación etnográfica. Por ejemplo, la poética etnográfica se apoya en los datos (notas de campo, notas memorandos, etc), medita sobre esos datos y da cuenta de ello en forma de poemas. La poesía es también una de las formas que la autoetnografía

puede tener. Por ejemplo, Ronald J. Ricci (2003) usó la poesía para presentar los datos auto etnográficos que revelaba sus recuerdos de infancia donde creció con dos culturas familiares.

En el segundo punto, *participant-voiced poetry*, se usan las transcripciones de las entrevistas del participante para la construcción del poema. La idea de esta opción es de rendir homenaje al estilo de expresión del participante, sus ritmos, sus estilos y sus palabras. Para ellos en ocasiones el poema lo escribe quien participa, lo hacen quien entrevista y quien es entrevistado (co-autores) y finalmente lo puede escribir quien investiga.

En el tercer punto, '*literature-voiced poetry*', en el que siento que hay un eco con mi trabajo, la fuente de las poesías están ligadas con la teoría y recursos literarios que se investiga. El estilo narrativo poético que se desplegó al dar cuenta sobre los afectos, partiendo de Spinoza y los estudios posteriores, tiene que ver con esta última propuesta. Diríamos entonces que un primer impulso para encontrar mi estilo narrativo y la voz que pongo a mi servicio para transitar la tesis, viene de esta fuente literaria enriquecida con metáforas visuales y escritas de mi autoría. Lo que está claro es que el resultado es la respuesta afectiva y emocional que viví a lo largo del proceso y que se extiende a quien me lee. Esta práctica requiere un esfuerzo creativo para compartirlo con los demás, transparentar la experiencia y ponerle palabras, imágenes y comunicar emociones que hagan ecos afectivos. Vuelvo a Leavy (2015, p.67) y hago un último paráfrasis. La *Poetry Inquiry* fusiona aspectos de la investigación cualitativa con las artes y normas de la poesía tradicional. La representación de los datos en forma poética puede ayudar a evocar a quien investiga, diferentes maneras de presentar los datos y ayudar a la audiencia a que reciban los datos de una manera diferente.

El factor evidente de que hay un aspecto interpretativo de los datos poéticos, no dista de que en ciencias sociales el filtro que difracta el fenómeno es quien investiga. Como dije antes, señalar desde dónde se investiga y quién lleva a cabo dicha investigación sitúa al lector y así mismo, sitúa la tesis en su complejidad de voces y fenómenos. La poética visual mediante los dibujos están sobre todo presentes en la investigación teórica y más adelante en el trabajo de campo. En cambio, la poesía en prosa está a lo largo de toda la tesis. La *poetry inquiry* es una herramienta que permea y visibiliza el hilo conductor narrativo respecto a mis expresiones y puedo acercarme a esta orilla con el ánimo de enriquecer y entender mis elecciones metodológicas.

Llegados a este punto y para hacer puente al punto siguiente, veo necesario recordar que hay dos focos a tener en cuenta. Los métodos de investigación, en referencia a mi aprendizaje en el doctorado, y los métodos utilizados en las actividades pedagógicas con el estudiantado. Ambos son vasos comunicantes ya que soy investigadora en formación, maestra y artista, la cuestión es que he ido experimentando aspectos de cada rol de manera simultánea. En el programa de doctorado aprendo junto a mis pares y entre todos explicamos descubrimientos que permiten que esos nuevos conocimientos se compartan. En el segundo caso, cuando soy maestra y estoy en el aula aprendo cuando enseño, porque aprendo junto a otras personas mientras transito mis propios procesos de esa experiencia. Las capas que componen los fenómenos son diversas, complejas y desde luego rizomáticas.

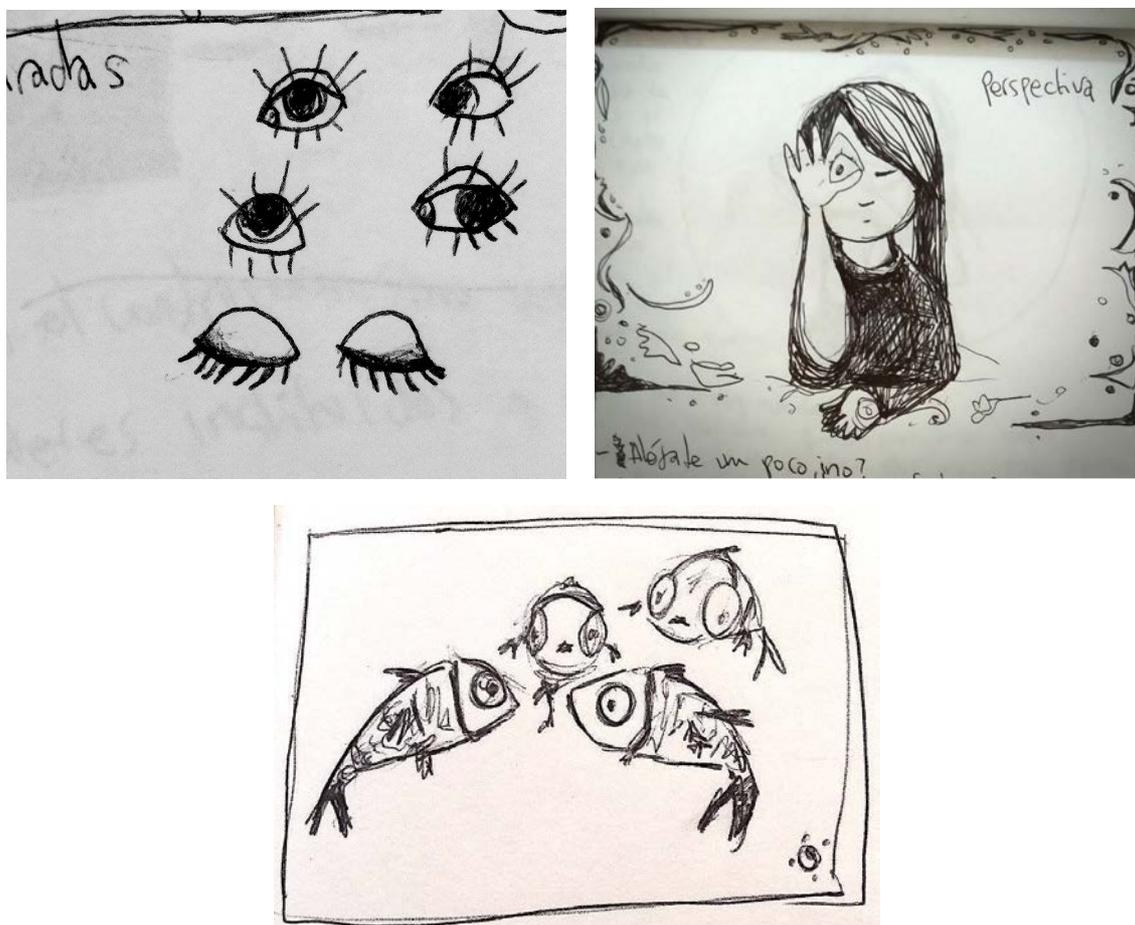
A continuación narraré el proceso de las prácticas artísticas dentro de mi tránsito en el doctorado, en los seminarios y desde el soporte teórico que he ido adquiriendo. Entramos pues al mundo del esbozo, del pensamiento hecho línea de dibujo.

5.4 El tanteo: bloques de sensaciones, de afectos y pensamiento

Las imágenes son historias en sí, el diario de campo o cuaderno de apuntes es un registro narrativo que me permitió elaborar pensamiento, hacerme preguntas, expresar sensaciones a lo largo de la investigación. Cuenta con dibujos, esquemas, notas con ideas o largas reflexiones, cartas, fotos y pinturas. Procuero llevar conmigo una libreta y transcribir conversaciones que me impactan o que no quiero olvidar. No siempre grabo las conversaciones porque no todas las conversaciones son entrevistas (en el caso del estudio de campo) y porque la pedagogía se da en momentos y lugares diversos y espontáneos. Sin duda, este tipo de registros los hago en mi vida en general, en mi intimidad, como maestra, como artista y como investigadora. Me resulta interesante, ya sin mencionar lo agradable que es hacerlo, poder volver a ello después de un tiempo. Ahora bien, cuando recojo estas evidencias reconozco que hay en ellas una alta gama de prácticas interpretativas. Los registros me ayudan a obtener una mejor comprensión de la materia en cuestión (Denzin y Lincoln, 2005).

Figuras 52, 53 y 54

Aléjate un poco, 2016. *¿Qué veo desde donde miro?*, 2016. *Memoria colectiva*, 2016.



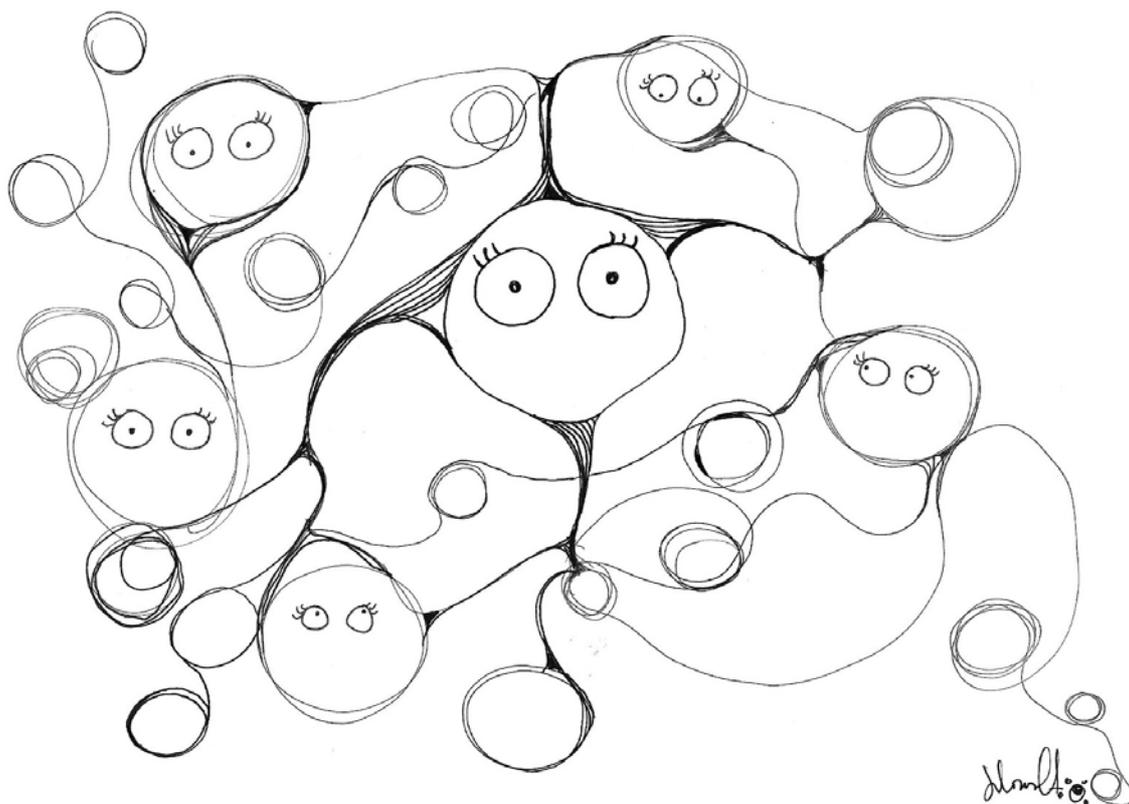
Las notas que acompañan los dibujos hacen un relato paralelo y me permiten construir la idea. Por ejemplo, junto a estas imágenes están en los márgenes estas palabras: “Reflexión, reflejo e investigación. Mirada. Expectativas. Perspectivas. Afecta a la investigación el reflejo de la mirada investigativa y de conocimiento. Debo tener en cuenta cómo afecta y qué efecto tiene la posición de quien investiga, el reflejo que genera”.

Darme cuenta de qué métodos utilicé al aprender, desvelan los métodos que usé al enseñar, entramado que dibuja también filosofías de vida. Me siento cómoda narrando mis pensamientos con dibujos y palabras como si fueran historias. Lo son, cobran sentido a lo largo del proceso. El arte como conducto de descubrimiento pedagógico ofrece un método para acceder a expresiones de diferentes capas de profundidad. Procesos que se desvelan en el hacer, los afectos están en el proceso y también resuenan gracias a la materialidad que lo constituye. Los cuerpos humanos y no humanos. Sobre esto Hickey-Moody señala:

Artistic method serves to extract material, blocks of sensation, percepts and affects, from a 'territory' (Deleuze and Guattari 1994: 167). The nature of such a method is specific to the work, indeed, to the artist. It is a process that occurs on a plane of composition; in other words, it is a process of making material mixtures or assemblages that affect thought through modulating the body and its emotions. Any artist's methodology is always contingent on process, the style of material with which they work, the context in which work is shown, and so on. These are just a few of the elements that are dismantled, reassembled, in order to create a block of sensations, an assemblage, with affective capacity. (Hickey-Moody, 2013, p. 85-86)

Si bien es cierto que proponer metodologías artísticas en una investigación demanda una apertura que implica hacer cuerpo al proceso y estar atentos a las sensaciones que están activas. Las derivas metodológicas que estudiamos en los seminarios me proporcionaron diferentes posibilidades de acercarme al campo mientras investigaba poniendo a mi servicio las artes. Los encuentros pedagógicos como fenómenos afectivos ejercieron una fuerza de intensidad que movilizó y amplió mis propios recursos para abordar las necesidades que me demandaba la tesis en cada una de sus etapas.

En el primer año tuve una mezcla de sensaciones, entre el entusiasmo de iniciar un proyecto de la envergadura de un doctorado con el convencimiento de que la experiencia que traía merecía ser explorada y el temor de poder llevarlo a cabo. También es cierto que acorté la distancia entre la idea que tenía sobre el proceso y lo que poco a poco se fue desglosando. No a mejor o peor, pero a lo que es dejarse atravesar por una búsqueda vital de cinco años. Todo sea dicho, ese tránsito del primer año al segundo año puso en crisis todo aquello que traía como certeza.

Figura 55*Neuronas, 2016.*

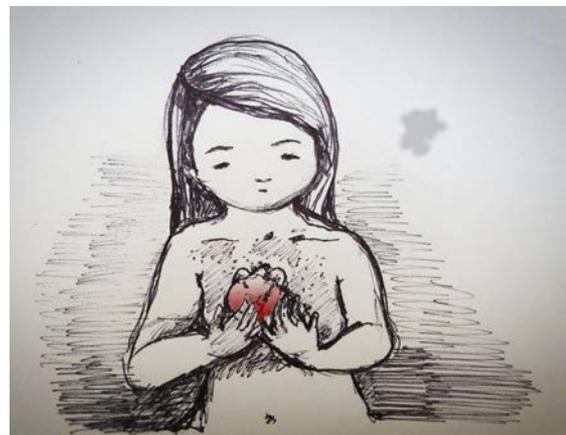
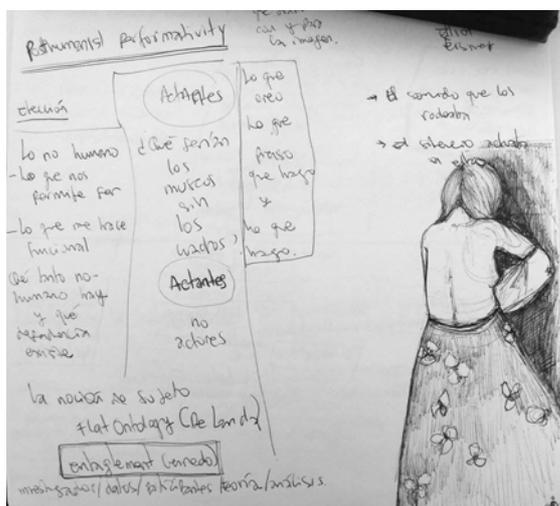
Mi primer intento de investigación fue hablar y profundizar en la relación pedagógica con el grupo de estudiantes, las narraciones hacían énfasis en el vínculo entre el grupo y yo. Empapada en la nostalgia de la misma experiencia, no conseguía distinguir al otro de mis propios deseos de lo que, junto al grupo, aprendí. Debo ser honesta y decir que desde que iniciamos el programa me embarqué en un viaje donde las coordenadas me eran indescifrables y mientras aprendía a vaciar de contenido mi propio mapa de navegación para aprender otras formas de mirar, naufragué. Decidí abandonar el lugar que tenía por cierto y verdadero y encontrar así otro camino. Fernando Hernández, director de la tesis, tomó mi propuesta y con un par de preguntas puso en crisis todo mi planteamiento inicial. En ese momento, justo delante la duda, sentí que inició el proceso de mi formación como investigadora.

Todo sucedía en paralelo, los seminarios, las lecturas, los cuestionamientos y la definición de la pregunta de investigación. Los seminarios son un lugar común donde nos reunimos para construir conocimientos a partir de lecturas. En el año 2016 cuando inició

mi proceso de investigación, estudiamos los nuevos materialismos dentro de la corriente post cualitativa. En paralelo cada cual ahondaba en su propio proceso. Es verdad que aterrizar en el doctorado leyendo a Barad (2007) me impactó muchísimo. Tanto así que empecé a tantear la idea de afectos distanciada de la noción única de cariño. Llegué a Spinoza. Mi cuaderno de notas empezó a llenarse y fue gracias a él que me di cuenta cómo necesitaba de los dibujos para saber cómo recibía la información que estaba aprendiendo. Realización trascendental para poder comunicar el proceso a mi tutor y a aquellos que me acompañaban.

Figuras 56, 57 y 58

Capas, 2017, Hacia dentro, 2017 y Tránsitos, 2017

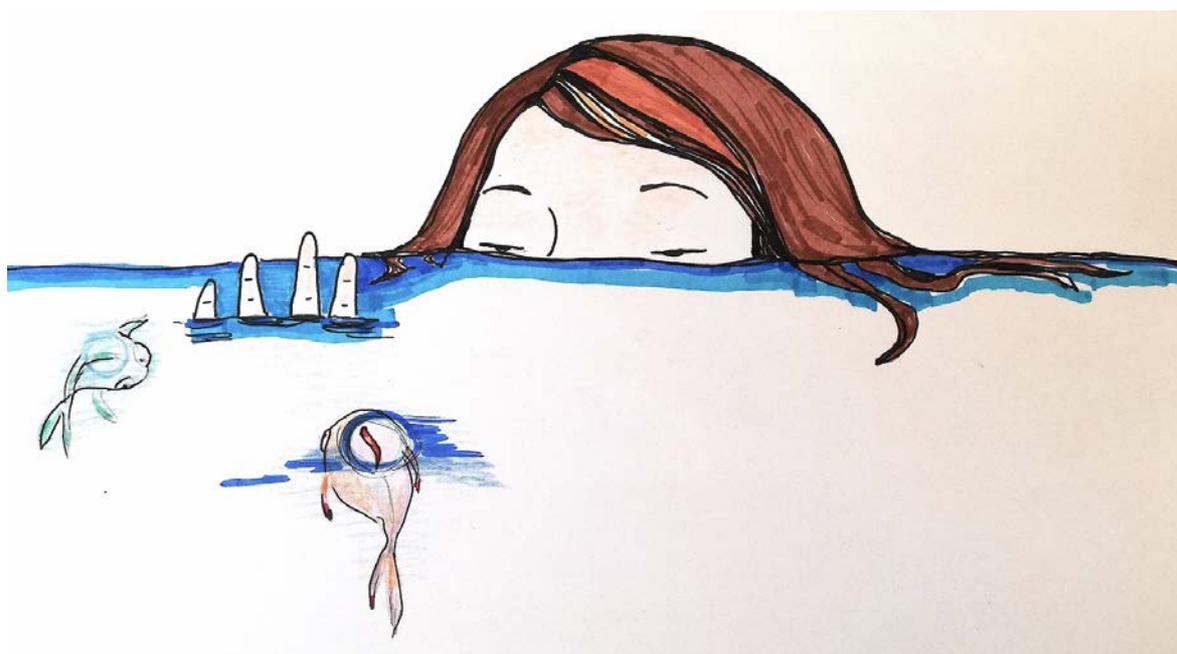


Si el posthumanismo evidencia y cuestiona la supremacía de lo humano desde la posición del poder absoluto e invisible que encarna, yo empecé por preguntarme por el espacio que nos contenía en las clases y en los afectos que nos atravesaron. También y con urgencia, cómo en mi propia experiencia debía poner en crisis la posición de maestra desde la postura de un yo individual para dar espacio a un nosotros. Cuestionamiento que me obligaba a incluir a esos otros y pensar cómo podía contrastar las experiencias con la voz de cada estudiante y construir una red amplia de visiones, sentires y recuerdos. Construir y reconstruir la experiencia con esos otros.

Hago el ejercicio de pensar a posteriori el dibujo que brota de este cuestionamiento; me ubica en el agua, la mano filtra, separa o une el cuerpo de otros cuerpos. Me recordé a mí misma que fui parte del grupo, estoy en el agua y lo narro con una doble perspectiva. Casi como ese rayo de luz que atraviesa la materia y permite ver una fracción de lo que lo ilumina. No sé si cuando pensé y dibujé el agua, los peces y una figura que podría entender que soy yo, pensaba en los peces como extensiones de mi propia mirada o como experiencias que se desplazan con rapidez y que no son fáciles de tocar con las manos. Me quedo con la mano que filtra, que puede difractar la trayectoria de un rayo de luz.

Figuras 59

Liquidez, 2017



Estos bloques de sensaciones (Deleuze,1994) derivaron en bloques de pensamientos que se hilvanan con palabras y reflexiones. Empaparme de las lecturas y dialogar con ellas en otras estructuras visuales llevaron a la investigación a otros territorios. Por ejemplo, pasé de los blocs de notas y dibujos a mi propio método de estudio donde poder cortar, pegar y escribir, desplegar las notas dinámicamente para, después, ir a los tableros borrables que me acompañaron en el dibujo de la tesis.

Figura 60

Entendiendo a Spinoza, 2017

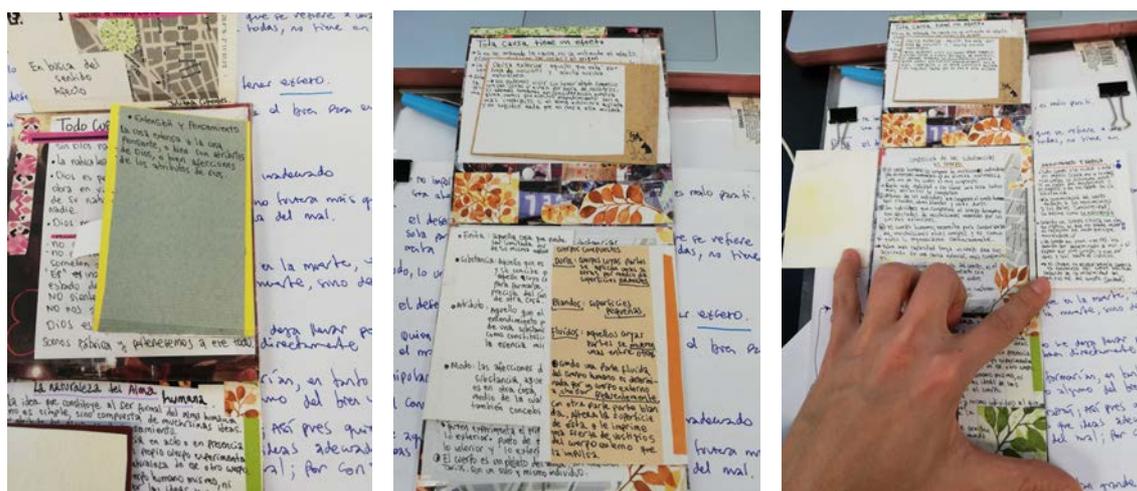
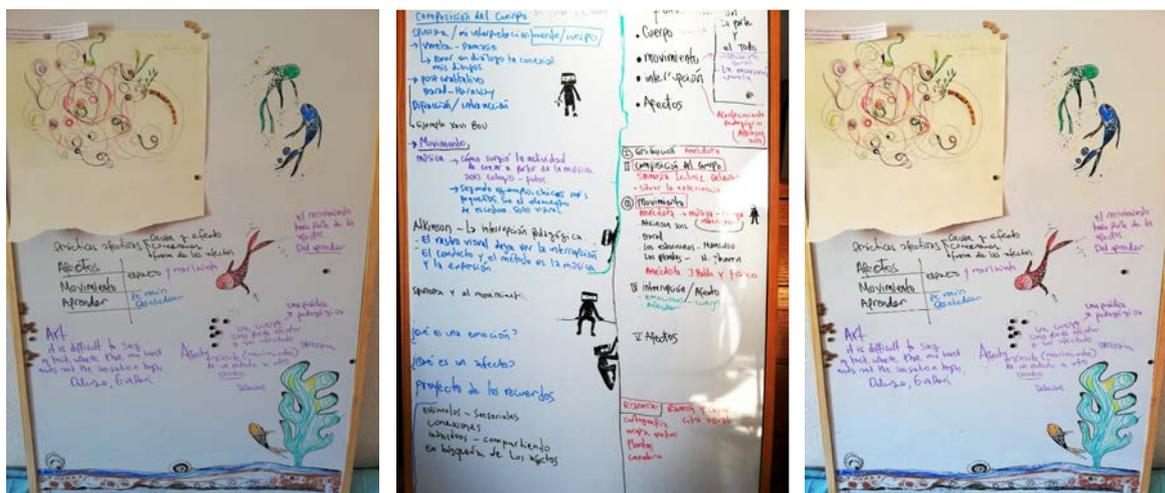


Figura 61

Dibujando la estructura, 2020



De esta cadena de bloques de sensaciones, afectos y pensamiento derivé a hacer una propuesta para el trabajo de campo. La clave fue no perder de vista la historia y las huellas que el grupo y yo tenemos, no obstante, dar el espacio para que se abran otros surcos.

5.5 Cómo trabajé en el campo: etapa de planificación del trabajo de campo

La intención de hacer este recorrido metodológico es poner en evidencia que las imágenes tienen agencia y ocupan un lugar importante, pero no son el único medio que usé para expresarme. Las considero más como parte del ensamblaje (Hickey-Moody, 2013) del proceso de creación y aprendizaje. No obstante, es innegable que las representaciones visuales las podríamos considerar como un elemento que está siempre presente en la sociedad y pueden servir para revelar algún tipo de comprensión social, parafraseo, que no es posible acceder a ella por ningún otro medio (Banks, 2010). Según Banks (2010) los métodos visuales en una investigación se presentan las líneas:

1. La creación de imágenes como ayuda para estudiar la sociedad. Se ha utilizado la fotografía para documentar el conocimiento sobre la sociedad y los diagramas para representarlo, desde los comienzos de la sociología y la antropología modernas en el siglo XIX. (ibid, p,25)
2. El estudio sociológico de las imágenes se ha fortalecido en la segunda mitad del siglo XX, con el auge de los estudios fílmicos, los estudios sobre comunicación y medios, y de una historia del arte de mayor inspiración sociológica.
3. En los últimos años se ha desarrollado una tercera línea que engloba a las otras dos. Se trata de la creación y el estudio de la imagen colaborativa y se utiliza en los proyectos en los que el investigador social y los sujetos de estudio trabajan juntos, tanto con imágenes preexistentes como en la creación de imágenes nuevas. Este avance se inspira en cambios fundamentales en la epistemología de la ciencia social, a los que algunas veces se hace referencia como "el giro postmoderno". (p.25)

Figura 62*Construcción de visualidades, 2018*

Considero relevante centrarme en el último punto especialmente cuando Banks habla del trabajo en común de quien investiga el sujeto de estudio. La creación de imágenes es tan importante como trabajar a partir de otras imágenes ya existentes. En el trabajo de campo el ensamblaje entre los diversos objetos, incluidos los cuerpos, son líneas donde se fraguan diferentes procesos en diferentes relatos. Para ello, y como se verá en el apartado 6, los lenguajes gráficos emergen de la mano con encuentros informales y formales. Las conversaciones sobre conceptos que incluían su vida dentro y fuera del colegio las recogemos con los mismos métodos que utilicé en mis estudios: líneas, dibujos, tableros borrables que dan forma a ideas y conceptos. Añadiendo fotografías, videos y grabaciones de voz tanto del 2013/2015 como las que hicimos en 2018 (los acuerdos éticos están explicados en el apartado 6). Revisitar junto al grupo los registros hechos en el 2013/2015 difractó el recuerdo y generó una perturbación afectiva que construyó una nueva narrativa sobre lo que creemos que pasó y lo que recogemos de ello en el tiempo presente. ¿Cómo pusimos estos elementos a trabajar?

5.5.1 Cartografías y mapas: mapeo, simbología y afectos

La idea inicial fue buscar los rastros del tiempo y el espacio proponiendo un mapa para ver este desplazamiento. Cada persona haría el suyo y luego compararemos los puntos de encuentro o desencuentros como grupo. Este 'mapeo' (Ares y Risler, 2013), afectivo debía contener una serie de registros, escritos y orales para dar sentido al proceso. Si bien era consciente que toda propuesta era un punto de partida, también sabía que debía estar atenta para permitir que los procesos dieran de sí complejidades. Dicen

(Marín, Roldán y Pérez , 2014, p.51), hago paráfrasis, que para que las investigaciones en arte sean fecundas, es necesario un nivel de complejidad que combata la banalidad que proporcionan los esquemas mecánicos.

Suscribo la importancia de ir más allá para dar profundidad a la investigación, y por ello el método que llama a la acción no puede ser mecánico. En este caso la búsqueda es observar cómo se encarnan los afectos a través del cuerpo recuperando aspectos de la relación pedagógica y los aprendizajes que se muestran mediante las prácticas afectivas. Trabajar con los afectos implica indagar sobre lo intangible, fuerzas de intensidad que atraviesa al fenómeno de manera que el arte y los dispositivos artísticos permiten construir ‘mapas’ simbólicos para formular una experiencia que trasciende lo mecánico. Como bien dice Wetherell & Beer (2014), al que parafraseo: los afectos y emociones humanas son distintivas gracias a la capacidad inmediata que poseemos los humanos para dar sentido a la maraña que traen ambos estímulos. Esta maraña organiza el momento donde se encarna el cambio, y es esencial para la articulación y movimiento del afecto.

Esta necesidad y capacidad que tenemos de dar sentido mediante los afectos y las emociones es un proceso que deja rastro. La articulación del afecto que encarnamos deja una huella que tal vez pudiera señalarse en un mapa, ¿Cómo me acerco al trabajo de campo en la práctica artística como registros? ¿Desde dónde me acerco al mapeo?

Parto del hecho de que los mapas son instrumentos de poder que traen consigo un componente político que a lo largo de la historia se han utilizado para delimitar territorios de conquista (Ares y Risler, 2013, p. 5). A pesar de esto, la resignificación del concepto de mapa es el concepto ‘mapa crítico’ donde se propone “generar instancias de intercambio colectivo para la elaboración de narraciones y representaciones que disputen e impugnen aquellas instaladas desde diversas instancias hegemónicas” (ibid, p.7). Son herramientas de investigación participativa que abren una manera de graficar visualmente los territorios colectivos y subjetivos. Para el proyecto que tenía pensado llevar al grupo este planteamiento me pareció interesante teniendo en cuenta que mapeo desde esta orilla es:

Concebimos al “mapeo” como una práctica, una acción de reflexión en la cual el mapa es sólo una de las herramientas que facilita el abordaje y la problematización de territorios sociales, subjetivos, geográficos. A esto le sumamos otra serie de recursos que hemos apodado “dispositivos múltiples” y que consisten en creaciones y soportes gráficos y visuales que, mixturizados con dinámicas lúdicas, se articulan para impulsar espacios de socialización y debate, que son también disparadores y

desafíos en constante movimiento, cambio y apropiación. Así buscamos abrir un espacio de discusión y creación que no se cierre sobre sí mismo, sino que se posicione como un punto de partida disponible para ser retomado por otros y otras, un dispositivo apropiado que construya conocimiento, potenciando la organización y elaboración de alternativas emancipatorias. (Ares y Risler, 2013, p. 7)

La referencia de Arles y Risler me resulta interesante porque en su *Manual de mapeo colectivo* ofrecen diferentes maneras de recrear simbólicamente una realidad que cuando se suman forman una constelación de puntos de encuentros y desencuentros. Tomo la propuesta en el proyecto con el grupo recogiendo nuestras experiencias pasadas con el ánimo de ubicar el rastro afectivo que hay en esta historia. Esta propuesta invita también a reconocer la incompletitud del mapa crítico, la exactitud de la ciencia mirada desde lo geográfico incluye aquello que aún no sabemos. Dejar un sitio para lo que permanece velado hace parte del proceso de ubicar y ubicarnos dentro de este simbolismo gráfico. Ahora bien, es importante subrayar que el punto de partida, como es natural, cambió en el camino y lo que estaba intencionado como un mapa colectivo/subjetivo se transformó en un mapa personal e íntimo que compartieron conmigo. No obstante, las puestas en común permiten que conversemos sobre lugares comunes del proceso creativo y el manejo de la imagen sin generar incomodidad ni exigir una exposición no pactada.

Figura 63

Puestas en común en momentos de informalidad y formalidad, 2018.



Para terminar este apartado y dar paso al trabajo de campo reconozco que esta tesis en sí misma es un ser vivo con sus ritmos y sus pliegues. Las historias que encapsulan los apartados se entrelazan con los relatos de quien habla y trae las voces de quienes me acompañan en el camino. Ir al trabajo de campo significa viajar a Colombia y encarnar un regreso. Al grupo, al colegio, a la ciudad, al país de mi infancia.

6. Trabajo de campo

6.1 Volver al punto de partida: ¿qué relación tengo con la investigación más allá del estudiantado, con la ciudad, con el país?

Cuando me senté a escribir por qué Cali fue la ciudad escogida para hacer el trabajo de campo, vi que debía hacer explícito de dónde vengo y cuáles son mis lazos con el lugar donde tuve la experiencia docente que me trajo al programa de doctorado. No voy a empezar explicando de dónde soy, respuesta que no tengo, mejor señalaré dónde nací.

Nací y crecí en un barrio rodeado de árboles. Enormes ceibas y samanes custodiaban las calles a lado y lado. Sus raíces brotaban de la tierra con una fuerza lenta, paciente y constante. Levantaban el pavimento por donde los coches transitaban y las personas sorteaban las irregularidades del suelo, como quien cuida de no pisar la cola de un perro que duerme en casa.

¿Dónde estaba mi barrio? En el Valle del Cauca, Cali. Atraviesan la ciudad siete ríos que reverdecen el suelo y heridas sociales sangrantes, memoria difusa, escondida, asustada de cristalizarse en el recuerdo sin ser amenazada. Hay desigualdades económicas abismales y la historia se escribe desde allí, violenta, injusta, convulsa. Al mismo tiempo hay espacio para la vida, la belleza, la complejidad, las contradicciones, la risa. Unos pocos tienen mucho, otros muchos no tienen casi nada y un hilo finísimo de gente está ubicada en la clase media: ahí se encuentra mi familia.

Por puro azar fui niña bajo esas coordenadas y aprendí a leer el horizonte como líneas azules tan altas que no dejaban espacio al cielo para ser cielo. A mi alrededor, todo eran montañas arrugadas y enormes que parecían dragones tumbados. Gabriel García Márquez inventó el nombre de Macondo para contar su historia en relatos circulares donde cohabitan lo doloroso y lo violento con lo armonioso y lo bello. *Cien años de soledad* (García Márquez, 1967) despliega una realidad engarzada en otras realidades que, aparentemente, cambian en el tiempo cuando, en realidad, no van a ninguna parte. El tiempo se mueve y se dobla en sí mismo. Mi vida desde que tengo veinte años ha transcurrido en ir y venir, en ese tránsito entre Barcelona y Cali me hice adulta y aprendí a completar la historia de Colombia desde un lugar extraño entre mis recuerdos, mis visitas en diciembre y las noticias de los medios de comunicación.

6.1.1 Una mirada a la historia de Colombia

Es muy complejo ubicar la historia de un país que ha vivido en un conflicto armado por más de cincuenta años. Leer al historiador colombiano Jorge Orlando Melo (2017)

ofrece claves aclaratorias. Rescato este párrafo que cierra el libro para destacar que lo socioeconómico está trenzado con la política, produciendo un efecto dominó en el desarrollo y la calidad de vida de sus habitantes.

La violencia ha sido ante todo de origen político, producida por el enfrentamiento de liberales y conservadores entre 1947 y 1957, y después por las guerrillas comunistas formadas a partir de 1964 y por la respuesta del gobierno, con frecuencia brutal e ilegal, y de los grupos paramilitares, creados desde 1978 por organizaciones de la droga, propietarios rurales y miembros de la fuerza pública para combatir la guerrilla. Esta violencia creó olas expansivas que desorganizaron la sociedad, cambiaron sus valores, debilitaron la justicia y la policía y dieron campo y estímulo a otras formas de delincuencia, como el narcotráfico. Y su relación con los problemas sociales y la desigualdad ha hecho que forme una trama compleja con acciones políticas legales y con organizaciones que promueven objetivos legítimos, lo que vuelve difíciles o poco eficaces las respuestas represivas. Esta violencia es la gran tragedia de la sociedad colombiana del último siglo y constituye su mayor fracaso histórico. (Melo, 2017, p. 324)

Todas las personas que residen en el territorio han experimentado en mayor o menor medida, dependiendo de sus privilegios, las olas generadas por la violencia y sus consecuencias. Para sumergirnos en el momento álgido de esta parte de la historia, basta con mirar los datos que arroja la diáspora colombiana. Según Jiménez (2008), “el Ministerio de Relaciones Exteriores, a través de todos sus consulados en el mundo, estimó el volumen de la comunidad colombiana en el exterior en el año 2002, en 5.2 millones de personas” (p.27). Yo soy una de esos cinco millones de migrantes, viajé en el año 2002 a España donde empecé mis estudios en la Universitat de Barcelona. En los últimos veinte años, la crisis de la violencia generada por el narcotráfico y la consecuente crisis económica ha evolucionado. Ya en el año 2009, la Cancillería del gobierno publicó en el perfil migratorio que “en cuanto al tema de refugio, el informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) de 2009 evidencia que las solicitudes de colombianos en necesidad de protección internacional han disminuido en comparación con años anteriores” (Ramírez, Zuluaga, 2010, p.20). No obstante, los movimientos migratorios que se dieron a partir de entonces son, primordialmente en búsqueda de oportunidades laborales y mejores ingresos. Y no anulan los casos que sí buscan asilo político y refugio por temor a su vida.

6.1.2 Habitar la frontera ¿desde dónde me acerco al campo?: los tránsitos, el 'entre medio' y el conocimiento situado

Este fue mi punto de partida, con veinte años viajé y me marché. Aunque regresé muchas veces, nunca pude regresar a Colombia como la persona que fui antes. Esto tiene un peso en esta investigación y veo necesario darle visibilidad porque mi relación con el campo de estudio trae consigo varios componentes.

Para empezar, mi tránsito entre Cali-Barcelona fue continuo gracias al vínculo que sigo teniendo con Colombia ya que mi familia reside en Cali. En 2013, con casi treinta años, decidí regresar para trabajar como maestra en el colegio La Arboleda, oferta que me resultó interesante y que encajaba en el momento vital en el que me encontraba. Una de las razones por las que me contrataron fue precisamente por el carácter híbrido de mi formación: arte, pedagogía y letras. También es cierto que el matiz entre local y extranjera les resultó atractivo. Precisamente ese factor es algo que me acompaña: no soy considerada de aquí, donde sea que esté ese aquí, pero tampoco de allá, donde sea que esté ese allá. ¿De dónde me siento? He ido pensando en esta pregunta desde mi partida, a lo largo de estos diecinueve años. Estoy ubicada en el in-between que puede ser traducido como 'entre medio'.

El teórico del postcolonialismo Bhabha (2000) emplea este concepto asociándolo con posiciones intermedias, intersticiales y mediadoras entre culturas diferentes. Hago un paráfrasis para señalar que el 'otro' empieza en el nosotros y lo que emerge en el discurso cultural. Cuando creemos que hablamos dentro de un espacio íntimo se devela ese 'otro' que nos incluye. Si bien es cierto que lo anterior se refiere a posiciones geográficamente localizadas, debido al campo de interés del autor respecto a construcciones identitarias, aplico la noción de 'entre medio' en términos epistemológicos y de construcción de conocimiento. La porosidad de esta idea me invita a pensar mis tránsitos no sólo en localizaciones espaciales sino también en el movimiento de los desplazamientos hasta construir pensamiento. Esto me anima a reconocer que los aspectos de la investigación que encuentro potencialmente interesantes, ofrecen desafíos en relación a su complejidad. Lo asumo, me ubico entre fronteras con mi cuerpo y acepto que estoy afectada por ello y, por ende, la investigación también se afecta.

Como investigadora bricoleur la "elección de las prácticas de investigación depende de las preguntas que se hacen, y las preguntas depende de su contexto" (Nelson, 1992, en Denzin y Lincoln, 2005, p. 4). Por tanto, preguntar qué relación existe con el objeto de estudio dentro de su contexto es importante. ¿Desde dónde me acerco a la investigación?

Esto es clave para asumir y desvelar mi posición. Así pues, no me sitúo a observar el fenómeno desde afuera, porque no soy una extranjera, pero no pretendo proyectar una mirada desde el punto de vista de una nativa (Harris, 1976), porque tampoco lo soy, tampoco estoy dentro.

Sobre lo anterior, en las relaciones que entablo se dibuja mi historia y la parcialidad (Haraway, 1988) que ofrece mi posición transparente mi discurso. Es cierto que ubicarse entre fronteras implica señalar el conocimiento situado que se puede tener desde este lugar. Es decir, entender las limitaciones que existen y también reconocer en la parcialidad una posibilidad de conocimiento en la que se teje lo observado y lo experimentado. La particularidad de cada investigación y el conocimiento situado de quien investiga, propone una mirada que contribuye a la construcción de conocimiento. En este punto, los lugares por donde se transita y los vínculos que se construyen o se transforman, surgen preguntas sobre la subjetividad y los aspectos comunes que pueden establecerse respecto a una misma situación. Haraway (1988) postula, parafraseo y traduzco, la noción de objetividad es una encarnación desde lo particular, no la falsa visión que promete trascender todos los límites y responsabilidades. Sólo aquello que se anuncia a partir de la perspectiva parcial tiene algo de objetivo. La narrativa occidental acerca de la objetividad plantean la dicotomía entre la mente y el cuerpo, distancia y responsabilidad. La objetividad feminista propone un límite en referencia a la localización y el conocimiento que se sitúa a partir de ese límite. Eso nos responsabiliza de cómo aprendemos a ver.

Las palabras de Haraway me resuenan cuando comprendo que mi parcialidad es esencial para entender el entramado de lo que investigo. Este inciso habla también de un posicionamiento ontoepistemológico y ético. Mi relato de esta experiencia de investigación en el campo es una continuidad, no sólo de la relación que existe con el colegio y sus estudiantes desde el año 2013, sino también con el país. Mis acciones como investigadora están atravesadas por estos vínculos, corporeizar estos afectos me permite dar sentido y transparentar mi posición desde donde narro y desde dónde miro.

Durante la investigación, desde 2016 hasta hoy (2021) viajé una vez al año a Colombia y estuve en contacto con el colegio y con el grupo de estudiantes del que fui maestra. Esto afecta en la medida en que los encuentros no fueron únicamente en el año 2018, cuando oficialmente empecé a trabajar junto al grupo como investigadora. Una vez más, mis desplazamientos me posicionaron como un agente que no se está quieto en su rol. Es decir, dejé de ser su maestra en el 2015 pero continuamos viéndonos en encuentros puntuales en el 2016 y 2017. Incluso en el 2018, cuando regresé para hacer el trabajo de

campo por varios meses, no era su maestra sino un ‘entre medio’ entre docente-investigadora. Este movimiento me implicó directamente y generó preguntas y tensiones a la hora de observar las evidencias que recogí y cómo iba a relatar la experiencia. De todo ello daré cuenta en el apartado 7.

6.1.3 Las historias cotidianas y el escenario de las experiencias

Hay una variedad de historias cotidianas (Ferrarotti, 2007) que configuran el escenario de dichas experiencias. Es relevante señalar que lo que me encontré cuando llegué a trabajar con el grupo fue muy diferente a lo que vivimos como estudiantes-maestra. Parece obvio, pero ubicarme en el campo ha implicado permitir que encontráramos unos espacios comunes dentro de lo conocido y dar lugar a lo diferente, a lo que viviríamos a continuación. Por ejemplo, el grupo de estudiantes estaban en su etapa final del bachillerato y se movían por las aulas en subgrupos dependiendo de los proyectos individuales que tenían. A parte de la hora semanal que tenía pactada con el colegio para hacer reuniones con el grupo completo, entendí que debía moverme con el grupo y encontrar la manera de aprovechar el tiempo. Para ello, encontré que la cotidianidad en espacios por fuera del aula eran lugares donde podíamos retomar las relaciones que ya existían y aceptar las transformaciones que vendrían. Luego, poco a poco, pacté con cada estudiante los encuentros individuales que requerían para llevar a cabo el proyecto. La calidad de los encuentros eran variados precisamente porque para estar de nuevo con el grupo, necesité estar físicamente presente, afectarme y aceptar el desafío diario de lo que surgía en este nuevo encuentro de tantos ‘entre medios’. Como Ferrarotti (2007) lo postula, cuando señala que (parafraseo) el analista cualitativo se ve ante el desafío de indagar con amplitud al mismo tiempo que practica su humildad. Estar frente a una historia de vida y lo que de ella se expone, habla de la relación entre investigador e interlocutor. La confianza se gana cuando se establece empatía, que sostiene el proceso de interacción y cancela temporalmente las asimetrías culturales y los estratos sociales (p.27).

Uno de los aspectos que no pude prever fue precisamente cómo documentar estos encuentros diarios, en ocasiones tan laxos que era imposible grabar durante tantas horas juntos. No siempre estábamos en clase, es decir, el acuerdo que hice con el colegio implicaba estar en las actividades del grupo como acompañante. Cruzando la línea de los acuerdos que hice con la institución está mi relación con este grupo. Desde ese lugar también estuve presente y escuché dudas sobre las decisiones que tomaban respecto a las universidades a las que aplicaban y conversábamos sobre ello en un tono relajado. En otras ocasiones me pedían ayuda para simular entrevistas o corregir textos que se publicarían en el anuario del colegio. Otras veces comíamos juntos en la cafetería y se

filtraba en la cotidianidad conversaciones que empapaban todas esas fuerzas que movían la intensidad del día a día; incluido el proyecto que hacían conmigo. Por estas razones, consideré más adecuado que mi presencia no estuviera mediada todo el tiempo por una cámara. Así pues, mis ganas de documentarlo todo se vieron enfrentadas con la realidad de que la complejidad de la investigación está fragmentada por momentos significativos que elijo y pongo sobre la mesa. Reconozco que me asalta constantemente la duda si tengo suficiente material, o si conseguí elegir y plasmar lo que es esencial. Estas tensiones me confirman que la incomodidad que implica aceptar las limitaciones de lo que sucede cuando estás entre personas es así, incierto. Precisamente por eso es tan interesante. Apuesto por elegir esos momentos significativos y transparentar cada elección dando cuenta de las razones que las respaldan. Hacerlo y desvelar el lugar desde donde estoy implicada, es una acción ética.

Dicho esto, me reafirmo en que tener a la vista los límites brinda un terreno con diferentes texturas por dónde transitar. Desde luego la variedad de matices que encontré en el día a día me recordó que recoger los datos también tiene la posibilidad fluida de la realidad que los produce. El fenómeno se refracta y a pesar de que somos personas que hemos estado en contacto antes, en el mismo espacio, vivimos una experiencia diferente cada vez. Los registros dejan huellas de diferentes tipos y la metáfora de la luz atravesando cristales me viene a la mente. Richardson diría: “Los cristales son prismas que reflejan externalidades y se refractan entre ellos mismos, creando diferentes colores, patrones y arreglos de fundición en diferentes direcciones. Lo que vemos depende de nuestro ángulo de posición” (Richardson, 2019, p.53). Doy paso a explicar qué estrategias usé para documentar los encuentros.

6.1.4 Los registros y las huellas afectivas transformadas en imágenes

Los recursos que utilicé para documentar fueron variados. Tomé apuntes, hice esquemas junto al estudiantado, dibujos, fotografías con el móvil y videos. Los trabajos que presentaron hacen parte de los datos que recojo donde me esfuerzo por capturar los procesos en la medida de lo posible. Todo ello configuró mi diario de campo y están agrupadas por fechas dentro de carpetas.

Respecto a las notas de campo, son un método que usé para sintetizar escenas. En ellas hay un ejercicio de reflexividad donde, parafraseo a Guber (2011, p. 45) la investigadora tiene la tarea de captar y recoger las formas en que los individuos reconocen la realidad. Para ello, debe estar involucrada en esa realidad que se revela. Las notas de campo permiten señalar la subjetividad de quien investiga y observar desde dónde se

están recogiendo los datos. Es necesario no caer en la ilusión de que la investigadora está en el exterior y no afecta su relato, o lo que es peor, pensar que por participar su presencia se diluye.

Mis notas de campo las hice como maestra para crear mis propios archivos (sin tener ningún plan de utilizarlas en el mundo académico). Años después, cuando entré al programa de doctorado me resultó imprescindible llevar un cuaderno de notas/dibujos para entender el proceso de construcción de conocimiento (ir al apartado 5 en la metodología para leer el proceso y desarrollo del mismo). Al documentar esos registros observé el movimiento de los afectos que atravesaban los encuentros. Todo este material apareció en el devenir de mis necesidades para entender el contexto de la investigación y entenderme a mí dentro del fenómeno. Como investigadora en formación tomé nota de los encuentros con mis pares y más adelante con el estudiantado en el trabajo de campo. Estos registros se basaron en lo que pude observar y lo que me afectó durante las interacciones y las intra-acciones (Barad, 2007) en el campo y más allá de él (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2018).

La imagen hace parte de los elementos que construyen los registros del campo. Dentro de un trabajo etnográfico, la visualidad que tiene la investigación remite a esos datos que emergen de las fotografías o grabaciones, dibujos o trabajos artísticos. Me remito entonces a una conexión con la etnografía visual. Esta decisión se dio en el devenir del proceso. En vista de ello, uno de los grandes desafíos fue conciliar la idea de que la imagen puede ocupar diferentes roles. Puede por ejemplo, ser un conducto de expresión y desvelar aspectos del fenómeno y afectar la investigación. Esta reflexión está presente y observo que la relación que tengo con la imagen hace parte de la metodología de aprendizaje, expresión emocional, construcción de pensamiento y registro artístico de procesos. Desvelar los métodos que usé en las clases al inicio de mi relación con el grupo de estudiantes en el 2013 derivó en una toma de conciencia que en cada fase adquirió un significado diferente. El trabajo con la imagen y mi voluntad de buscar los rastros afectivos (que de ellas derivan) en las prácticas artísticas durante los encuentros pedagógicos, es la piedra angular de la tesis. El proceso de transitar los descubrimientos se dibuja metafóricamente y literalmente a lo largo de las páginas.

6.1.5 La ética como brújula: ¿cómo cuidar al otro en la investigación?

El programa de doctorado dispuso seminarios y acompañamientos teóricos que propiciaron mis reflexiones a lo largo del tiempo, y que pude desplegarlas poco a poco. No es de extrañar que en mi quinto año pueda dar sentido a los seminarios de mi segundo

año. El aprendizaje funciona de esta manera, encuentro la linealidad cada vez más alejada de mis experiencias. Por ello, me siento más cercana a aceptar que, como estudiante, transito de manera rizomática tejiendo en cada giro una tela más tupida.

La lectura que marcó el punto de partida y la que fue el punto de inflexión en la investigación es la *Ética: demostrada según el orden geométrico* de Spinoza (1677/1987). Leerla me brindó un puente por donde cruzar de lo teórico a lo práctico en la ética de mi praxis durante mi intervención en el trabajo de campo y en la escritura de la tesis. Entraré en detalle más adelante.

En la medida en que se suman las páginas que escribo, observo con mayor claridad que lo que aprendo es producto de procesos que requieren tiempo. El carácter interpretativo que trae consigo la investigación es generado por la necesidad de dar sentido. Precisamente por ello, la interpretación es un proceso en el que integro, reconstruyo y presento los hallazgos durante la investigación. También es cierto que analizo y dejo el rastro en todos los apartados, los cuales para mí no tendrían sentido si fueran tomados de forma aislada como constataciones empíricas.

En la fundamentación teórica (apartado 4) abordo el tema de la singularidad y la pluralidad de los sujetos respecto al grupo que integran. Hacer sitio para pensar sobre los individuos que participan en la investigación me obliga a asumir una voz ética que hable desde mí, pero sin hablar por ellas y ellos. En consecuencia, al reconocer la individualidad de los sujetos como parte del proceso indagador denota la importancia de destinar un espacio al sentido ético. Esta reflexión la hago constantemente y ha resonado en mis elecciones y posiciones metodológicas también. Precisamente por esto, en la metodología (apartado 5), intento ser meticulosa con los detalles de cada proceso, incluida la toma de decisiones y la doble hélice de expresarme mediante las prácticas artísticas y trabajar en el aula acompañando las expresiones artísticas de otros. También, dando el mismo grado de importancia, doy cuenta desde dónde me posiciono respecto a la ética en la escritura de la tesis.

Ahora bien, en las páginas que vienen a continuación, el 'cómo' sigue teniendo protagonismo: cómo me aproximó, cómo se llevaron a cabo las negociaciones, cómo escribo sobre ello, cómo me posiciono. Así, se mantiene en movimiento la revisión de mis acciones como indagadora y la búsqueda de respuestas que, puede ser, generen más preguntas.

En todo caso, el movimiento al que hago referencia y la revisión del mismo, pone al descubierto (me esfuerzo para ello) mi propios posicionamientos. Estos pueden ser

ideológicos y culturales y traen consigo juicios y prejuicios que parten de mi singularidad en relación con la investigación y que impregna mi accionar como investigadora. Ese 'estar' que denota una posición, en ocasiones no es fija y se sitúa en el 'entre' (Bhabha, 2000). Encuentro muy interesante que ese impulso de ubicarse dentro, fuera o en la frontera es también una construcción social. En todo caso, tenemos múltiples posiciones y en ocasiones las podemos sentir simultáneas (Holmes, 2014). Me declaro, por tanto, en tránsito. Regreso a Haraway (1988) y su conocimiento situado, me brinda apoyo. En el territorio de la parcialidad, y no de la totalidad, puedo señalar cómo voy y vengo también en la narración, que también es múltiple. Dar cuenta en ella es indagar un fenómeno que me reclama como integrante y al mismo tiempo me señala que existe una distancia entre eso que investigo y yo. En la fundamentación teórica doy lugar a este punto indagando sobre el concepto de difracción e intra-acción (Haraway, 1992/1999, 1997/2004, Barad, 2007). Estos conceptos me facilitan posibilidades conciliadoras, ir más allá del 'yo'/'ellos' y observar los afectos que resuenan con el 'nosotros'. En todo caso, y regresando al tema de los roles en la investigación, en algunos aspectos el rol es fijo y en otras más fluido con la posibilidad de cambiar con el paso del tiempo.

Gracias a ello, el posicionamiento cobra importancia en la medida que declaramos los desplazamientos que tenemos en relación con el mundo y lo que podemos ver desde este lugar. Esta es la base ética que sostendrá la estructura de todo lo que viene a posteriori.

Ahora bien, hay aspectos claves que debo señalar. Abordar la ética en la investigación, implica hacerse preguntas desde el sentido ontológico, epistemológico y metodológico. Cada decisión está presente de manera basal a lo largo de la investigación y por ende, es atravesada por ella. Vuelvo a Spinoza (1677/1987) para conectar el sentido que recojo de los afectos en referencia a la ética y cómo desde esa mira, hago frente a las preguntas que levanté en el proceso. En el prólogo del libro, Vidal de Peña señala:

En forma "mística", remata Espinosa su *Ética* con el amor intelectual de Dios: ascensión en el camino de la perfección -como alguien ha dicho- no tiene nada de subida al monte Carmelo. Ese Dios al que se ama no puede amarnos; conocerlo no es pero esa fundirnos en el regazo que nos ofrece la vida supraterránea o -pongámosla cancelación de toda alienación, sino permanecer "muy consciente de sí y de las cosas sabiendo que la salvación no está en otro mundo, ni en un mundo "mejor", sino en éste. "La felicidad no es el premio de la virtud, sino la virtud misma." (1987, p 25)

Para Spinoza, parafraseo, las pasiones del alma son realidades que componen el circuito de afectos que mueve al cuerpo. Optar por acercarnos desde la razón y comprender dichos afectos, nos haría libres en la medida en que podríamos obrar para promover la vida en armonía y no para saciar nuestro deseo individual. En síntesis, la ética es el esfuerzo que implica hacernos responsables de los actos que brotan de las fuerzas que nos mueven. “El hombre que se guía por la razón es más libre en el Estado, donde vive según leyes que obligan a todos, que en la soledad, donde sólo se obedece a sí mismo” (Spinoza, 1677/1987, p. 239).

La consideración del otro desde la orilla de Spinoza, parafraseo, incluye el cuidado, ya que, nuestros actos repercuten en los demás y somos afectados en cadena. Sobre este punto quiero conectar la ética con mi responsabilidad ética en la investigación.

La razón que me impulsó al doctorado fue el vínculo que se teje con personas que aprenden junto a mí. Más tarde, fui depurando mis inquietudes hasta llegar a los afectos. Trabajar con estudiantes comporta adentrarse a las subjetividades de quienes participan, esto implica y parafraseo a Sancho (2011) cuando dice que los cuidados deben garantizar no situarles en posiciones de vulnerabilidad ni perjudicarlos de ninguna manera. Las palabras de Sancho reverberan y las conservo en un plano prioritario en mi mente. En tutoría revisé con Fernando Hernández el método de trabajo que usaba siendo maestra en los años 2013-2015, en él integraba el mundo emocional del estudiantado y la posibilidad de construir relatos diversos. En ese momento, sabía que entraba en un terreno delicado y busqué ayuda de la psicóloga del colegio, Ángela Moreano, para que hiciéramos seguimiento del proceso. Por esta razón, teniendo la ventaja de lo aprendido en el doctorado, antes de realizar el trabajo de campo y volver con estos estudiantes, necesitaba estar clara en la ética de mi trabajo. Por eso era imprescindible una escucha atenta, y construir un espacio de seguridad donde quienes participaban pudieran marcar sus límites.

Lo anterior me lleva a la correlación entre los tres sentidos del ‘ser’ haciendo referencia a la ontología, la epistemología y la metodología en la investigación. En lo que refiere a la epistemología y la metodología que es de lo que estaba hablando, es mi obligación ética, parafraseo a Sancho (2011), brindar a los participantes del estudio la garantía de intimidad y anonimato. El manejo de la información obtenida debe ser tratada con sumo cuidado y tratar a cada persona como sujetos y no objetos de mis objetivos investigativos.

Respecto a las garantías, éstas deben estar presentes en todas las etapas de la investigación y en caso de la intimidad, escuchar qué condiciones ponen cada participante.

Cuando entré al campo, el permiso de fotografiar y poner el nombre del colegio y el grupo participante me lo otorgó el rector en las negociaciones que hice antes de viajar. Ahora bien, cuando llegué al colegio volví a preguntar sobre todo lo referente a la información y el manejo que le daría. El estudiantado estaba entrando a la mayoría de edad y esta fue de las primeras preguntas que puse sobre la mesa cuando nos reencontramos.

Ahora, en los aspectos ontológicos del ‘ser’ ya he ido ubicando las preguntas que abordamos el primer día de clases en el doctorado: ¿qué hay en mí que me lleva a buscar en el tema de investigación? ¿cómo puedo proceder para desvelar aquello que vale la pena ser estudiado?

El posicionamiento es la columna vertebral de la tesis, y como tal no solo sostiene sino que debe ser flexible para salir de la ilusión de objetividad. En cambio, apuesto por dejar claro desde dónde me acerco, y desde dónde miro. Esto implica dejar al descubierto que el fenómeno está atravesado por afectos que componen el contexto. Dichos afectos son agentes que intervienen e intra-actúan. Es innegable que existen proyecciones de mis propios deseos y expectativas anidadas en mis creencias o sesgos.

Precisamente por eso, para dar cuenta del fenómeno teniendo en cuenta una ética ontológica, procuro transparentar el contexto que genera el fenómeno sin aislarlo. Así, la conceptualización y teorización de los datos, se dan a partir de los registros que recolecté en el campo y de los procesos que devienen de la investigación.

El sentido ético de la investigación se dibuja al compartir objetivos, métodos y estar atenta a las transformaciones que se generan de los movimientos del proceso. También, la escucha y la puesta en común con pares y tutores exponen el sesgo que tengo como investigadora. El acompañamiento continuo de seminarios y tutorías, de manera remota o presencial, lo permite. Las anteriores, son maneras de construir una investigación con un sentido ético y desprenderme de reduccionismos ontológicos (Sancho, 2011). Esto me da pie para plantear cómo fue el proceso de comunicación antes de viajar a Cali para entrar al campo y qué bases se pusieron como primera estructura.

6.1.6 Una relación sostenida en el tiempo: la correspondencia y los acuerdos

El trabajo de campo empieza mucho antes de que viaje de regreso a Colombia. Es un nodo en una serie de puntos de conexión. Mis viajes anuales a Cali me mantuvieron presente en las comunicaciones con el colegio y expresé mi deseo de hacer el estudio de campo allí en repetidas ocasiones. Previo a mi intervención en el colegio, como es lógico, era imprescindible una comunicación clara y transparente de la propuesta que traía. Para

ello, el conducto regular de los mensajes con los detalles del proyecto, los tiempos y la logística empezó por el rector del colegio, Germán Nieto. Casi en paralelo estuve en comunicación con Ángela Moreno, psicóloga del área de bachillerato. Ella por su parte se encarga de las actividades y seguimientos que involucran el bienestar emocional estudiantil. Si bien es cierto que los mensajes no fueron copiosos debido a la relación de confianza que existe, quedaron registrados en mensajes electrónicos (anexo).

La propuesta que les presenté fue la siguiente:

Proyecto: el lugar de los afectos en las relaciones pedagógicas.

Pensar el tiempo y el espacio como un mapa por el que podemos transitar: apelando al recuerdo. Llevar a los chicos y chicas imágenes tomadas durante las clases, de sus proyectos, fragmentos de escritos de sus trabajos, estimular la memoria. A partir de estos objetos explorar las siguientes preguntas desencadenantes:

¿Qué hace vibrar este material? ¿cómo se siente? ¿Con qué se conecta? ¿qué dice de nosotros? Si pensáramos en un gran mapa que permite ver a través de él, que cuente con múltiples capas donde cada capa es un integrante del grupo, podríamos hacer un trabajo donde cada uno piense dónde y cómo integra eso que vivimos juntos dentro de su propio movimiento vital. Compartirlo y ponerlo en común nos ayudaría a ver de qué manera si juntamos una capa sobre la otra este mapa adquiere profundidad. De lo singular a lo plural. Como parte de ese grupo yo también haría mi capa y la pondría en común con la de ellos. Tiraríamos de los hilos de sentido que aparezcan para intentar pensar qué fuerzas invisibles atraviesan el conjunto de experiencias, sensaciones, aprendizajes, espacios, y tiempos.

¿Dónde están los puntos en común? ¿Hay intersecciones? ¿dónde irían las imágenes en este mapa y qué otras imágenes o cosas se integrarían? ¿cómo ellos deciden dar orden y lugar a cada cosa? ¿Qué materiales proponen? ¿cómo quieren dar uso a la palabra? ¿Cómo podríamos definir Afectos? ¿quieren ellos dar otras definiciones a partir de lo que estamos haciendo?

Este sería un punto de partida que tomaría forma dependiendo de las necesidades, ideas y propuestas del grupo. La idea es que de este nuevo encuentro queden registros que podamos conservar pasada la experiencia y tanto los

alumnos, como el colegio y yo, tengamos el material que puede servir como memoria, balance y soporte de la indagación.

(Comunicación personal, fragmento de la propuesta enviada, 14 diciembre de 2017).

Cuando obtuve la autorización y la revisé junto a mi director, puse sobre la mesa las últimas dudas que tenía antes de marchar a Colombia. El 3 de febrero de 2018 viajé a reencontrarme con el grupo de estudiantes y con el equipo de quienes fueron mis colegas. La intensidad que se instaló en mi cuerpo cuando subí a un avión durante 11 horas para regresar a Cali estaba acompañada por una alegría mezclada de vértigo. Pensé que este viaje definiría el proceso de la investigación, y así fue, trabajar junto al grupo me dio un contacto con el campo de estudio que no se puede encontrar en la teoría. También es cierto que cada uno de los procesos que llevé a cabo a lo largo de los años han sido momentos que definieron la investigación y que el proceso no terminará con cuando escriba la última página.

En lo que a la logística respecta, una vez el rector (director) dio el visto bueno al proyecto, las negociaciones que precedieron el viaje fueron con Ángela Moreno. Ella ha sido un agente de compañerismo y apoyo, me cedió el tiempo que tenía disponible con mi grupo y me incluyó en las actividades que tenían que ver con el grupo de grado Once. Finalmente, una vez resueltos los aspectos relacionados con la negociación con el colegio, hablé con el grupo de estudiantes para pactar cómo podríamos trabajar (los detalles del encuentro están en el apartado 6.3). Es importante tener en cuenta que el proyecto que traía no era obligatorio, sólo aquellas personas que quisieran participar y llevarlo a cabo participaban en él. Hay aspectos que hoy en el 2021 encuentro centrales pero que no me eran visibles en el 2018. Entre ellos, detalles sobre las preguntas que formulé o el tiempo que me tomó llegar a replantear esas preguntas en referencia a la participación del proyecto. El acompañamiento que tuve por parte de mi tutor, me permitió, durante y a posteriori, entender que ese tránsito también hace la investigación. En lo que me fue posible, tomé consciencia del lugar por donde se desplazaban mis preguntas. Estas situaciones están en el apartado 6.3 de este capítulo.

6.2 El colegio La Arboleda de Cali

6.2.1 Ser estudiante en La Arboleda: los costos

Para empezar a ubicar la realidad en términos económicos daré una serie de datos que pueden acompañar la lectura y acercar al lector al costo de vida en relación a la educación en Colombia y específicamente en la ciudad de Cali. Propongo arrojar cifras de lo que puede ganar una persona que recibe el sueldo mínimo en los últimos seis años para luego ir concretando lo que eso dice de una matrícula escolar en un colegio privado, como lo es el Colegio La Arboleda. Esto es relevante porque pone en contexto la realidad socio-económica en Colombia y en Cali así como ubica la capacidad económica que tienen las familias que matriculan a sus hijos e hijas a este colegio privado.

El precio histórico del salario mínimo en Colombia en el año 2015 fue de \$644,350 pesos colombianos (149.94 euros) y en el 2021 fue de \$908,526²⁸ (211.42 euros). Ahora, según decreto 319 de 2020 publicado en la página oficial del gobierno colombiano²⁹, el salario de un maestro en la escuela pública es el siguiente dependiendo de su formación y especialidades.

Tabla 1

Tabla salarial del personal docente en Colombia, Gobierno de Colombia, 2020.

Título	Grado Escalafón	Nivel Salarial	Asignación Básica Mensual	
Normalista Superior o Tecnólogo en Educación 1		A	1.755.704	
		B	2.238.031	
		C	2.884.985	
		D	3.576.449	
Licenciado o Profesional no Licenciado 2		A	Sin Especialización	Con Especialización
			2.209.679	2.401.770
		B	2.887.219	3.068.621
		C	3.372.232	3.801.619
	D	4.029.815	4.498.961	
		A	Maestría	Doctorado
			2.541.129	2.872.582
		B	3.320.302	3.753.387
C		3.878.065	4.383.900	
D	4.634.283	5.238.753		
Licenciado o Profesional no Licenciado con Maestría o con Doctorado 3		A	Maestría	Doctorado
			3.698.271	4.906.043
		B	4.378.896	5.759.086
		C	5.415.622	7.272.247
D	6.275.098	8.348.301		

Según estos datos, el salario base de un maestro público es de un millón setecientos cincuenta mil pesos (400 euros) al mes. A partir de aquí y sumando las formaciones se deriva los aumentos de salario que en el escalafón más alto llega a un todo

²⁸ <https://www.salariominimocolombia.net/historico>

²⁹ <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=107094>

de ocho millones trescientos cuarenta y ocho mil pesos (1.900 euros) al mes.

Además de esta realidad, los siguientes datos que pueden ayudar a ubicarnos en el estrato socioeconómico al que pertenece El colegio La Arboleda. Para empezar, el sistema educativo colombiano está conformado por la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller), y la educación superior. En la ciudad de Santiago de Cali, según la secretaría de educación³⁰ actualmente hay 91 Instituciones Educativas Oficiales y dos (2) establecimientos en concesión. Los establecimientos educativos privados que registran matrícula en el Sistema Integrado de Matrícula al 31 de agosto de 2015 eran 695. Este dato pone en perspectiva el lugar que tiene la educación pública en la ciudad y el esfuerzo que hacen las familias para inscribir a colegios privados a sus hijas e hijos. Quienes pueden, claro.

Para concluir este apartado, el colegio me facilitó los costos de la matrícula y las pensiones (ver el párrafo siguiente). Para entender de qué se trata y ver a qué se rigen los precios según el tope que pone el gobierno, busqué en la página web del Ministerio de educación y este párrafo lo explica muy bien:

El artículo 4º del Decreto 2253 de 1995³¹, compilado en el Decreto 1075 de 2015³², define los conceptos de matrícula y pensión. La matrícula es la suma anticipada que se paga una vez al año en el momento de formalizar la vinculación del estudiante al servicio educativo ofrecido por el establecimiento educativo privado o cuando esta vinculación se renueva. La pensión es la suma anual que se paga al establecimiento educativo privado por el derecho del estudiante a participar en el proceso formativo, durante el respectivo año académico. Además, establece los cobros por los conceptos de matrícula y pensión que los establecimientos educativos privados de preescolar, básica y media pueden hacer a las familias: el valor de la matrícula no podrá ser superior al 10% de la tarifa anual que adopte el establecimiento; generalmente las pensiones se cobran en 10 mensualidades, aunque el colegio puede establecer en su Manual de Convivencia otra periodicidad, no mayor a la trimestral.³³

³⁰ http://web1.cali.gov.co/publicaciones/cifras_del_sector_educativo_pub

³¹ http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104515_archivo_pdf.pdf

³² http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf

³³ <http://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media>

Así pues, la siguiente tabla explica los costos de un estudiante dependiendo de su curso. Si es la primera vez, debe añadir la matrícula junto con la pensión, de lo contrario la pensión es mensual y se hace un cobro anual de matrícula. Por ejemplo, un estudiantes que sigue el curso Once, redondeando la cifra, debe pagar catorce millones de pesos (3.200 euros), si es una persona que inicia el colegio por primera vez. De lo contrario, la matrícula anual es de dos millones ochocientos mil cuarenta y siete pesos (650 euros) y mensualmente paga un millón ciento cincuenta y dos mil pesos (262,79 euros).

Tabla 2

Coste de la matrícula, colegio La Arboleda, 2020.

EDUCACIÓN FORMAL										
GRADO / CONCEPTO	Mat.+ Pens. 2020-2021	Matrícula	Pensión Anual	Pensión Mensual	Bilingüismo	Bibliobanco	Derechos de Grado	Seguro	Estampilla	Total matrícula
Prekinder	22.579.262	2.257.926	20.321.336	1.848.000	0	0		62.700	35.403	2.356.029
Kínder	22.579.262	2.257.926	20.321.336	1.848.000	0	0		62.700	35.403	2.356.029
Transición	22.004.517	2.200.452	19.804.065	1.801.000	0	0		62.700	34.502	2.297.654
Primero	17.907.827	1.790.783	16.117.044	1.466.000	0	427.604		62.700	27.551	2.308.637
Segundo	17.907.827	1.790.783	16.117.044	1.466.000	0	413.285		62.700	27.551	2.294.318
Tercero	17.667.365	1.766.737	15.900.629	1.446.000	275.000	410.233		62.700	27.293	2.541.962
Cuarto	17.088.599	1.708.860	15.379.739	1.399.000	298.000	366.829		62.700	26.290	2.462.679
Quinto	16.629.380	1.662.938	14.966.442	1.361.000	580.926	332.627		62.700	25.584	2.664.775
Sexto	16.325.853	1.632.585	14.693.267	1.336.000	390.000	489.390		62.700	25.832	2.600.507
Séptimo	16.170.367	1.617.037	14.553.331	1.324.000	390.000	471.848		62.700	25.586	2.567.171
Octavo	15.786.963	1.578.696	14.208.267	1.292.000	834.456	411.846		62.700	24.539	2.912.238
Noveno	15.141.133	1.514.113	13.627.020	1.239.000	432.000	328.521		62.700	23.535	2.360.870
Décimo	14.591.973	1.459.197	13.132.776	1.194.000	362.522	387.650		62.700	23.535	2.295.605
Once	14.076.479	1.407.648	12.668.831	1.152.000	675.000	325.922	354.000	62.700	22.680	2.847.949

CAFETERÍA	Almuerzo Anual	Almuerzo mensual
	2.420.000	220.000
	Lonchera Anual	Lonchera Mensual
	1.265.000	115.000

TRANSPORTE	Sur completo	363.000
	Sur Medio	212.300
	Norte completo y Jamundí	408.100
	Norte medio y Jamundí	247.500

Estos datos me dejan ver que el colegio pertenece a un estrato social de clase media/alta. El abismo que existe entre la clase baja, media y alta es vertiginoso. Los de la clase media, según los datos de la Dane³⁴, están nadando a contra corriente para llegar a los costos de vida que supone la educación privada. Según lo que dicen las cifras la clase media empieza cuando el salario laboral llega al mínimo. Por debajo de ese monto empieza la pobreza. Con esto en mente, ¿qué ofrece el colegio y por qué ese privilegio permitió que una figura como yo estuviera presente para acompañar al estudiantado?

³⁴ <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida>

Figura 64

Captura de pantalla de la página web del colegio La Arboleda. 2021.

Dirección Cra.125 # 2-80 Av. La María, Pance	Año de fundación 1996	Proporción profesores/alumnos 1/10
Ciudad Cali	Confesional -	Valor pensión -
Calendario B: Agosto a Junio	Clasificación ICFES Muy superior	Costo cafetería \$204.000
Género Mixto	Total alumnos en el colegio 803	Valor transporte -
Idioma Bilingüe Español Inglés + Francés	Total profesores en el colegio 86	Correo del colegio admisiones@laarboleda.edu.co
Jornada 7:30 a.m. a 2:30 p.m.	Promedio de alumnos por curso 24	

<https://www.laarboleda.edu.co/>

La primera vez que me entrevisté en el colegio para trabajar (2013) acababa de llegar a Cali después de vivir diez años en Barcelona. La entrevista me la hizo Juan Carlos Perez, rector del colegio en ese momento. Me quedó claro que la visión del colegio articula un sistema de educación donde se tienen en cuenta valores humanistas, donde se abraza la diversidad, el cuidado emocional promoviendo la creatividad y el rigor académico. Así pues, mis clases de español mediante la escritura creativa, mediante la identificación de las emociones y proyectos artísticos fueron bien recibidos. Este planteamiento se mantiene, adaptándose a las variaciones que la competitividad en Cali demanda para tener un estatus en el sector de educación privada. El máximo de estudiantes que tuve en un aula fue de 21. Teníamos clases cuatro veces a la semana y ese contacto continuo dio para consolidar una relación fluida.

En 2018 cuando volví a tocar las puertas del colegio para proponer un proyecto que nos beneficiara a ambos, me sentí una vez más, bienvenida. En lo que respecta a los encuentros, me reunía con todos³⁵ los estudiantes (treinta, catorce hombres y dieciséis mujeres) en el aula, una vez por semana. El tiempo adicional fue por grupos pequeños o individuales en espacios del colegio que no eran las aulas. La biblioteca, la cafetería, la zona de estudio al aire libre, etc. Me parece muy relevante hacer explícito que Germán Nieto, el rector vigente, y yo hemos tenido conversaciones incluso cuando ya no era maestra del colegio. La intención de las charlas era compartir dudas sobre las metodologías de aprendizaje y así mismo compartir experiencias o textos que pudieran ser enriquecedores. Las puertas de la rectoría han permanecido abiertas y este fue un factor

³⁵ Cuando era maestra y tutora de grupo Séptimo A en el 2013-2015, el número de estudiantes era de 21 por aula (más o menos). Los relatos que hago de este periodo son únicamente de ese grupo. Había un total de 60 estudiantes (más o menos) por grado. En grado Once hay menos estudiantes por razones diversas como cambios de colegio, cambio de ciudad etc. Esto explica que en el 2018 trabajara con un total de 30 estudiantes.

determinante en relación a la libertad que tuve para moverme y desarrollar el estudio de caso con comodidad. A lo largo de los meses pedía cita con él y me sentaba a contarle cómo se desarrollaba el proceso, en caso de que no se diera la posibilidad de vernos, la comunicación se hacía por correo electrónico. Él estuvo al tanto de mis avances y de lo que la experiencia desvelaba.

La singularidad de cada fenómeno envuelve todo los elementos que ejercen agencia en él. El concepto 'agential realism' de Barad (2003, 2007) me hace resonancia en la medida que entiendo que cada elemento, humano o no humano intra-actúa generando el fenómeno del que doy cuenta. Por ello, los afectos que tensan y atraviesan los cuerpos tienen un lugar y un espacio para que los piense y así observar cómo esos elementos hacen parte de la investigación. De la misma manera que creo que poner en contexto al país y la ubicación geográfica del colegio es relevante, también lo es hablar de las características del colegio como un ensamblaje de cuerpos y temperaturas. Los espacios y el ambiente en que nos movíamos nos afectó y por esta razón quiero hablar a continuación del espacio físico en que se encuentra el colegio, lugar donde se daban los encuentros y que tiene una carga afectiva intrínseca en quienes lo habitamos.

6.3 Caminar bajo los árboles: el espacio, lo humano y lo no humano

Figura 65

Entrada al colegio La Arboleda, 2018.



Recuerdo que como maestra uno de mis momentos favoritos era el camino que me llevaba al colegio. La entrada era a las siete de la mañana y debía salir de casa a las seis para no encontrarme con el tráfico de todas las personas que se desplazaban a los trabajos, colegios y universidades. Volver por ese mismo camino siendo investigadora trajo sensaciones que se despertaron en mi cuerpo. Los recuerdos empezaron a brotar mientras me desplazaba el primer día de trabajo de campo, el 6 de febrero de 2018. Paradójicamente encarno ese momento mientras escribo estas líneas hoy, en abril de 2021, y acepto que volver sobre experiencias significativas hace que reverbere un afecto que vibra cuando lo llamo. Sobre esta sensación se me viene a la mente un concepto que quiero recuperar. Durante el simposio del programa doctoral de Atkinson, D. (25 y 26 de octubre de 2018) *¿Cómo aprenden los docentes? Enfoques cartográficos sobre el*

*aprendizaje corpóreo, ecológico y nómada de los docentes*³⁶, escuché de Atkinson el concepto ‘ritornello’ que trabaja en su libro *Art, Disobedience, and Ethics: The Adventure of Pedagogy (2018)*. Escucharlo y leerlo no sólo enriqueció mi proceso de investigación (ver apartado 4), invitándome a pensar sobre el concepto de ‘interrupción’ en el ámbito pedagógico, sino que también, me ayuda a transitar este doble canal del tiempo que se abre cuando revisito el colegio. Atkinson dialoga con el término ‘ritournelle’ de Deleuze en *A thousand plateaus (1987)* que Massumi traduce por ‘refrain’. Atkinson (2018) explica, hago paráfrasis, que Deleuze se decantó por el uso de ‘ritornello’ en vez de ‘refrain’ haciendo énfasis en que se trabaja el concepto desde la variación y no de la mera repetición. Nuestras vidas se constituyen de una multiplicidad de ritornellos que crean zonas en la diferente y heterogénea meseta que habitamos. Por ello, un ritornello es un pequeño territorialismo que está compuesto por ritmos específicos y repeticiones de acuerdo a cómo configuramos nuestro ser. En consecuencia, esta composición nos incorpora con el mundo, o mejor aún, nos deja reconocernos en él.

Así pues, volver a pasar por un lugar donde los hilos afectivos se tensan, no significa que no altere la vivencia. Por el contrario, cada movimiento trae consigo afectos que reconfiguran la experiencia y añade capas al fenómeno. Esa composición que como bien dice Atkinson, traduzco y parafraseo, ‘deviene con el mundo’ y abre la posibilidad de observar cómo esos afectos se activan con el retorno y dan la posibilidad de ser con las variaciones que existen en el ahora. Dicho esto, los recuerdos son esos afectos que reverberan en mi cuerpo y tenerlos presentes me invita a observar lo que fue y lo que es con el tupido tejido que lo constituye.

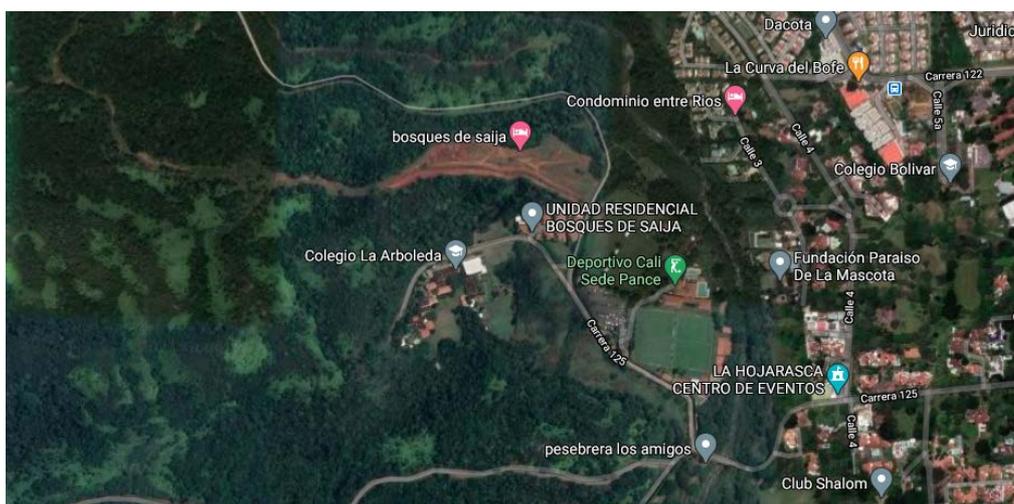
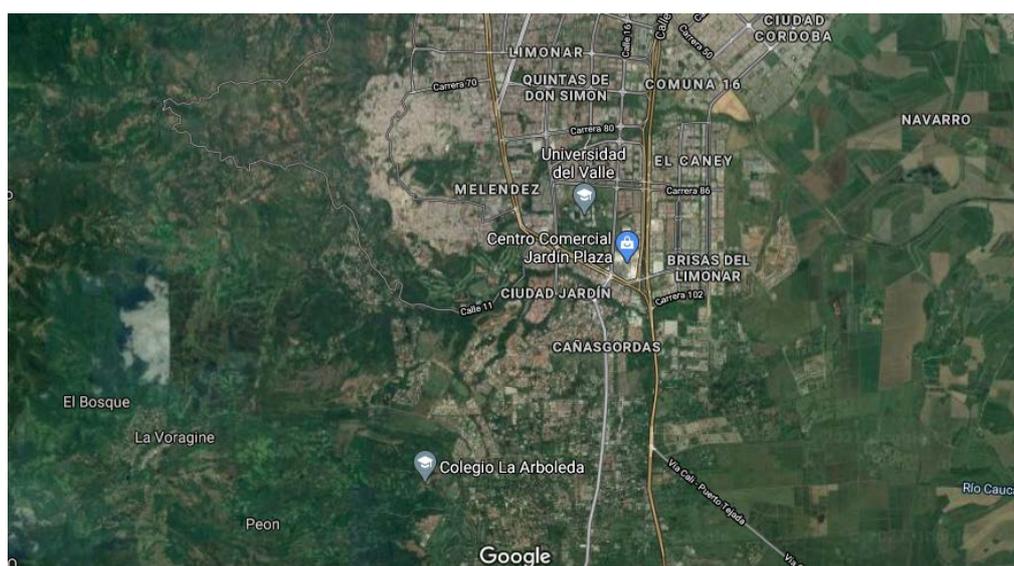
Recuerdo entonces que a buena mañana la temperatura en Cali ronda los dieciocho grados y sube a lo largo del día hasta alcanzar treinta y dos grados. Un poco más, un poco menos. Los árboles llevan muchos años conquistando la altura y se extienden como un paraguas de hojas muy finas pero muy tupidas en el cielo. La ruta para llegar implica entrar en el bosque, es cierto que cada año la ciudad crece y el bosque se achica, pero aún así el paisaje es majestuoso. El colegio está construido sobre tierra viva, estudiantes, docentes, trabajadores de todas las áreas conviven con animales, plantas y particularidades del clima, propio de la zona boscosa de Pance. La cotidianidad se despliega entre mosquitos, colibríes, abejas e iguanas. Tormentas eléctricas, mariposas y chigüiros. Las aulas son espaciosas, los techos son de tejas y arcilla, las paredes de

³⁶ Simposio organizado por el grupo de investigación ESBINA
<https://esbrina.eu/es/portfolio/enfoques-cartograficos-sobre-el-aprendizaje-corporeo-ecologico-y-nomada-de-los-docentes/>

hormigón y concreto. Si entras sin encender las luces notabas que el salón parecía contenido por el verde que se asomaba por las ventanas (que su gran mayoría no tenía cristales) y con ello, una cantidad de sonidos se colaban y se fundían con el ruido del ventilador. Éste hace grandes esfuerzos por mover el aire caliente y agobiante del medio día. Cada salón de clase tiene video beam, un ordenador para docentes y un tablero de marcador borrable. También hay wifi y para ello, los técnicos buscaron la manera de ampliar la conexión al máximo para evitar que la señal se frustrara con la irregularidad del terreno y lo lograron, en el 2018 ya no era un problema. Una mirada desde arriba:

Figuras 66 y 67

Fotografía aérea del entorno del colegio La Arboleda, 2021.



Nota. [Fotografía] por Google y Maxar Technologies, 2021 (<https://www.google.es/maps>).

Figura 68

Fotografía aérea del colegio La Arboleda, 2014.



Nota. [Fotografía] por colegio La Arboleda, 2011 (<https://laarboleda.edu.co/es>).

Mi cuerpo se relajó al rodearme de elementos familiares, en todo caso, la pregunta que me surge es ¿cómo este ‘ritornello’ escribiría nuevas experiencias con el grupo pasados los años?, ¿podría percibir y reconocer los aspectos que como investigadora he estado estudiando?. La preocupación más latente fue la responsabilidad que tenía de regresar con nuevos conocimientos a mi ‘otro’ y hacerlo con mimo y eficacia para luego dar cuenta de ello. En el punto en el que me encuentro hoy, la tensión recae en cómo esos seis meses se deben traducir a datos. Entrar en el campo me ubicó muchas veces en posiciones de no saber, la investigación con todos sus tránsitos ha hecho eso, darme pequeños destellos de alegría cuando creo encontrar respuestas y luego la fluidez del proceso me enseña que hay mucho que no sé. De eso se trata, la pregunta posibilita que la curiosidad se mantenga viva para continuar en movimiento. No obstante es un lugar incómodo. Las inquietudes resonarán de manera continua y les daré el espacio para que levanten preguntas y me obliguen a mirar desde diferentes ópticas. Como investigadora debo extender la experiencia para que se pueda caminar a través de ella con el cuidado y respeto que denota entrar al campo junto con el grupo que decidió acompañarme en el proyecto y compartir sus historias. Comparto la mirada de Ferraroti cuando dice:

La historia de vida es un texto. Un texto es un “campo”, un área más bien definida. Es algo “vívido”: con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos, con sus cifras y su significado. Debo aproximarme

a este texto con atención humilde, silenciando al “aventurero interior”. Se requiere acercarse al texto con el cuidado y el respeto debido a otro distinto de uno mismo. Se entra en el texto. No basta con leerlo con la atención externa de quien lee sólo para informarse. Es necesario “habitarlo. (Ferraroti ,2007, p. 15)

Habitar el texto es encarnarlo y hacerlo explícito cuando noto que mis afectos entran a converger en el relato. Como sucede cuando hago este preámbulo al espacio donde tomaron lugar los encuentros. También, puede ser que entres con nosotros y camines bajo los árboles tú también. Página a página esta tesis te convoca en la continuidad de los afectos que trae consigo. Me encantaría saber ¿Qué ves tú?, ¿cómo puede resonar esta historia en tu propia experiencia?

6.3 La entrada al campo

6.3.1 El abrazo y el reencuentro

Llegué a Cali sobre las nueve de la noche y al día siguiente tenía agendado ir al colegio y reunirme con Germán Nieto para iniciar el proyecto. Así fue.

- “¿Cómo te fue el viaje?”, me preguntó.

Tomar un avión transoceánico, mirar por la ventanilla horas y horas de nubes para luego ver unas cuantas horas más de mar, me hace sentir niña de nuevo. Me parece estar viajando en el tiempo, en total son siete horas de diferencia entre España y Colombia. Cada minuto de desplazamiento desprende un poco del tiempo que tengo en mi reloj. Al aterrizar miro cómo el móvil cambia en un segundo lo que fue una espera de trece horas. Mi cuerpo nunca hace este cambio con tanta rapidez. El jet lag pasa factura y el ajuste se da paulatinamente. Esta vez llegué cansada pero entusiasmada.

- “Bien”, le contesté. “Un poquito largo pero ya estoy aquí”.

Fue una conversación corta porque yo tenía hora con el grupo justo a las nueve de la mañana. De manera que salí de la oficina y en el instante en que me encontré a las primeras personas por el camino, llegaron los abrazos y con ellos empezó la experiencia del trabajo de campo.

6.3.2 Vibrar con el recuerdo: primer encuentro en el aula

Figura 69 y 70

Encuentro con Juan Pablo y Encuentro con un grupo de alumnas, 2018.



El encuentro se dio a ‘granel’, nos fuimos saludando por los pasillos y fueron ellas y ellos quienes me llevaron al aula que teníamos asignada. La entrada trajo un estruendo de sillas que se movían, estudiantes que entraban y salían buscando dónde sentarse. El grupo del grado Once con sus treinta estudiantes están divididos en dos aulas, pero para vernos nos reunimos en una sola. Después de un saludo general abordé las siguientes preguntas: ¿Por qué estoy aquí? ¿Qué propuesta traigo? ¿Cómo podríamos trabajar? ¿Cuáles son los acuerdos que existen con el colegio respecto a mi intervención? ¿Qué acuerdos creen que son imprescindibles para llevar a cabo el proyecto? ¿Qué tiempo tenemos disponible? ¿Quiénes quieren participar? ¿Qué uso daré a las imágenes?

Muchas de esas preguntas no estaban formuladas para ser contestadas de inmediato, sino para pensarlas y contestarlas poco a poco. Especialmente la invitación a participar en el proyecto. Lo que sí pregunté de inmediato fue si tenían objeciones de que hiciera fotos durante los encuentros, estaban de acuerdo, así que entregué mi cámara a una voluntaria para que hiciera registros.

Comencé explicando cómo había sido mi vida después de ser su profesora por dos años y qué aprendizajes he tenido desde entonces en el camino que emprendí como investigadora en formación. Hablé de las decisiones que tomé y pinté un mapa conceptual

en el tablero que visibiliza los giros de mis procesos y el lugar que el grupo ocupa en todo este entramado. Me atendieron y dijeron: “parece contando un cuento profe”. Cuando vieron cómo eran parte importante de la historia, la atención al proyecto aumentó. Las líneas de colores que dibujaba en el tablero se abrían y se contorsionaban entre sí. Esa maraña de líneas e historias se detuvo dejando un rastro de nodos y líneas aún por trazar. “Estoy aquí porque tengo preguntas y creo que este relato merece la pena continuar indagando y podríamos darle cuerpo.” dije.

Figura 71

En el aula, 2018.



Teniendo en cuenta las conversaciones que tuve en tutorías con Fernando Hernández en Barcelona, llevé materiales que me ayudarían a desencadenar recuerdos: fotos y videos de cuando éramos un grupo en el 2013/2015 y algunos trabajos escritos que ellos me entregaron cuando elaboraban los proyectos de la asignatura. Con esto en mente, me comuniqué con antelación con la delegada del grupo y le pedí que avisara al grupo para que trajeran fotos.

Figura 72

Registro del primer encuentro, proyección de fotos y videos, 2018.



Los recuerdos (como está desarrollado en el apartado 4.6.1), son huellas de un movimiento afectivo que pasa por el cuerpo. Cada vez que se encarna la sensación, se graba en el recuerdo nuevos afectos. El llamado que hicimos a la memoria hizo eco y las sensaciones se presentaron de manera abstracta (Massumi, 1995). Así pues, la dinámica puso a vibrar en torno al pasado y se hizo evidente en primera instancia, el cambio físico que tuvieron desde entonces. Verse en pantalla grande cinco años atrás les causó risas y nostalgia. Un poco de vergüenza también. Las imágenes potenciaron el proceso y nos dejamos sorprender por fotos de las que no teníamos recuerdo. A continuación, como si se tratara de un puzzle, cada participante añadió una pieza de memoria que se le activaba. Lo pusimos en común y lo conversamos. Lo primero que salió como un elemento articulador fueron los proyectos artísticos que eran la columna vertebral de mi asignatura. Las ideas salieron de manera desordenada, como cuando lanzas al suelo piezas de diferentes tamaños y colores e intentas con ellas construir el rompecabezas. Me percaté que tenían la sensación de cómo había sido, cómo se habían sentido, pero no tenían recuerdos claros de los proyectos. En rasgos generales, compartían en voz alta sus impresiones, relataban sus recuerdos emocionales íntimos que se enhebraban con el proyecto académico. El concepto de imagen, imaginar de Spinoza (1677/1987) se me hizo presente. La memoria y la imagen son elementos basales en la construcción de la teoría de los afectos que propone Spinoza.

[...] llamaremos imágenes de las cosas a las afecciones del cuerpo humano cuyas ideas nos representan los cuerpos exteriores como si nos estuvieran presentes, aunque no reproduzcan las figuras de las cosas. Y cuando el alma considere los cuerpos de esa manera, diremos que los "imagina". (p. 92)

[...] entendemos claramente qué es la memoria. En efecto, no es otra cosa que cierta concatenación de ideas que implican la naturaleza de las cosas que están fuera del cuerpo humano, y que se produce en el alma según el orden y concatenación de las afecciones del cuerpo humano. (ibid)

Con la actividad estábamos tirando de esas 'imágenes' para hacer un llamado a la memoria y en medio del proceso me asaltó la duda, ¿la reconstrucción que haríamos sería sólo una imaginación de los cuerpos que fueron afectados? Puede ser, pero en este caso el propósito de la actividad no era hacer una reconstrucción de la experiencia para ver cuál es la versión más ajustada a los hechos (¿es esto posible?), sino, qué afectos se desvelan en el proceso y cómo transitar los caminos que se hacen accesibles.

Figura 73

Lecturas de proyectos pasados, 2018.



Entonces repartí los trabajos escritos de un proyecto final de cuando el grupo estaba en octavo grado³⁷. Este proyecto lo llevamos a cabo al regreso del viaje de convivencia al Amazonas que hicieron conmigo, el rector y tres guías profesionales. El proyecto constaba de un trabajo de investigación donde elegían un animal tótem y luego lo llevaban a la expresión artística. Pues bien, en los escritos explicaron qué características de comportamiento de ese animal hacía eco con quienes sentían que eran. Leyeron en silencio sus propias palabras, murmullos, exclamaciones, más recuerdos. Sonó el timbre y nuestra primera hora me dejó con la curiosidad de cómo queríamos seguir a partir de aquí. No tendríamos este mismo espacio a lo largo de la semana, pero yo sí estaría con ellos haciendo mi papel de acompañante del grupo y empapándome de la realidad que los envolvía en el día a día.

6.3.3 Los primeros afectos al descubierto: el águila

Después del primer encuentro nos dirigimos a la cafetería porque era hora de comer, este fragmento lo recupero de mis notas de campo.

Fuimos a comer a la cafetería, Mono³⁸ y yo estábamos uno delante del otro en la mesa, entre una cosa y la otra le pregunté cómo estaba y qué novedades había en su vida. Él me habló de su relación con su novia, de sus dudas para elegir carrera universitaria y después de una pausa me dice: “Profe estoy confundido, tengo la

³⁷ Cuando busqué en las carpetas de los trabajos del grupo encontré este proyecto, por fortuna cada estudiante tenía el suyo. Este fue un caso excepcional, dado que yo solía regresar los escritos.

³⁸ En Colombia a las personas rubias se les dice ‘monas’. Juan Camilo es un chico rubio a quien desde pequeño le dicen (me incluyo) Mono. Cuando le pregunté que cómo quería que me dirigiera a él en la tesis me dijo: “Mono profe, siempre he sido Mono, raro que ahora me llame Juan Camilo, ¿no?”

posibilidad de viajar a Alemania a estudiar y tengo miedo, no he podido decidirme y siento que mi familia me está presionando”.

Acababan de leer sus escritos sobre los animales y él añadió: “Leí mi proyecto del animal y en él escogí el águila porque ese ha sido mi animal favorito toda la vida. Cuando lo investigué me di cuenta que el águila al llegar a la mitad de su vida, el pico, las garras y las plumas están deterioradas y dejan de ser útiles para su supervivencia. En ese momento pasan por un proceso muy doloroso de transformación que consiste en amputarse el pico, arrancarse las garras y las plumas para dar la posibilidad a los miembros a regenerarse y así poder vivir más tiempo. Es muy violento el cambio”.

“¿Y tú, te sientes como el águila?”, pregunté. “Sí, creo que irme es como arrancarme pedazos de mí mismo”.

Conversamos sobre lo que se siente tomar decisiones, escuché sus pensamientos en voz alta de lo que lo asustaba, lo emocionaba y qué significaba para él dejar su vida como la tenía construida aquí para dar inicio a una etapa nueva en otro lugar, hablamos sobre el significado de transitar y cómo aunque se sienta que un movimiento te lleva a un lugar perpetuo no necesariamente es así, se puede retomar el camino, regresar si así se desea. Le conté cómo fue para mí irme de Colombia cuando yo tenía su edad y qué aprendizajes vinieron de eso. Hablamos sobre lo que es crecer y asumir responsabilidades. Lo que significa pedir ayuda y reflexionar sobre los procesos de una búsqueda personal. Hablamos sobre el águila, el vuelo del águila y su capacidad de ver desde una perspectiva diferente. “¿Puedo trabajar sobre esto en el proyecto que vamos a hacer contigo?” Preguntó. “Sí, me parece un punto de partida interesante, la semana que viene con todo el grupo ahondamos en el proyecto”.

(Comunicación personal, notas de campo, 4 de febrero 2018).

Después de esta conversación regresé a casa pensando en lo que había pasado. La conexión que hizo Mono, entre el águila y su momento de vida me impactó. Que esa conversación tomara lugar en la cafetería durante el descanso me puso a pensar sobre lo que sucede dentro y fuera del aula. ¿Cómo se desarrollarían los encuentros? ¿Qué espacios ocuparemos?

6.3.4 Las aulas post-it

Figura 74

La cafetería, otras conversaciones, 2018.



Estar en el aula tiene unas implicaciones conductuales, estar fuera del aula también. Ahora, la materialidad de los espacios del colegio donde las experiencias tienen lugar trascienden la asignación que se le dan. Muchas de las conversaciones que tuvimos fueron en los espacios de descanso. Esto marcó una pauta y en mi propia percepción de lo que es el espacio de clase se amplió. Es cierto que la cafetería es un lugar de encuentro y en la relación que tengo con este grupo, históricamente nos sentábamos juntos en las comidas y charlabamos. Pues continuando una costumbre, después del primer encuentro, como lo recojo en las notas de campo, nos dirigimos a la cafetería y en la mesa me esperaban con una silla reservada para mí. De manera informal y orgánica, las conversaciones se ramifican y conviven las historias de angustias académicas con relatos privados con humor y complicidad. En un par de semanas caí en la cuenta que en estos espacios era donde teníamos esos encuentros-otros y salían ideas que yo no registraba de manera oficial. De hecho las fotografías donde yo también salgo retratada la hicieron estudiantes. Las fotos desde móviles son tan cotidianas como frecuentes. Esto me supuso una preocupación en referencia a los datos que intentaba recoger. La duda: ¿qué entiendo por registros oficiales? ¿Desde una aproximación de la IBA, cómo voy a dar cuenta de los registros? Ambas preguntas las sumo a la lista de cuestionamientos que pensaré de manera continua para volver sobre ello en el apartado 7.

Figura 75

Espacios de conversaciones dentro y fuera del aula, 2018.



Haré un inciso debido a que el tema de los espacios y tiempos formales e informales de los procesos pedagógicos arrojan claroscuros muy interesantes. Mientras asistía a la universidad cursando Bellas artes, fui estudiante de Martí Perán y al mismo tiempo trabajaba en el CCCB como guía en la sala de exposiciones. En el 2008 se hizo la exposición Post-it City³⁹ comisariada por Perán, donde quien era mi profesor de ética y filosofía nos enseñó los conceptos basales del proyecto para que luego lo transmitiéramos a los visitantes. El concepto Post-it City alude a los papeles de quitar y poner donde se utilizan dependiendo de la necesidad del usuario. Esta idea se traslada a la ciudad y a los espacios públicos y privados. Dice Perán en su página web⁴⁰ que el concepto, desvela "un dispositivo de funcionamiento de la ciudad contemporánea que concierne a las dinámicas de la vida colectiva fuera de los canales convencionales". En la página web de la exposición en el CCCB añaden:

El proyecto investiga los diferentes usos temporales que se solapan sobre el territorio urbano, priorizando las perspectivas ofrecidas desde la arquitectura, el urbanismo y las artes visuales. Ciudades ocasionales pretende explorar el

³⁹ <https://www.cccb.org/es/exposiciones/ficha/post-it-city-ciudades-ocasionales/16445>

⁴⁰ <https://www.martiperan.net/projects.php?id=21>

fenómeno desde las post-it cities, una especie de ciudades efímeras que infectan la ciudad ordinaria a partir de unos usos no codificados, temporales, anónimos y con un talante crítico implícito.

Pues bien, el proyecto Post-it me hizo reflexionar sobre nuestros movimientos por el espacio dentro del colegio. Hay puntos de reunión que cuentan con mesas y sillas por fuera del aula y que están al servicio del estudiantado, así como la biblioteca (donde había aire acondicionado) y la cafetería. Ahora, el grado Once por estar en los últimos meses antes de graduarse, tenían horarios especiales y permisos diferentes al resto de estudiantes de bachillerato. Esto propició que su movimiento fuera errático, a veces dentro, a veces fuera de las aulas. Por la misma razón, nuestros encuentros fueron espontáneos en referencia a la ubicación de los mismos. Cuando llegaba al colegio, les escribía por whatsapp para preguntar dónde estaban y así sabía hacía dónde dirigirme. Gravitó con el grupo y el fenómeno adquirió un ritmo fluido en comparación con lo que yo recordaba que era estar en el colegio junto a estudiantes. La idea preconcebida que tengo del aula, se puso en tensión dado que los encuentros se daban en otros lugares y las mesas exteriores adquirieron protagonismo. Desde la aproximación de Perán (2008) podría pensar el aula como un post -it que aparece y desaparece con los encuentros. Si bien adjunto la noción de que el aula no son las paredes ni los pupitres, hay restos de esa idea tradicional del ‘lugar de aprendizaje’ que permanece en mí y pude tomar consciencia de ello.

Desde la orilla spinoziana, diría que dichos encuentros están afectados por los cuerpos que intra-actúan entre sí. Esto me lleva a plantear que el espacio que contiene a los cuerpos que lo integran despliega la teoría de actor red de Latour (2008). Los objetos humanos y no humanos afectan al fenómeno y tienen agencia. Por lo tanto, son “actores” mientras su incidencia modifique con su presencia el estado de las cosas. Cuando no lo hacen son “actantes”. Lo que llama mi atención es cómo los cuerpos están atravesados por las fuerzas afectivas del entorno. Espacios, sonidos, árboles, temperatura, etc. Con esto en mente, dibujé un mapa donde pudiera observar los movimientos que teníamos respecto a los puntos de encuentros. En el dibujo, señalé con un hilo rojo los caminos recurrentes. Visto desde arriba, el círculo de la izquierda son las aulas de décimo y once en la segunda planta que giran entorno a un árbol. Allí estaba el aula donde nos reunimos. Las rotondas en rojo son las mesas en el exterior, a la derecha arriba el edificio de la biblioteca y abajo a la derecha la cafetería.

Sí, esos desplazamientos integran el fenómeno y trazan la movilidad del mismo. Es relevante ubicarlo también como lo que está en constante cambio.

Figura 76

Desplazamientos y lugares de encuentro, 2021.



6.3.5 Los afectos: la constelación de vivencias que llamaremos ‘mapas y estaciones’

El segundo encuentro⁴¹ se llevó a cabo en el salón de clase asignado. Yo estaba superando el jet lag del viaje y mi presencia en el colegio estaba asumida. En mi planificación para este día quería indagar sobre la palabra ‘afectos’ y dar el espacio para que cada uno dijera qué entendía por ello. Escribí en el tablero las definiciones que me iban dando. Las palabras que se repetían, eran ‘cariño’, ‘conexión’, ‘impacto’ y ‘relación’.

- Mi mamá está haciendo un doctorado también profe, ¿cómo es el título de tu tesis?, dijo Valentina Osorio, a quien desde pequeña apodan ‘Osa’.

⁴¹ No olvidemos que a lo largo de la semana yo estaba presente en el colegio y acompañaba al grupo a otras actividades.

- Las prácticas afectivas y las representaciones visuales en el proceso de aprendizaje de una clase de lengua castellana en secundaria.
- ¿Las representaciones visuales eran los proyectos que hicimos o los que vamos a hacer?
- ¿Vos qué crees?
- No sé, ¿pueden ser las dos cosas?
- Sí, pueden ser las dos.
- Entonces es una investigación sobre la relación de cariño que tenemos?
- Me interesa indagar en la relación que se ha ido construyendo a lo largo del tiempo, pero también me gustaría rescatar la palabra ‘impacto’, dije señalando el tablero, ¿qué tiene que ver el ‘impacto’ con un ‘afecto’?”
- Hay cosas que nos afectan, experiencias. Algunas buenas y otras malas. La palabra afecto también puede ser que uno es afectado, dijo Juanse.
- Sí, es cierto. Este enfoque es en el que me gustaría ahondar.

(Comunicación personal, notas de campo. 13 de febrero de 2018)

Saqué de la mochila un bote con galletas que horneé con mi abuela y mi madre el día anterior. Decidí hacerlo porque ese fue para mí el punto de inicio de las experiencias que vinieron con los proyectos artísticos. También lo tuve en cuenta porque el proyecto de los recuerdos había salido en las conversaciones del encuentro de la semana anterior. Cada uno sacó una galleta y entonces pregunté: “¿por qué traigo estas galletas? ¿tienen alguna simbología especial?”

Figura 77

Cocinando las galletas para el colegio con mi abuela, 2013 y 2018.



Alejandra contestó acertadamente que eran las galletas del recuerdo, las de mi abuela. Expliqué que hacer esas galletas es un ritual importante para mí porque simboliza mi relación con ella, pero ahora también me recuerda a nuestro primer proyecto⁴² y volver sobre él, me afecta. Tanto como compartirlas. Mientras terminaban de saborearlas, continué con el engranaje de las palabras y los conceptos que habíamos apuntado en el tablero. El grupo ya había visto en clase de filosofía (entiéndase filosofía de secundaria) a Baruch Spinoza así expliqué con más detalle el concepto de afecto desde esa orilla. Hablé de conexión, de impacto, de encuentro, de cambios, de movimiento y de intensidades. Luego enfatiqué eso que ya habían señalado con las palabras claves apuntadas en el tablero. A partir del detonante afectivo que traje materializado en una galleta, hicimos en conjunto la conexión entre lo uno y lo otro. Finalmente, saqué la propuesta escrita que le entregué al colegio⁴³ y la leí en voz alta:

Si pensáramos en un gran mapa que permite ver a través de él, que cuente con múltiples capas donde cada capa es un integrante del grupo, podríamos hacer un trabajo donde cada uno piense dónde y cómo integra eso que vivimos juntos dentro de su propio movimiento vital. Compartirlo y ponerlo en común nos ayudaría a ver de qué manera si juntamos una capa sobre la otra este mapa adquiere profundidad. De lo singular a lo plural. Como parte de ese grupo yo también haría mi capa y la pondría en común con la de ellos. Tiraríamos de los hilos que aparezcan para intentar pensar qué fuerzas invisibles atraviesan el conjunto de experiencias, sensaciones, aprendizajes, espacios, y tiempos.

(Comunicación personal, fragmento del proyecto, diciembre 2017).

Figuras 78

Degustando el recuerdo, 2018.



⁴² Para ver el proyecto ir al apartado 4.6.1

⁴³ Para ver la propuesta completa ir al apartado 6.1.6

Propuse un proyecto que hablara del tránsito afectivo que nos apelaba. La cartografía podía ser un buen método para desarrollar su trabajo final, entonces les propuse hacer una prueba y ver qué pasaba con este recurso. El concepto de cartografía lo abordamos y llegamos a lo que el grupo entendía por mapa: hoja de ruta que da información gráfica sobre un espacio determinado. En mi mente pensé que sería interesante pensar las huellas de los afectos dentro de un mapa de un metro, tal vez porque el metro me remite a la idea de movimiento. Las estaciones, serían puntos afectivos que se hacen conscientes y que señalan qué conductos se han transitado a partir de ellos. Los aprendizajes no son lineales y la idea de que las estaciones se pueden visitar, me pareció un punto de partida que valía la pena desplegar. Ahora, como es natural, esa idea inicial cambió y se transformó. Cada participante presentó un proyecto a su medida y tuvieron todo tipo de modificaciones en el proceso.

Volviendo al acuerdo con el colegio, quería dejar como registro, un trabajo colectivo dentro del cosmos que es cada individuo. Bien, el primer paso era ubicar ‘una estación’ por dónde comenzar. Yo también participé y elaboré mi propio mapa, fui la primera en hacerlo. Pactamos que para el tercer encuentro yo llevaría mi mapa, no con el ánimo de fijar una manera específica de hacer, sino de dar el primer salto y enseñar mi proceso haciendo tácita la confianza que les tengo. Esto es importante, siempre intenté exponerme tanto como les pedía que se expusieran. Por su parte, traerían ideas de lo que sería un elemento que estuviera atravesado por afectos, un primer hilo de dónde tirar.

6.3.6 La primera estación: la neblina

Los recuerdos parecen estar hechos de una bruma blanquecina y resbaladiza, son híbridos, quimera que está formada por afectos que resuenan en el cuerpo. Deseos, nostalgia, popurrí de emociones que se reescriben cada vez que los evocamos. Ecos distorsionados, pero un buen lugar para empezar a indagar, no obstante requiere de un esfuerzo y se conjugan nuevas tensiones. Al intentar ubicar lo que llamamos ‘la primera estación’ apareció el bloqueo, más de la mitad de estudiantes se quedaron en blanco. Tenían dificultad en dar orden a las sensaciones y ubicar momentos del pasado respecto a sí mismos. Tuve la oportunidad de estar con todo el grupo un día por fuera del calendario para trabajar en el proyecto. Este día en particular trajeron el recuerdo del que era ‘nuestro salón de clase’ en el 2013.

Figura 79

Aula del grupo Séptimo A, 2018.



Pintar el salón fue la actividad que hicimos en el 2013 para dar inicio al año escolar, fue nuestro punto de partida como grupo. En ese entonces sentí que apropiarnos del espacio que habitaríamos de ese día en adelante era importante, pedí los permisos para pintar las paredes blancas por colores y figuras. Me los dieron. En el aula expusimos los proyectos durante todo el año y construimos una identidad como grupo. A día de hoy, pintar las paredes se incorporó en las actividades del colegio como parte de la construcción de vínculos entre los integrantes de cada grupo y quien los tutoriza. Cada año antes de empezar las clases pintan todo de blanco y disponen pinturas y materiales a tutores y estudiantes.

Bien, nos levantamos y fuimos al salón de clases que hace más de cinco años nos acogió y que ahora tenía otra vida, otras historias.

Figura 80*El aula, 2018.*

Una vez allí, comenzaron a tirar del hilo y enumeraron los proyectos cronológicamente y se fue aclarando qué trabajo hizo cada persona. Así como Mono, encontraron el detonante que les permitió hacer una construcción afectiva e ubicar ‘la primera estación’. El tiempo que nos tomó hacer este proceso requirió corporeizar la búsqueda y dar licencia a la materialidad del espacio para que desplegaran las fuerzas afectivas que operan. La memoria colectiva adquirió agencia, tanto como los recursos materiales que usamos para difractar el fenómeno. Sobre esto quiero hacer un hincapié y me remito a Atkinson (2018):

A learner builds a life, a life in relation with ‘others’; it is a relational struggle. A girl takes a stick and makes a mark in the sand; hand, arm, brain, visions, imaginings, stick, sand, resistance, movement, pausing, shaping: an on-going series of relational forces precipitating wanderings, pondering, lines and shapes. Territorialising—deterritorialising—reterritorialising on different planes, a proliferation into not-yet-known spaces and times, rich in potential. (p. 59)

El sentido de la experiencia docente con el grupo es el fenómeno que se da a partir de lo colectivo y la suma del pensamiento individual. La vida que se construye en relación con otros en un proceso de aprendizaje, como indica Atkinson, precipitan (parafraseo y hago una traducción de la cita anterior) la divagación y la búsqueda. Los diferentes planos de lo que aún no se sabe, o ese ‘not-yet’ entiendo que es un concepto que tiene en sí la virtualidad (Massumi, 2002) de la potencialidad. Volver a los espacios fue escuchar los ecos de la memoria sensorial, rastros y fuerzas afectivas que son valiosas para continuar trazando líneas de fuga y buscando como dice Atkinson: “building together on a number of connected- disconnected and shifting planes; a building together in which space and subject emerge, a shifting multiplicity.” (p, 59)

El primer ejercicio que pedí como ‘tarea’ fue escribir o dibujar lo que se les ocurría de esa estación detonante. Luego, harían un vídeo explicando las ideas de manera amplia, todo ello me lo enviaron por mail y lo revisamos en encuentros privados. Este fue el primer indicador de que la actividad tenía otras necesidades de privacidad, ya no estaban cómodos de hacer exposiciones dando detalles con todo el grupo, sino que para elaborarlo lo querían hacer conmigo únicamente. Fue un límite que pusieron y que me dio a entender que ese grupo de estudiantes tenía otras condiciones y que mis expectativas necesitaban ajustarse.

Fue entonces cuando volví a sacar el tema de si querían que sus nombres se alteraran en la tesis, o si tenían problemas con las fotos. Les dije que esta opción era factible y que podían decírmelo en cualquier momento, no obstante la respuesta era siempre la misma. El hecho de que este trabajo es para una universidad española les genera cierta distancia y no tienen inconvenientes con sus identidades sobre el papel. Tanto así que algunas veces les comparto (a quienes se ofrecen) fragmentos para que lean lo que escribo y me digan qué piensan. También hay fotos en el documento que me las enviaron por vía mail o whatsapp pasado el trabajo de campo. Bien, el punto de la primera estación me llevó a hacerme preguntas sobre la acción de exponerse, la ética y estética que esto implica y cómo estas dudas generaron movimientos que eran necesarias de revisar.

6.3.7 Exponerse: ejercicios de expresiones de un acto expositivo

El acto de exponerse es dejarse ver, enseñarse, “salir de sí mismo e ir hacia otro” (Vallejos, Sánchez y Plana, 2016, p. 166). Precisamente por ello es un acto donde somos vulnerables y proyectamos una imagen que cobra un peso determinante en la aceptación de un grupo. Llegados a este punto y ante la demanda de la privacidad a la hora de elaborar y exponer el proyecto, tracé una nueva línea de trabajo pactada con el grupo. Para empezar, la propuesta de hacer un mapa colectivo que sería expuesto al colegio (como lo hicimos en años anteriores), no estaba sobre la mesa. La última palabra la tenía el grupo y elegirían cómo y de qué manera haríamos las exposiciones. Fui a hablar con Germán Nieto y le comuniqué los cambios en el proyecto y estuvimos de acuerdo en que el colegio participaba en esta propuesta para el beneficio y acompañamiento del grupo. De manera que no sólo acordamos aceptar el cambio sino que también me invitó a varias actividades extracurriculares: comidas de despedida y actividades grupales antes de los exámenes de estado.

Respecto a los ‘mapas’ del estudiantado, se los enseñaría haciendo un relato de los elementos que se construían en el proceso. Este último aspecto también fue pactado con el grupo y confirmó mi sensación de que el apuro emocional estaba en el acto de “exponer” oralmente el trabajo a otros. Este evento reafirmó la noción primaria de mi ética pedagógica, la investigación junto a otros implica conciliar, expresar y acordar límites que son indispensables para que no se conviertan en un vehículo de mis planteamientos. Decisión que distingue “entre tratar a los otros como un mero medio para mis propios fines, o de relacionarme con los otros con la lucidez de que cada otro es siempre una realidad dignísimamente absoluta” (García-Baró, 2012, p. 23). Viendo que exponer es un salto al vacío, decidí dar el primer paso y construir un mapa que marcará mis movimientos afectivos simbólicamente mediante prácticas artísticas. Hacerlo suponía ser la primera en mostrarse, pero también dar un ejemplo de mapa que podría ser un modelo y este último me generaba tensión. Anuncié que haría la exposición una semana después de la entrega de la primera estación, para evitar entorpecer ese proceso.

Figura 81

Mi mapa, 2018.



Naturalmente, pensar en los materiales y articular el mapa implicó un nivel de conciencia y reflexión que me permitió ser una mejor acompañante en el proceso del estudiantado. Desplegué cuatro cartulinas y recuperé micro cuentos que escribí para un proyecto literario. A partir de allí, transité por puntos de intensidad en mi vida dentro del entramado de encuentros pedagógicos que tuve en el colegio. Usé el collage para dar forma al mapa y los materiales que puse a mi servicio eran de bajo coste y fáciles de conseguir.

Tuve cuidado de priorizar el proceso y no los materiales, dado que cada persona escogería los suyos. Así lo hice, expuse y el grupo observó y escuchó mi relato. La finalidad de esta acción era que el estudiantado supiera que yo estaba dispuesta a exponerme tanto como les pedí que lo hicieran ellos y ellas. A partir de aquí entramos en una nueva etapa en el proyecto.

6.3.8 Las entrevistas y la cámara

Hice tres momentos puntuales para las entrevistas más allá de los encuentros individuales. Cuando llegué al colegio, en medio del proceso y al final. Dos de estos momentos los hice con cámara y en uno de ellos tomé notas de campo. Más allá de la liquidez de los encuentros que ya relaté páginas atrás, descubrí de este proceso mi incomodidad por usar la cámara proyectando mis propios límites en los demás. Para mí una cámara ocupa un lugar que me incomoda, o al menos que me recuerda que ese objeto exige que piense mucho más en mis acciones. A veces al punto de la parálisis del análisis. Con los seminarios entendí que la cámara tiene una agencia (Latour, 2008) y por lo tanto afecta al fenómeno y lo interviene. Ser consciente de ello me permitió ser reflexiva y tomar notas para luego observar mi huella en las intervenciones que hacía. En todo caso, las grabaciones las hice con mucho cuidado y dando la posibilidad a cada individuo de poner límites frente a ella.

6.3.9 La presión, la incertidumbre y la grieta: reconocer la diferencia

Reparar el calendario fue una de las prácticas habituales a lo largo del trabajo de campo y constantemente me vi en necesidad de readaptar las fechas de entregas para no obstaculizar los estudios. El futuro arroja la sombra de la incertidumbre y las decisiones que vendrán a partir de los puntajes del ICFES (la selectividad en España) y las pruebas SABER⁴⁴. Ambos exámenes ejercen presión en estudiantes y docentes. Durante las semanas previas a los exámenes el proyecto se vio afectado por la urgencia de realizar los estudios para las pruebas. Ante peticiones reiteradas por algunos estudiantes ejercí temporalmente el rol de docente y les acompañé algunos repasos académicos. Llegados a este punto, la mayoría ya tenían entregados sus borradores y su primera estación, esto perfilaba quienes seguían adelante con el proyecto y quienes podían abandonar. El grupo tiene en total 32 estudiantes, 20 de ellos participaron. Nueve mujeres y once hombres.

⁴⁴ El examen de Estado de la Educación Media, Saber 11°, está compuesto por cinco pruebas: Lectura Crítica, Matemáticas, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés: <https://www.icfes.gov.co/acerca-examen-saber-11>

La idea de volver al grupo con más conocimientos para aportar desde mi rol docente/investigadora me ofrecía la oportunidad de no cometer errores del pasado. Pondré un ejemplo de caso que encuentro relevante.

Nicolás fue un estudiante que (2013-2015) presentaba ciertas dificultades con las asignaturas de lenguaje. La oralidad y la escritura eran especialmente conflictivas. Para él, entender las metáforas y las figuras retóricas era difícil y esto lo dejó atrás en los proyectos que llevábamos a cabo. Por lo anterior, hacía refuerzo de lengua castellana y se quedaba conmigo una vez a la semana en las horas de la tarde. En cambio, Nicolás es brillante con los números y la asignatura de matemáticas era su favorita porque tiene unas habilidades extraordinarias con los cálculos. Mi clase era un abismo para ambos. Era frustrante para mí no tener las suficientes herramientas para encontrar un puente entre mi manera de enseñar y sus necesidades. Gracias a ello, existía tensión entre nosotros, pues yo encarnaba para él la dificultad con la asignatura y él para mí, una amarga sensación de fracaso.

En este regreso, él quiso participar en el proyecto y se abrió la posibilidad de un nuevo acercamiento. Su primera estación la planteó recuperando la experiencia del viaje que hizo a Inglaterra donde él pudo ver la riqueza de la diferencia. Fue específico en el asombro que experimentó cuando vio diferentes maneras de ser y diferentes maneras de vivir. Recojo la siguiente entrevista que le hice con la intención de escuchar dónde estaba la dificultad y cómo podía ofrecerle otro ángulo:

-¿Nico, de qué te acordás de nuestros encuentros pedagógicos?

- Me costaba trabajo la materia.

-¿Te costaba trabajo la elaboración escrita? ¿los proyectos? ¿cuál era la parte que más te costaba trabajo?

- En la escritura como el ensayo.

-¿Te acordás de algo que no te costara trabajo?

- Las tildes eran fáciles

- Claro, vos sos muy bueno con la ortografía. ¿Y los proyectos?

- Tenían una parte difícil

- ¿Cuál era?

- Hacerlo, tomaba tiempo y todo pero no era lo más difícil sino cómo explicarlo bien.

- Ok. El proceso de elaboración del proyecto era la parte complicada para vos. ¿Qué era lo fácil?

- Lo más fácil era hacer el objeto, la parte visual.

- Ah ok la parte artística, la visual. ¿Vos te acordás de uno de tus proyectos?
- Uno era del árbol genealógico.
- Y eso te gustó, la elaboración.
- No, porque me sentía bajo presión.
- Entonces, ¿la presión era una dificultad?
- Y pensar que, tengo la idea de que no era tan fácil. Me parecía difícil.
- ¿Qué ha cambiado? ¿De estos proyectos al proyecto de ahora? ¿Cuál es tu proyecto de ahora, tu mapa?
- Cuando fui a Inglaterra, me pareció muy chévere y valía la pena escoger eso para hacerlo.
- ¿Qué ha cambiado de nosotros en esa época a nosotros ahora?, ¿cómo te sentías antes y cómo te sentís ahora?
- Antes me sentía más presionado y ahora me siento más tranquilo.

(Comunicación personal, entrevista a N., 19 de abril de 2018)

La presión que sintió Nicolás en mi asignatura fue tal que cuando recuerda un proyecto lo hace desde la sensación de agobio. Aunque pregunto si la presión es la dificultad, esa no es la pregunta que haría hoy. La presión era un efecto de una situación latente. Aunque Nicolás dice que ahora está más tranquilo, vi el esfuerzo que es para él la etapa en la que se encontraba respecto al proyecto. Después de identificar la primera estación del mapa sigue consolidar una metáfora visual para dar forma al proyecto. Con esta entrevista se abrió una grieta en mi percepción de lo que fue la experiencia de Nicolás y pude ver lo que no debía volver a pasar.

Durante esa misma semana el grupo me pidió ayuda con el análisis de un libro que tenían pendiente para examinarse. Pactamos vernos en la biblioteca. Empezamos con el análisis de personajes, en un momento determinado escuché a Nicolás reírse descontroladamente junto a G. Jeannot. Presté atención a lo que Nicolás y Jeannot hablaban en un segundo plano. Nicolás traducía en ecuaciones matemáticas lo que se hablaba en el repaso. Jeannot que compartía la misma ventaja matemática, le contestaba formulando otra ecuación. Hablaban en ecuaciones. Me acerqué mientras el grupo resolvían sus dudas y les pregunté cómo articulaban ese lenguaje. Me explicaron y me dieron ejemplos que no puedo repetir porque no estaba tomando notas, ni tengo esas habilidades matemáticas. En todo caso, ese momento se me hizo claro que Nicolás era fluido en un idioma que yo no hablaba. Al día siguiente lo busqué en el aula y le pregunté por qué no hacía su mapa como una ecuación matemática, se rió y me dijo que eso no era

lo que los demás estaban haciendo, precisamente le dije, cada uno lo hace como quiere. ¿Cómo harías tú el tuyo si te digo que puedes escribirlo con números?

Se quedó mirándome y aceptó la propuesta un poco incrédulo. Sentí en ese momento que la grieta era un espacio por donde atravesar el muro que me impedía, en este caso, comunicarme con Nicolás.

6.3.10 El ancla que contextualiza el trabajo de campo: las experiencias que me afectan

Llegados a este punto del relato y escritura de tesis, hago un paréntesis narrativo. Con dudas sobre cómo narrar lo que sigue al trabajo de campo conversé con José, compañero de doctorado. Nos preguntamos⁴⁵ ¿cómo abordar los ejemplos de caso cuando son muchos?. Es innegable que existe un impulso de contar las historias que se siguen al proceso de investigación y llenan las expectativas (¿de quién?, más supongo). Este sesgo nos llevó a las preguntas ¿Qué consideramos que es un ejemplo de éxito? ¿Cómo trascender ese ‘éxito’ para relatar la complejidad?

El reencuentro con Nicolás me permitió aceptar que las experiencias que tensionan la investigación son imprescindibles a la hora de hablar y contextualizar la investigación. Ese encuentro sacudió la percepción que tenía de ‘éxito’ de los proyectos que acompañé. Los afectos seguidos de la emocionalidad humana, generan una maraña que mueve nuestra capacidad de dar sentido (Whetherell, 2014). Las fuerzas que se hicieron presentes las pude percibir mediante las palabras, los gestos físicos de Nicolás, el nerviosismo en sus manos, las pausas largas para articular cada idea. Mi tensión desvelada en hacer más preguntas en vez de esperar a que él se tomara el tiempo para dar las respuestas. Este momento fue importante para la investigación, tan importante como la conversación que tuve con Mono donde él me contaba sobre el águila y las que vinieron después. Busco desplegar diferentes capas para que sea la complejidad de las relaciones, sus procesos y sus tiempos las que marquen la huella afectiva en estas páginas.

Ahora bien, entiendo que dar cuenta de 20 trabajos es laborioso, por esta razón, no haré un análisis de cada uno de esos mapas. Opto entonces por transcribir las presentaciones (las 20 sin análisis) y más adelante en el apartado 7 regresaré a puntos afectivos de los proyectos que me resuenan y me permiten pensar a partir de ellos. Dar cuenta de los proyectos en su totalidad vuelve sobre la conexión que tiene lo plural con lo individual. Parfraseo a de Freitas (2016), cuando dice que la distinción, aludiendo a Deleuze (1993), no es aquello que separa un individuo de otro sino que es el pliegue que los une. Me interesa entonces volver la mirada sobre estos proyectos y ver los puntos de

⁴⁵ Estas preguntas las recupero en el apartado 7 y 8

conexión que están articulados o plegados por las diferencias. Continúo la paráfrasis, aprender es tener la capacidad de identificar la continuidad que existe en lo relacional con sus nudos y pliegues (p. 227). Esta aproximación hace una invitación a leer el proceso respetando cada individuo y teniendo en cuenta su pliegue distintivo dentro del grupo al que pertenece. En el caso de los proyectos, entrar en la cartografía afectiva de cada persona, expone puntos sensibles de su vida y permite observar aprendizajes desde la singularidad, en compañía de otros.

Antes de entrar de lleno en los proyectos, iré a lo devino de la conversación con Nicolás. Cierro el paréntesis y vuelvo al relato.

6.4 Los procesos, los afectos, las relaciones y sus rastros

6.4.1 Las preguntas y las respuestas: ¿cómo dar sentido a lo que recibo?

A raíz de la conversación con Nicolás, me pregunté qué percepción tendrían otros integrantes del grupo. Quise entender qué se había movido a lo largo de estos dos meses y cómo estaban sintiendo el proceso. Parafraseo a Ayala (2008) cuando expresa que la cotidianidad de la experiencia pedagógica desvela situaciones y encuentros relacionales desde lo práctico, lo conversacional y lo ético. Estar atentos a esa experiencia es de gran importancia. Volver sobre aquello que cuesta mirar, también. Saqué un momento y pedí la participación de aquellos que estaban dispuestos. Pregunté sobre su percepción del proyecto y nuestra relación a lo largo del tiempo.

Paulina: siento que construimos un espacio donde podemos apoyarnos en ti sin que nos juzgues y eso permite que nos acompañaras a través de momentos difíciles ayudándonos a reflexionar sobre errores y conflictos.

Gabriel: También confiabas en nosotros y nos explicabas las cosas que eran importantes para ti, así como lo haces ahora, que hicieras los proyectos con nosotros nos hacía sentir que también compartías. Nos veías, nos conocías y nosotros a ti.

Osa: Tu clase era mi happy place, ese espacio donde sentía alegría de estar.

Alejandro: En las clases hacíamos esos proyectos, lo que era importante para nosotros y que nos había cambiado la vida. Nos expresamos, nos dejabas liberar. Cuando lo compartimos a los demás en los proyectos nos sentíamos más fresquitos.

Juan Pablo: Esta relación se hizo de poquito en poquito, pero antes no creo que tuviéramos ningún conflicto raro, siempre la llevábamos en la buena con todos. La pasamos muy bien. Ahora no creo que haya cambiado mucho, solo hemos crecido y seguimos teniendo esa relación que teníamos antes. Más allá de profesora has sido una amiga en la que podemos confiar y ya no tiene ese rol de profesora. Los espacios de antes estaban en lo académico y ahora tenemos más tiempo para hablar de cosas importantes a fondo.

Juliana: Nuestra relación es diferente, pues, digamos, los profesores se inclinan más hacia lo académico. Contigo sentía que era algo más personal, que a través de los proyectos y las actividades te preocupabas por nosotros y por nuestras vidas. Nuestra relación además de profesora era también una amistad. Eso también nos ayuda a hacer el proyecto a pesar que ya no es ninguna materia y no es algo académico. Muchos de nosotros lo estamos haciendo porque de verdad la relación que construimos es buena y al final este proyecto es para nosotros.

Maite: Este proyecto al igual que los proyectos que hacíamos antes se centran en uno y lo que somos nosotros, este en específico mira las experiencias pasadas, ver dónde estoy ahora y qué me llevó a eso. Son mapas y sus estaciones son los momentos que te marcaron por los afectos de las demás personas y cómo te impactaron a ti. Entender quién soy ahora debido a lo de antes, o sea, eso te trajo hasta aquí. Gracias a eso puedo verme dentro de esos impactos. Esto es lo que estoy aprendiendo del proyecto y es difícil porque son muchas cosas que nos han pasado y no sé cuáles son importantes en mi vida, tú me has ayudado a buscarlas. Se me dificulta porque nunca es fácil hablar de uno mismo.

Cuando llegaste la primera vez te veíamos solamente como una profesora, es lo normal, pero luego conociéndote y tú también eres muy afectiva con nosotros y se nota que te preocupabas y por eso creamos ese lazo contigo que nos permite decirte las cosas. Yo no le voy a contar mis cosas a cualquier persona. Con el tiempo también creamos un apego, pero tú te fuiste...y luego volviste. Siento que tengo una relación cercana y se vuelve más fuerte así estés lejos porque cada vez nos vamos conociendo más y nos contamos más cosas, eso permite que te des cuenta si nos pasa algo. Cada vez se va volviendo mejor. Aunque ya no somos los mismos y tú tampoco.

(Comunicación personal, 24 de abril de 2018)

¿Cómo dar sentido a lo que recibo? Interpreto que tuvimos una pedagogía cercana y los proyectos fueron la vía para apropiar los conceptos de la clase de manera reflexiva haciendo uso de las prácticas artísticas para expresarlo. De ello deriva la relación que tenemos ahora. La palabra “amistad” me generó conflicto, tal vez toca una fibra que me habita, donde ser maestra y amiga es contradictorio. En todo caso, es una reflexión que tengo en proceso. Esta aproximación a la docencia y la investigación, está empapada de lo que para mí es la pedagogía. Me resulta interesante recuperar una correspondencia con Fernando Hernández sobre la relevancia de la relación estudiante-maestra que tuve en el 2017, previo al trabajo de campo.

[...] Los vínculos afectivos y el lugar que se le dio a las expresiones artísticas a lo largo de mi propia vida me traen a interesarme por esta investigación enfocada de esta manera. Van Manen (1998) dice, parafraseo, la influencia pedagógica de un maestro a un alumno es limitada (y viceversa) y que precisamente por eso debemos tomarnos en serio eso que se puede construir juntos en un tiempo/espacio determinado.

Mi otro tiene una historia diferente a la mía y debe ser reconocida como tal, la manera de articular los encuentros y lugares comunes está por construir. Desprenderme de la idea que tengo de lo que fue la vivencia con ese grupo de estudiantes y acercarme a la posibilidad de lo que cada cual recogió de esos encuentros, es un primer paso.

Esto último lo he ido pensando de a pocos, sobre todo cuando me he reencontrado con el estudiantado en mi último viaje a Colombia y las conversaciones están empapadas de nostalgia y de cambios significativos. El grupo también ha tenido otros “otros” y puedo ver el rastro con algo de distancia. La influencia pedagógica tiene límites, es un conducto valioso de conexión.

(Comunicación personal, notas del diario de investigación, febrero, 2017)

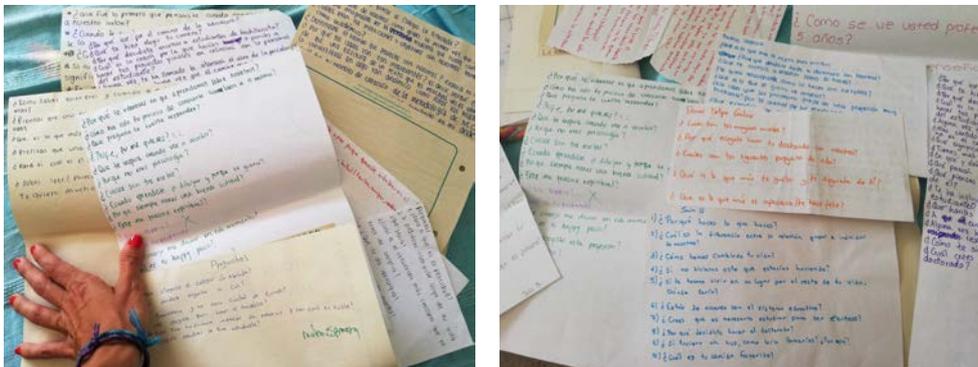
Entablar relación con el grupo a partir de estos proyectos tejió un vínculo pedagógico. Para acercarnos o para alejarnos, como fue el caso de Nicolás. A lo largo de esta investigación doy vueltas a las capas afectivas y relacionales que envuelven los proyectos. El acercamiento que hice con los grupos me lleva a reconocer que los proyectos y sus procesos adquieren fuerza afectiva autónoma (Massumi, 1995). Por otro lado, me sentí agradecida por la disposición que tuvieron y sentí también que esa apertura le faltaba un punto de equilibrio.

También quería escuchar qué me preguntarían ellos si tuvieran la posibilidad de hacerme preguntas. Un lunes llegué al grupo que estaba concentrado en un espacio abierto y les dije que escribieran en un papel preguntas que quisieran que yo les contestara de manera individual. Con menos esfuerzo del que pensé que tomaría organizarlos, escribieron sus preguntas y comenzamos la dinámica inversa. Quien quiso puso el nombre. Aquí algunas de esas preguntas, están recopiladas, sin nombres, omito las repeticiones y no tienen un orden específico:

¿Por qué haces lo que haces? ¿Cuál es la diferencia entre la relación grupal y la individual con nosotros? ¿Cómo hemos cambiado tu vida? ¿Estás de acuerdo con el sistema educativo? ¿Qué piensas después de hablar con alguien de algo muy personal para él? ¿Has sentido alguna vez que el camino que escogiste no es el correcto? ¿Qué pasión te hizo elegir tu carrera universitaria? ¿Cómo te sientes en este momento estando aquí con nosotros? ¿Cuál fue tu primera impresión sobre mí? ¿Qué has aprendido de mí? ¿Qué fue lo que más te gustó de haber sido nuestra profesora? ¿Por qué escogiste el colegio La Arboleda? ¿Por qué sentiste la necesidad de hacer los proyectos? ¿Cuál fue el proceso creativo de ellos? ¿Qué te mueve a escribir? ¿En qué piensas cuando pintas? ¿Ves cambios en mí? ¿Profe, tú me quieres?. ¿Cómo ha sido el proceso de conocerte a ti misma? ¿Crees que los errores nos definen? ¿Qué sentido tiene para ti la vida? ¿Cuál es tu happy place? ¿Cuando te conté lo que te conté, qué pensaste? ¿lo imaginabas? ¿Cómo tienes tanta paciencia en las clases? ¿Por qué nosotros y no otros alumnos? ¿Para ti qué es la felicidad? ¿Qué te da nostalgia? ¿Cómo sientes el amor? ¿Por qué las relaciones son tan confusas? ¿Cómo hiciste para afrontar tu peor momento? ¿Cuál es tu mayor miedo? ¿Qué te gusta de ti misma? ¿Qué no te gusta? ¿por qué nos amas tanto? ¿Tenías todo claro sobre tu futuro antes de graduarte del bachillerato? ¿Cómo haces para tener la mente abierta? ¿Cuándo sabes que es momento de hacer cambios? ¿Cuándo te diste cuenta de que tú eres quien eres, cómo sabemos quiénes somos realmente? ¿Por qué te importa lo que nos pase, por qué te importa que aprendamos sobre nosotros mismos?

Figura 82

Las preguntas del alumnado, 2018.



Contesté las preguntas. Me senté y conversé con cada persona a partir de los cuestionamientos que tenía sobre la mesa. Fue una manera de ofrecer la misma apertura que me dieron a mí. En ese tránsito las conversaciones que surgían estaban ligadas de una y otra manera al proyecto. Me tomó varios días responder. Me decían, profe venga, siéntese aquí y conversemos. Buscábamos un lugar para hablar y retomamos las preguntas. Tenían inquietudes sobre sexualidad, relaciones, amor y sus múltiples facetas. Entender quién es cada quién y qué lugar ocupa el otro en su vida, una vida que sienten se les está deslizando entre los dedos porque se termina una etapa que ha sido hasta la fecha el lugar y la manera donde la han vivido. De estos encuentros tuve una visión más profunda de los tránsitos vitales de estas personas con quienes hago la tesis. Conservar nuestro vínculo implica dar lugar a nuevas maneras de comunicarnos y de escucharnos.

6.5 La presentación de los proyectos

Las presentaciones de los proyectos las hicimos a lo largo de una semana y media (finales de mayo, principio de junio). Fueron privadas, sin público (salvo algunas excepciones). Las grabaciones las hice con el móvil y tomé fotos de los objetos artísticos. De los 32 estudiantes, 20 participaron. Cada estudiante tiene un apartado donde pongo una foto suya del año 2013 y otra del año 2018, ambas hechas por mí. La transcripción la hago en color azul (como lo he hecho hasta ahora) para que se vea su voz. En algunas ocasiones hago preguntas, en otras no. Simplemente porque a veces no hay nada que aclarar. Mi voz está en color negro.

Transcribo cada uno de los ‘mapas’ para que sus voces sean quienes dan cuenta del proceso de sus trabajos y, además, poner nombre y cara a las personas que participan de la investigación. Las preguntas que me hago y lo que reflexiono a partir de allí hace parte de mi proceso de aprendizaje dentro de la investigación y lo abordaré en el apartado 7.

6.5.1 Juan Camilo: El águila y el rito de paso

Juan Camilo trabajó su mapa desde el inicio asociándolo con un momento de su vida en que estaba afectado y abrumado por decisiones. El fue el primero que identificó su estación y que observó que podía expresar su estado anímico de manera visual. Las fotos de su cara que acompañan el texto son de él cuando tenía 12 años y cuando tenía 17.

Bueno, mi nombre es Juan Camilo y este es mi mapa. Gira en torno a una decisión en mi vida en este momento, que es muy duro y la llegada de la profesora me hizo aclarar las cosas. Tengo dos tablas, en esta primera tabla hay cuatro plumas. 1: mi familia. 2: mis amigos. 3: mi novia 4: la profesora. Estas plumas constituyen un pilar que sostienen la cuerda donde el águila puede sostenerse en el aire (yo). El hilo es la unión entre ambas tablas y es lo que tengo que pasar para poder volar.

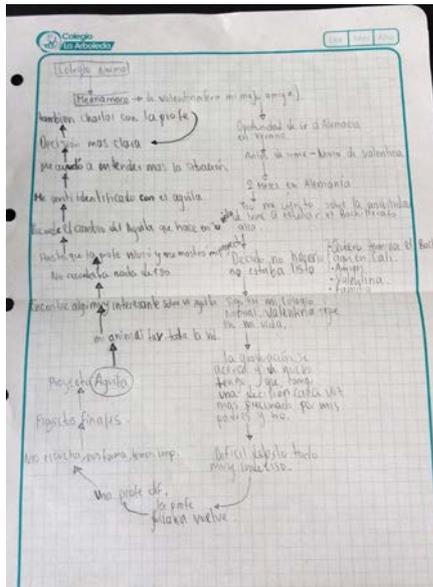
Hice un proyecto en séptimo grado donde escogí el águila como animal tótem porque me identificaba con el águila. Esta tiene un cambio drástico cuando tiene 40 años donde decide si morirse o cambiar pico, garras, plumas de todo. Es un cambio donde sufre mucho y el águila decide si pasar por eso o no. Entonces lo relaciono con mi vida en el cambio que estoy haciendo o voy a hacer.

Aquí está el águila que me representa a mí. La hice de papel porque las cosas hay que construirlas, doblarlas para que se hagan. Las tablas están separadas porque este hueco que hay aquí son las dificultades que tengo que pasar, las incertidumbres. Esta primera tabla donde están las plumas es mi zona de confort y la otra tabla que está vacía es a donde voy a llegar que no sé que me voy a encontrar. Ahí están mis expectativas, mis responsabilidades, mis ilusiones y también el miedo de lo nuevo.

(J. C., comunicación personal, 21 de mayo de 2018)

Figura 83

Juan Camilo, 2013 y 2018. *El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.*



6.5.2 Valentina: la espiral del aprendizaje

Valentina estuvo conectada con su mapa de manera sostenida. Iba recogiendo sus propios datos de recuerdos y asociaciones que luego me comunicaba por whatsapp cuando no podíamos encontrarnos en persona. Me resulta interesante ver cómo su pensamiento se ajusta a la representación que tiene su trabajo. La espiral hace una metáfora de un proceso de creación y de pensamiento. En las fotos se ve los diferentes pasos que tuvo para llegar al resultado final.

- Profe, miré todo eso que hicimos. ¿Usted sabe el enredo mental que es esto?

- Sí, yo estuve allí contigo cuando lo hiciste.

- Ahí intenté hacer lo mejor que pude, no fue tanto como un mapa sino como situaciones.

- Me parece perfecto.

- Empiezo con esto: esta soy yo, ¿ves que tengo orejitas? (remite a su apodo, Osa)

- Las veo.

Esto lo saqué del happy place, del proyecto. El happy place es cuando me siento mejor y en el proyecto que hicimos aprendimos a distinguirlo. Bueno, esta soy yo cuando tengo relevancia en un lugar y me siento importante. Lo pinto en amarillo porque para mí es cuando las cosas están bien. Como esas energías buenas que fluyen y en este dibujo se llena desde mí hacia fuera. De aquí puede salir una mala situación, las pensé por lo de los proyectos, y la relación con las personas. Bueno, esto aquí soy yo otra vez, pero mi yo externo en relación con otras personas. La Osa de la bola amarilla es mi yo interno. Hay una doble capa que es lo que pasa cuando nos mezclamos y cada punto azul de esa estrella son otras personas. Puede que yo les irradie mis energías, que son las rosaditas. Puede que esa gente no las tome bien y las proyecte a como soy yo adentro y me puede oscurecer. Me puede poner triste. Por eso aquí se pone un poquito de azul porque eso simboliza la autoestima baja. ¿Si ves?, ya no irradia nada porque me pongo triste.

- ¿Estás afectada por lo que esas personas te hacen sentir y eso se manifiesta en tristeza?

- Sí. Pueden ser opiniones o lo que yo sienta en las interacciones con esa gente. De aquí salen estos dos hilos que se conectan con estas dos cosas que son dos proyectos que hicimos. El de los animales tótem y el del libro de Mr. Jeckyl y Mr. Hyde. El búho es el animal que me identifica cuando no estoy cómoda en un lugar con algunas personas, en ese tiempo lo podía interpretar como un búho que observa de lejos. Por dentro se ve un poquito de rosado adentro, mi color bueno y afuera es lo que lo apaga y lo contiene. Me limita a ser un búho que sólo observa y no aporta, no puede hacer nada. De aquí explico los unicornios que eran del proyecto de Mr. Jeckyl y Mr. Hyde. En este trabajo después de leer el libro identificamos nuestras fortalezas y nuestras debilidades. El unicornio flaquito es mi versión insegura, le hice esas costillas porque así me veía a partir de las opiniones de los demás. Ese fue el tiempo en el que dejé de comer y esas cosas. También fue esa vez que te conté que me dijeron que te tenía el pelo feo y me lo corté. Pues ambas cosas encajan aquí. Son en distintos tiempos, uno fue en séptimo y el otro en octavo. Mi mapa sería en espiral, por eso lo hice en situaciones porque al final vuelvo a las mismas cosas. De esta situación, para cambiarla y para que eso se vuelva así, necesité volver a los animales. La nutria era mi otro animal tótem y ella se desenvuelve en su medio, están en su agüita. Estos colores del agua intenté que fueran los mismos de las malas energías. Las olas son las malas relaciones y las opiniones que me pueden hacerme ahogar, por decirlo así. Pero si soy como una nutria, pues puedo nadar feliz.

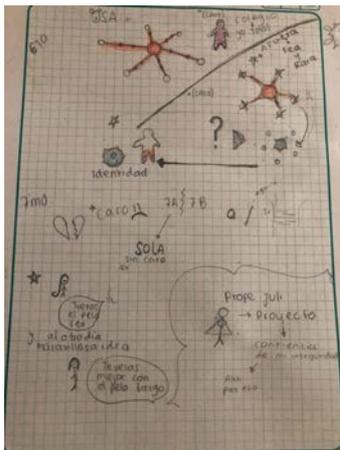
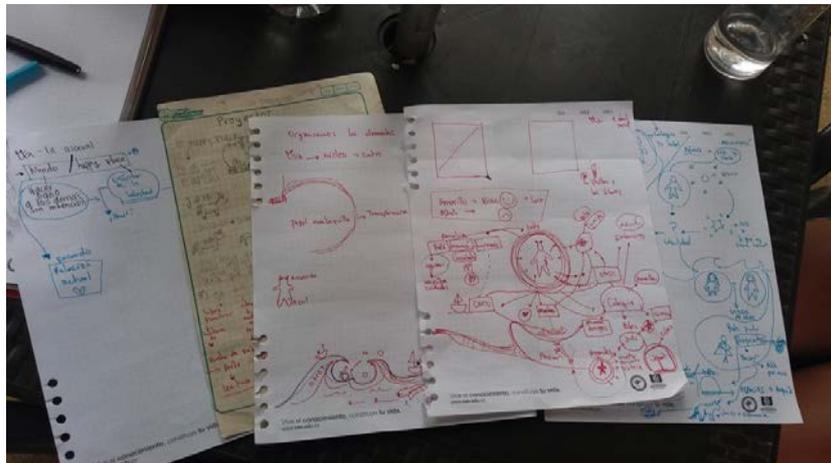
- Y tiene tus colores.

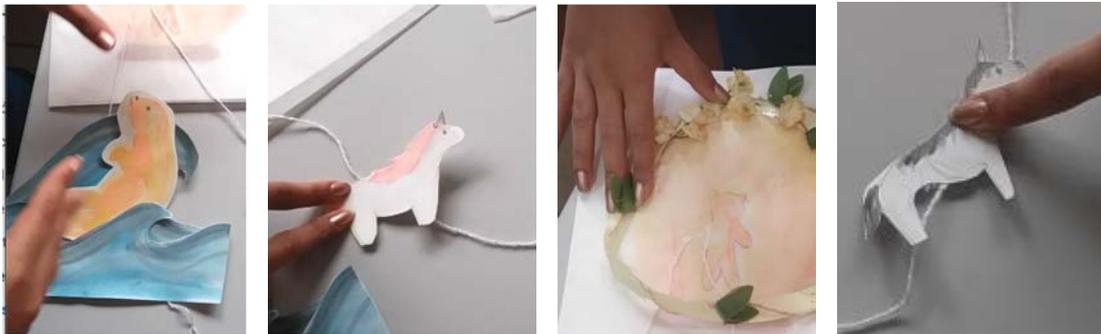
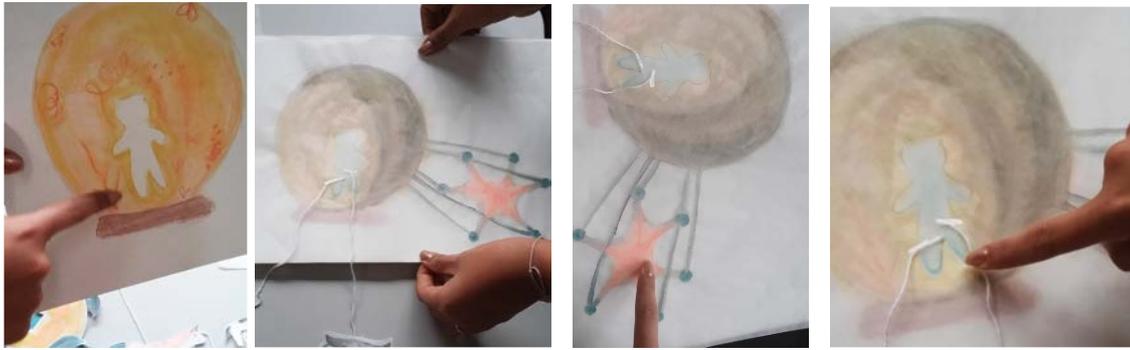
- ¡Sí, ajá! ¡Muy bien profe! Entonces, la cuerquita conecta a la nutria con un unicornio fuerte que está seguro. Ahí fue cuando me di cuenta que esa era mi versión más segura. Es importante no dejar que esto pase (señala al otro unicornio). El último proyecto que hicimos fue el de la soledad o ver quién somos en soledad. Lo relaciono ahora con esta capa que es un filtro y lo hice con raíces y flores porque ellos buscan los nutrientes que necesitan para que la planta crezca. Con esta capa protectora se absorben sólo las buenas energías con las personas. Esa capa no la tengo todo el tiempo, es algo que tengo que construir con criterio.”

(V., comunicación personal, 22 de mayo de 2018)

Figura 84

Valentina, 2013 y 2018. *El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.*





6.5.3 Gabriel: la carta y los afectos

Gabriel incorporó en el mapa notas escritas a mano, incluida una carta. La carta está escondida en el mapa, cerrada. Consideré que si está de esta manera, es una carta privada.

- Este proyecto se basó sobre mis sentimientos y me enfoqué mucho en una parte en mi vida. Voy a comenzar cuando estaba en séptimo y octavo, como pueden ver hay un dibujo de una palma y alrededor de ella hay unas pelotas de goma. Describo séptimo y octavo como los años que me sentía más cómodo conmigo mismo, tranquilo con mi identidad. La palma me representa a mí, del último proyecto que hicimos juntos y que simboliza la flexibilidad que tiene para moverse con el viento sin quebrarse. Las pelotas de goma son del primer proyecto de español que hicimos, que era el de los recuerdos. Ambos proyectos fueron mis favoritos y me acuerdo de ellos como etapas bonitas. Para mí, séptimo y octavo grado están llenos de bonitos recuerdos. Cuando pasé a noveno es donde me cambian de salón y empiezo a tener un problema sobre mi identidad, sobre quién soy yo y qué me gusta a mí.

- ¿Y eso dónde está en el mapa?

- En la parte derecha, donde hay un enredo de lanas. Por debajo de ese enredo hay un avión de papel pero no se puede ver bien porque está completamente enredado de sentimiento y pensamientos. Ese avión simboliza mis ganas de volar pero no podía por el enredo en el que estaba. Hay unas notas escritas y dobladas en un post it, que son preguntas que me hago a mí mismo al mismo tiempo que intento contestar sobre cómo me sentía. Para resumirlo, estaba perdido entre dos bandos, no sabía cuáles eran mis gustos y dónde pertenecía. Lo que la gente no sabía era que mi inconformidad iba mucho más allá de un cambio de salón. Tenía a una familiar que quería mucho y ella estaba muy enferma. Por eso me hay un lazo rosado en la parte izquierda de abajo. Mi tía tenía cáncer de seno y la verdad ese problema era la base de porqué me estaba sintiendo tan incómodo, era una sensación muy maluca. La última parte de mi mapa viene siendo el 4 de octubre del 2016 que es cuando esa persona fallece. Debajo de la cinta rosada hay una carta que le escribo a ella diciéndole porqué la quería tanto y quería despedirme formalmente de ella. Por eso le di tanta importancia a este momento en el proyecto y aprendí a través de él a darme cuenta cuándo me afectaron las cosas y cómo me sentía respecto a eso”.

(G., comunicación personal, 21 de mayo de 2018)

Figura 85

Gabriel, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.



6.5.4 Mariana: el pliegue y la profundidad

Mariana y yo nos reunimos dos veces y no me desveló cómo serían los materiales que utilizaría para su proyecto hasta que llegó el día de su presentación.

Este es mi mapa, como pueden ver (Mariana presentó delante de algunas personas del grupo) tiene diferentes estaciones. Tiene un lobo de fondo porque es mi animal favorito, me acuerdo que hicimos un proyecto en el que escogimos a un animal que nos representara y tenía que ser del Amazonas por el viaje que hicimos juntos. Te pedí que si podía ser el lobo porque era importante para mí y me dejaste. Investigué cada vez más de este animal y me di cuenta que trabaja en equipo y cuida a los suyos. Es muy fiel y eso me representa.

Como podemos ver, algunas partes están pintadas y otras están en blanco y eso es porque obviamente no he llegado a ser lo que quiero ser porque todavía faltan cosas por construir y vivir. Hay colores diferentes, rojo, morado, azul y naranja y todos llegan a mí que es el arcoíris del centro dentro de un círculo. Ese círculo en el centro (yo), no es perfecto y esto remite al último proyecto que hicimos contigo. Era sobre cómo nos percibimos a nosotros mismos. Yo hice un círculo pero no era un círculo, era un 'casi círculo' porque no era perfecto. Para mí el círculo es la figura más perfecta que hay y así como yo, el 'casi círculo' tiene imperfecciones que me hacen la persona que soy. Ahora, los colores del arcoíris se bifurcan en los hilos y todos se conectan al centro, que soy yo.

La primera estación es de cuando me fui de intercambio a Estados Unidos y tiene el color verde porque significa crecimiento. Igual que el árbol, que es la segunda estación, tiene el mismo color y significa crecimiento. El árbol es cuando viajamos al Amazonas y ambas estaciones hablan de cuando estuve fuera de mi casa viviendo experiencias nuevas.

La tercera estación de la telaraña es mi familia porque son una red, mi soporte, sé que me puedo caer y estarán allí para agarrarme si los necesito. Es amarillo porque significan luz. Hay una conexión con la cuarta y la quinta estación que es una lágrima y un electrocardiograma porque mi hermana tuvo unos problemas y mi abuelo se enfermó. La sensación de que él siempre iba a estar allí desapareció. Están en negro porque fue muy difícil y me daba la sensación de miedo. Gracias a mi familia pudimos salir adelante. La sexta es el dibujo del chicle de Willy Wonka. Trata sobre mi amistad con Juliana porque es como un chicle que nunca se le acaba el sabor.

La séptima, la del puño con el águila, es el Muay Thai, deporte que entreno. Tiene color café porque significa seguridad, verde porque es crecimiento y azul, libertad. Está conectada con la quinta estación que es la lectura porque son espacios donde me siento libre, son mis escapes. Donde no tengo que preocuparme por nada y soy yo misma. La lectura tiene una mariposa porque es más tranquila y en cambio el águila es más agresiva.

La octava estación es la del dibujo del ojo, que simboliza cuando me operaron del ojo cuando estaba en sexto. El color rojo significa valor y determinación porque esta cirugía me la habían propuesto desde que tenía ocho años. A mí me daba mucho miedo, hasta que decidí que me la hacía y fue un gran paso porque tuve el valor y eso fue cuando tenía 11 años.

La novena, es el grado once que es donde estamos ahora. Está en morado porque es ambición, es como un sueño, esa ilusión de salir del colegio. Se conecta con la octava estación, que son los interrogatorios porque son las dudas, los miedos e incertidumbres. Está en naranja, morado y rojo porque significa éxito. Estoy parada acá.

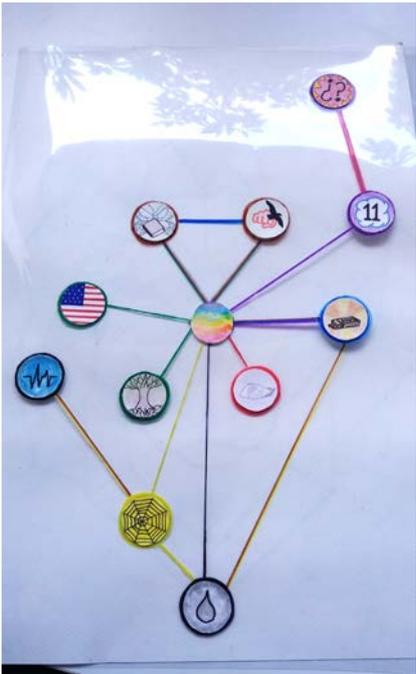
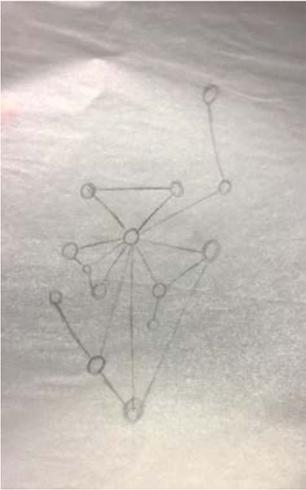
Las estaciones no las hice en orden, fueron saliendo de manera aleatoria. Pensé en los proyectos que hicimos y me iba acordando de cada cosa a medida que las escribía.

(M., comunicación personal, 17 de mayo de 2018)

Figura 86

Mariana, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.





6.5.5 Camila: desvelando los colores

Camila entró al colegio La Arboleda en el año 2014. (por esta razón sólo tengo su foto del año 2018). El grupo que la acogió era el mismo al que yo hice de tutora en el año 2013. Rápidamente se integró a la dinámica del grupo y de mis clases como profesora de español. Realizó conmigo 6 proyectos artísticos conmigo a lo largo del 2014-2015.

- Mi mapa va a ser sobre mi cambio de colegio. El árbol lo voy a hacer hecho con hilos, porque al final todo está entrelazado, tanto las ramas como las raíces y el cuerpo del árbol está entrelazado. El cuerpo y las raíces van a ser del mismo color, las ramas van a ser de diferente color. Lo que quiero hacer es que el árbol se lea de izquierda a derecha y habrán círculos en las ramas que serán pájaros. Lo quiero hacer con pájaros porque se posan en los árboles y después salen a volar. Van a ser pájaros de aquí de Colombia y tienen significados para mí. La primera estación es el cambio de colegio y en esas vacaciones fui a Estados Unidos sola durante unos meses. Fue un aprendizaje estar sin mi familia, en Alabama. (...) también regresar y llegar al colegio La Arboleda y no sabía si había hecho lo correcto al cambiarme de colegio.

- ¿Qué simboliza que esté tapado y que al desvelarse tenga colores?

Pues fueron etapas que fue superando, y ahora que ya puedo decirlas puedo comunicarlas es un cambio y digo, listo ya superé esa etapa, ya puedo salir. Ahora lo veo todo de color porque antes lo veía todo negro. La segunda estación fue con los nuevos compañeros y pues mi proceso de adaptación. El otro colegio de donde venía fue muy duro, eran sólo mujeres y era una competencia continua. En este colegio mucho más abierto, seguía con exigencia académica pero era mucho más tranquila a la hora de estudiar, entonces fue un cambio drástico. Con dos metodologías diferentes pero fue un cambio que me encantó. La tercera estación fue al entrar a un grupo diferente de compañeros, venir de sentirme sola y abandonada a estar con gente que sentí que me apreciaba y que se mostraban amistosos. La cuarta estación es muy emocionante porque es un cambio que tuve con mi mamá porque ella y yo no nos hablábamos por mucho tiempo. Hicimos terapia para volvernos a unir y el pájaro es muy especial porque lo vi cuando tenía cuatro años y lo vi con mi mamá caminando por un bosque. Es un pájaro muy difícil de ver. El diamante de abajo fue lo que conectó con el escrito que te hice a ti,

que es sobre el clima literario que era como me sentía antes y como me sentía ahora. Ahí fue cuando me di cuenta de lo que estaba pasando y cómo me sentía realmente, por eso lo pinté como un diamante. La quinta estación es el cambio de salón en el colegio porque ahí encontré a Mariana y a Juliana. Ellas me han estado apoyando todo el tiempo. Por eso quiero representarlo como con más color, tanto suave como alegre y con negro. Todos los pájaros son reales (existen en la fauna colombiana), y esos son sus colores. Entonces, la sensación fue como...encontré al colegio (llanto).

- Encontraste tu sitio.

- Sí. La última es como estoy ahora, estoy bien. Tengo una relación estable con mi familia, con mis amigos y ahora encontré varios amigos con los que voy todo el tiempo y me están apoyando. Estoy tranquila, ya sé quién soy, sé cuáles son mis fortalezas y quiénes están para mí. Es un momento de seguridad.

- ¿Por qué escogiste las lanas, las ramas y los pájaros?

- Las lanas son conexiones porque no todo es igual, todos son de colores porque son etapas distintas y aunque no tenga significado el color yo quería decir, todo es vivo, todo se vivió y al final complementa al árbol y lo hacen crecer. Aunque sean tristes y de aprendizaje. Los pájaros son específicos, son colombianos y tienen un sentido. Con mi papá y mi mamá salimos mucho a ver pájaros. Es la pasión de ellos dos. Estoy muy relacionada con ellos y me encantan. Para mí es la sensación de poder volar es de poder saber que aunque esté estancada en un sitio pero después puedo volar y sacar las cosas adelante. El diamante no fue una estación en sí, pero fue como darme cuenta de todo. Los diamantes son cristalinos y la transparencia me permite ver, digo, listo pasé de un lado al otro y ahora ya lo puedo notar y ver”.

(C., comunicación personal, 22 de mayo de 2018)

Figura 87

Camila, 2013 y 2018. *El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.*



6.5.6 Nicolás: la ecuación como lenguaje

Nicolás trajo su mapa y decidimos que me lo presentara durante la hora del descanso. Era evidente que estaba nervioso, entonces se me ocurrió buscar a su profesora de matemáticas. La relación entre ellos, facilitaba que Nicolás se sintiera más en confianza para exponer su mapa. Después de preguntarles a los dos si podía grabar, me puse en un segundo plano y escuché atenta lo que de esa conversación se desvelaba. Interrumpí sólo para preguntar qué significaban las variables de las que hablaban en código matemático. La voz de Mercedes está en rojo, la de Nicolás en azul y la mía en negro.

- Ahí en el mapa lo que hice fue relacionar mi viaje a Inglaterra con mi mentalidad sobre la universidad. Lo representé por medio de funciones, entonces el tema de la universidad es negativa porque tenía miedo, me causaba estrés, pero ya después fue positivo entonces la curva sube. Cuando presenté el ICFES y quedé de primero en todo el colegio en matemáticas. En el mapa escribo: “la línea azul que corresponde $(G:R= g(x) =$ mi mentalidad sobre la universidad. En los valores negativos tenía miedo por no tener bien claro mi futuro al pensar que podía cometer errores en mi decisión. Tenía una perspectiva negativa sobre el tema. Esta otra línea que está en negro $(f:R)$ es de mi viaje a Inglaterra.

- ¿Aquí también tiene un aspecto negativo al principio?

- No, no, aquí era todo positivo.

- ¿Dónde está el eje X? Ah sí, ya lo vi. Está siempre positivo el viaje a Inglaterra.

- Un momento, ¿qué es esto del eje X?

- El eje X es el horizontal y los tiene señalados con la letra X. Por encima del eje X es positivo y por debajo es negativo. El eje X es el cero.

- Entonces aquí, en el punto de partida del viaje, es negativa antes cuando me avisaron que viajaba, pero después me empecé a emocionar y subió.

- ¿Qué variable representa el eje Y? (Mercedes señala la línea vertical del mapa)

- Mis emociones.

- Tus emociones, ah sí, se entiende perfecto. Aquí veo que muestran su valor, aquí dice: $Y =$ se aprenden cosas nuevas.

- ¡Ah! Aquí hice una intersección entre las dos. (La línea del viaje y la línea de la universidad)

- ¿Y la intersección qué significa?

- Que en ambos experimento cosas diferentes y así aprendo cosas nuevas. En el papel pongo: X= experimentando cosas diferentes / Y: se aprenden cosas nuevas. Entonces el punto de intersección se llama: experimentando cosas diferentes se aprenden cosas nuevas.

- El punto de encuentro de las dos emociones. Muy bien, ¿estás son las fórmulas que corresponden a las gráficas, ¿no es cierto? por lo que veo.

- Ah eso, es la ecuación que sale a partir de la intersección de acá: $P = (X_0, f(x_0)) = (X_0, g(x_0))$ $f(x_0) = g(x_0)$ En ambas situaciones se obtiene el mismo resultado al experimentar lo diferente: nuevos aprendizajes”.

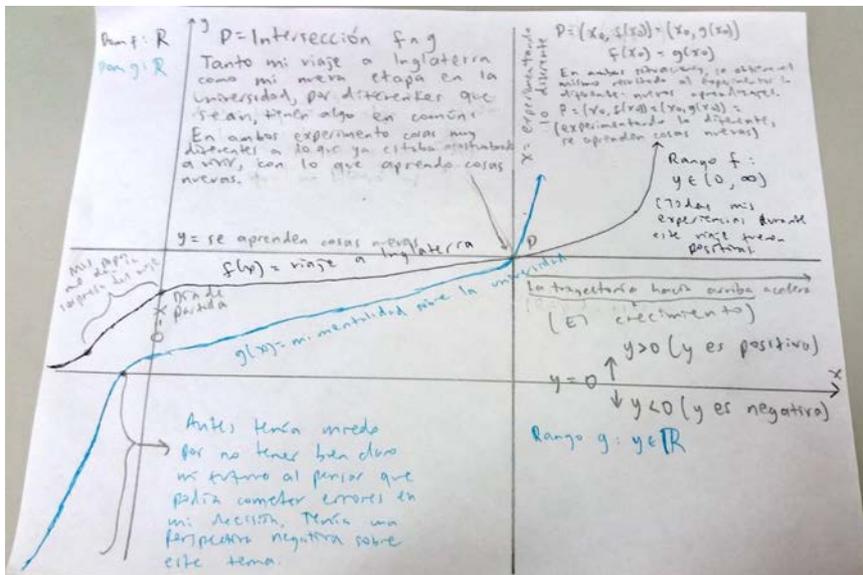
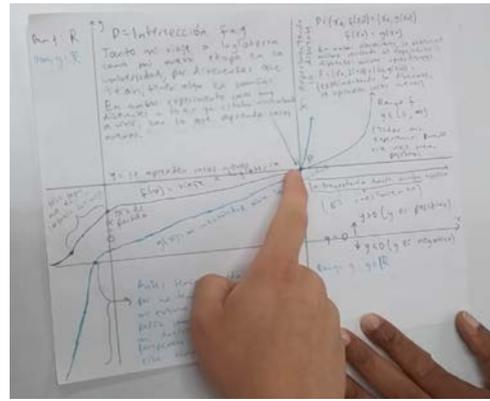
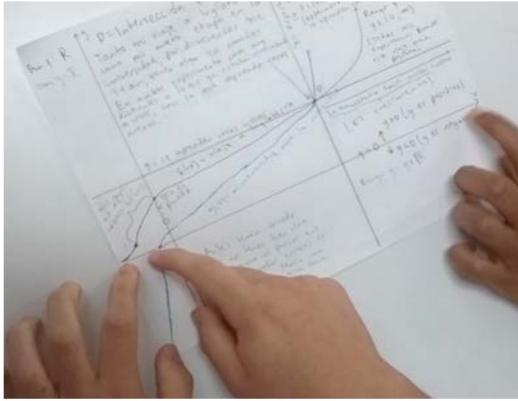
(N., comunicación personal, 22 de mayo de 2018)

Nicolás a lo largo del día volvió a presentar su mapa a sus pares, lo interesante es que todas iban siguiendo con los dedos las líneas de Nicolás y daban sentido a los apuntes.

Figura 88

Nicolás, 2013 y 2018. *El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013*





6.6.7 Mateo G: conversaciones

Mateo entregó el mapa después de la graduación. Nos encontramos para conversar sobre su mapa y sus sensaciones por fuera del colegio. No hay registro de este encuentro, sólo las fotos que él me dio del proceso de hacerlo. No tomé apuntes.

- Me acuerdo que los proyectos eran lo más importante para mí y la cercanía que teníamos a la hora de hablar entre nosotros y las discusiones que teníamos con las imágenes que ponías.

- ¿En qué consistían los proyectos?

- En entendernos nosotros mismos, explorar quiénes éramos nosotros como personas.

- ¿Te acordás de uno en específico?

- El último porque para mí fue el más significativo, lo hice del secuestro de mi abuelo y para mí fue muy importante porque abrió la posibilidad de hablar con mi familia de ese tema que nosotros no hablábamos. Fue difícil pero también fue chévere saber cómo fueron las cosas. La relación entre nosotros era chévere porque podía ser sincero y conversar de cosas que eran importantes en ese momento. También las conversaciones con los compañeros, mi realidad se parece a la de ellos y sentí que no estaba sintiendo las cosas solo.

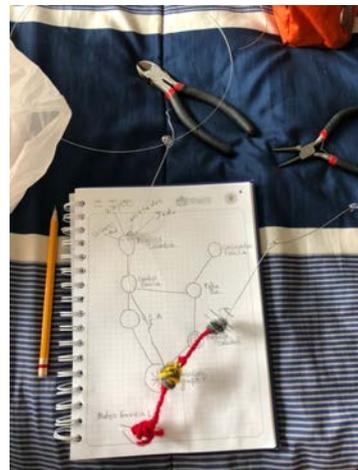
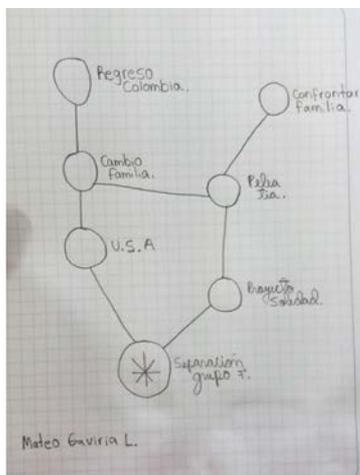
- ¿Qué dificultades tuviste?

- Tal vez por falta de madurez me costaba diferenciar el trabajo académico y mis responsabilidades, con la amistad que se construía. Si yo me disgustaba entonces ya no quería hacer las tareas, pero fue por falta de madurez porque luego dejó de ser una dificultad. La relación es como es ahora por haber sido tan sinceros con nosotros y eso forjó un vínculo cercano. Mi mapa ahora es sobre mi familia y empieza con el proyecto de mi abuelo, va recorriendo las etapas significativas que se ubican en el lugar de dónde vengo y cómo nos relacionamos”.

(M., comunicación personal, 22 de mayo de 2018)

Figura 89

Mateo G, 2013 y 2018. *El proceso creativo*, 2013. *El mapa*, 2013



6.5.8 Juan Sebastián: las 14 estaciones y el movimiento del océano

Juan Sebastián prefirió que no diera los detalles de las estaciones en la tesis y me envió este correo electrónico cuyo texto transcribo a continuación:

Antes de que leas esto te advierto:

Como tú te abriste a nosotros y tuviste el coraje para desenterrar tu pasado, yo hago lo mismo. Te estoy entregando una parte de mi, y por ello pido que tengas la mayor cautela y cuidado con esta.

Juliana, me alegra tu proyecto ya que siéndote sincero nunca le puse un sentimiento tan profundo como este. De forma más concreta, moldeé los proyectos con respecto a la realidad por el constante miedo de ser juzgado. Para darte un ejemplo, el primer proyecto sí fue una tarea muy ardua buscar el recuerdo que iba a enfrascar, pero miraba un recuerdo que en realidad no suscitara alguna opinión; quizás me haya impactado, pero no como tú lo planteaste.

Me alegra que trajeras contigo este proyecto a nosotros, particularmente, porque más allá de ayudarte, me permites, como tú dices “Cerrar muy bien el año”.

Gracias, por tu confianza

Juan Sebastián Ramírez

(Ramírez, J. S, comunicación personal, 6 de junio 6 de 2018)

En primer lugar hice los caminos así que es negro con blanco, porque creo que todas las estaciones que escribí (que son 14), tienen algo bueno, tienen algo malo y viceversa. Es por eso que no hay estaciones propiamente, así yo coloque monedas o rocas en sí, el camino es lo principal. Voy dar un ejemplo, una estación que escogí fue un concurso en el participé en La Javeriana (universidad) sobre el posconflicto y la economía (después del tratado de paz en Colombia). Realicé un ensayo y quedé seleccionado para presentar la ponencia. Se las presenté a los profesores antes de hacer la ponencia a la Javeriana, lo hice muy rápido y me dijeron que estaba muy pobre. Tuve que practicar en mi casa toda la tarde para estar listo. Es decir, más allá de que sea una experiencia mala o buena es más la dificultad.

Este punto verde es la primera estación con Juliana, es el primer proyecto, el del frasquito. Fue en séptimo y era volver a atrás y pensar ¿qué te impactó a ti? Mirar dentro de uno mismo y preguntarse qué le impactó y que le importaba a uno. Fue importante porque fue el primer momento, por así decirlo de autoconocimiento y de mirarse a uno mismo.

El fondo es azul porque quise representar el océano, el movimiento brusco del océano. Por eso en el camino se ven movimientos ondulados. La tabla de arriba es mi versión del ying y el yang. El centro representa a uno mismo. Los colores que lo rodean son el exterior. Uno no puede controlar el exterior, uno decide si esas cosas las interioriza, lo afecta o las maneja. Lo negro es el exceso, lo malo. En cambio el blanco es lo bueno y la abundancia. En los tres caminos hay trece estaciones, que son el pasado. Las flechas indican que este mapa continua, pero a pesar de que continúa el pasado no se pierde, va ligado el pasado con el futuro. Y sí, a pesar de que el presente es vivir el momento, estoy diciendo que hay mirar en retrospectiva el pasado y construir el futuro. Esos dos están ligados”.

(Ramírez, J. S, comunicación personal, 18 de mayo de 2018)

6.5.9 Alejandro: los pases y las estrategias

Alejandro en el proyecto que hice con ellos en el año 2013, puso dentro del cristal un papel marrón. Por fuera del cristal hizo la forma de un ‘chocado’ o cono de helado. Era la representación del recuerdo que tenía con su abuelo cuando lo llevaba a jugar fútbol. Él se abrazaba a sus pantalones y recordaba el olor y la textura de la ropa. Este mapa fusiona ese eco afectivo que recuperó con el recuerdo y lo transformó en una metáfora más amplia.

Este es mi mapa, prácticamente mi vida después de un suceso que hizo que cambiara por completo. Lo tomé como tácticas de un partido de fútbol. Decidí hacerlo así porque el fútbol es lo que más me apasiona y lo que más quiero entonces me siento muy cómodo en este ámbito y decidí hacerlo allí. Es como una jugada, ver cómo se conectan las cosas haciendo pases hasta llegar al final de la jugada, cuando logro entender todo.

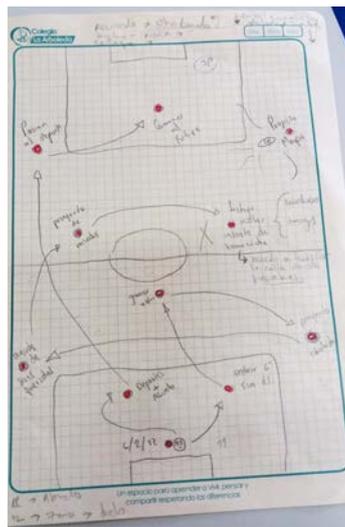
El mapa empieza cuando se muere mi abuelo, yo no crecí con un papá y él hacía el rol de padre. Que no estuviera a mi lado fue un cambio enorme no sólo para mí sino para toda la familia. La segunda jugada era pasar de primaria a bachillerato y llega más exigencia. Pasar a ese lugar sin mi abuelo fue duro. De allí pasamos al proyecto del recuerdo (chocado) que fue el que me hizo caer en cuenta el cambio que estaba teniendo en mi vida. (...) Decidí el chocado porque él nos llevaba a la cancha después de jugar fútbol y nos compraba un chocado a cada uno. Ese proyecto me ayudó a acordarme de él y caer en cuenta de lo que está pasando en mi vida y con mi familia entre todos nos apoyamos y salimos adelante unidos.

Luego hago el pase al proyecto del susto (proyecto del collage) donde trabajé los miedos. Ya sabía que miedos tuve después de esa etapa con mi abuelo y como mi familia me había ayudado, lo uní con un intento de homicidio que vi con mis amigos. Tuve mucho miedo de volver a salir por temor a que volviera a pasar y eso hizo que nos distanciamos un poquito porque volver a salir a jugar se acabó. Sentí que ese fue el punto donde mi infancia se acabó. (...) Volviendo a mi abuelo, yo soy mucho del deporte gracias a él y ahora caigo en cuenta que es gracias a él que tengo todo ese amor y pasión por los deportes. Ese le hace un pase a la jugada de acá arriba (cerca al arco) que es campo al futuro que es el campo en el que yo voy a estar en el futuro. Me voy a dedicar al periodismo deportivo, todo todo todo va a ser deporte. La última jugada es el proyecto del mapa porque me ayudó a aclarar todo y conectarlo.

(A., comunicación personal, 23 de mayo de 2018)

Figura 91

Alejandro, 2013 y 2018. *El proceso creativo*, 2013. *El mapa*, 2013



6.5.10 Felipe: el cambio y el punto de encuentro

Felipe pidió que la presentación de su mapa fuera en privado, sólo él y yo. Es un chico reservado y llamó mi atención que fuera tan generoso con las cosas que compartió en el mapa. El punto de encuentro en su mapa simboliza el cambio, metáfora significativa.

Mi proyecto empieza en la entrada al bachillerato, lo asocié con un leoncito bebé porque es la simbología cuando alguien está chiquito, está débil y apenas empieza la vida. Lo conecto con el tema de la inseguridad, así me sentía yo. Todo este recorrido, o sea las lanas muestran diferentes recorridos.

El rojo simboliza lo difícil que fue el camino, con muchos enredos por el tema de que en esa época de mi vida había muchas inquietudes y cosas que me molestaban. Hay diferentes estaciones que son acciones, sentimientos y cosas que hacían que esa inseguridad creciera más. Las nombro: estabilidad emocional, incertidumbre, miedo, relaciones tóxicas, bajo rendimiento, débil (porque me importaba mucho lo que pensarán los demás). Mi bajo rendimiento académico generaba problemas en mi casa, peleas familiares y eso potenciaba la pereza de hacer los trabajos.

También está el tema del cuerpo, que no estaba en el peso sano y eso hacía que la inseguridad creciera y termina este pedazo con la baja autoestima. En este periodo tú ya habías estado y nos habías hecho como un hincapié en qué era lo que queríamos ser, mejor dicho, encontrarnos un poquito con nosotros mismos. A partir de todo eso aparece mi decisión de hacer algo. Por eso hago una línea negra que separa esa etapa. Me dije a mí mismo que tenía que hacer un cambio, lo relaciono con un punto de encuentro.

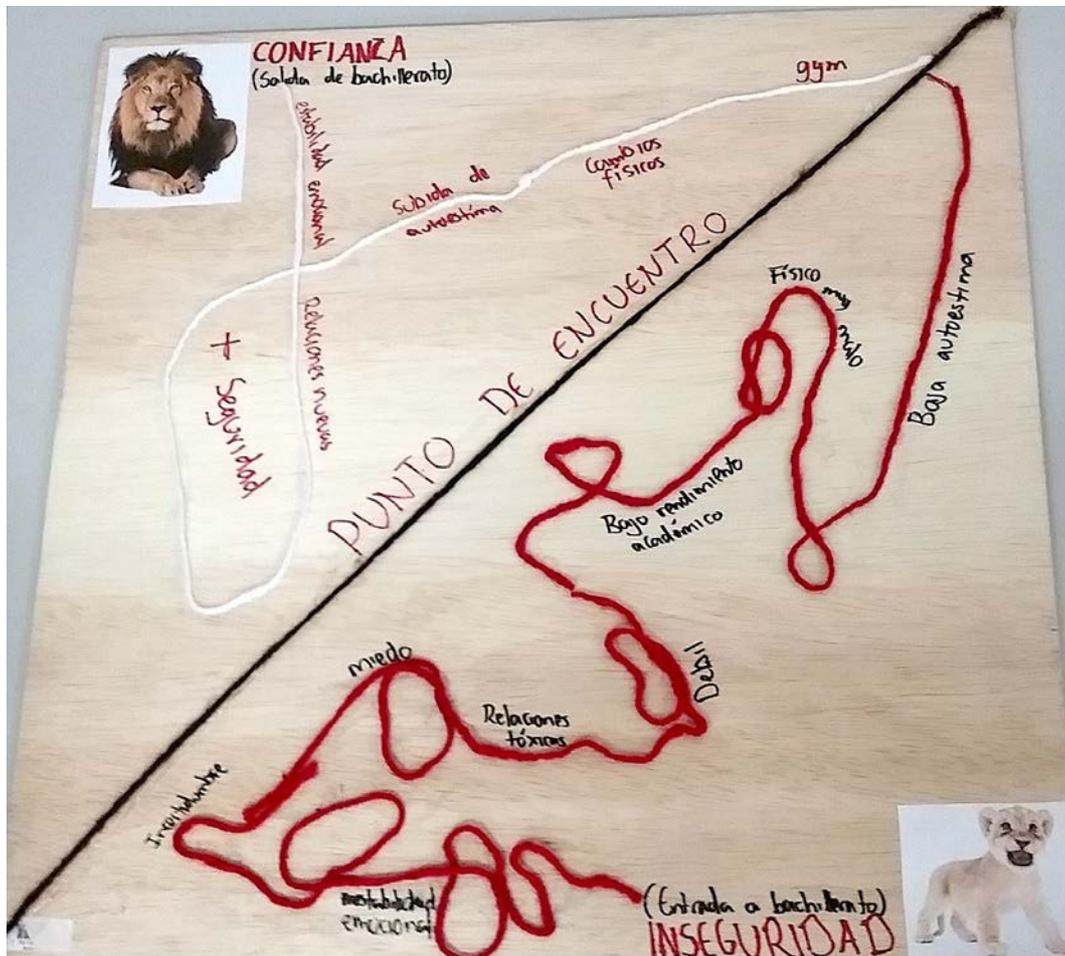
Supe que tenía que hacer el cambio emocionalmente, que es lo que más influye. Luego se ve físicamente, pero si no cambias de actitud, y le paras bolas a las relaciones nunca vas a ser una buena persona.

Entonces primero, empecé por sentirme con energía, fui al gimnasio para hacer ejercicio. Me sentí mejor, me empecé a ver mejor en el espejo. Tomé decisiones con las relaciones interpersonales, eso acompañado de una subida de autoestima. Entre más seguridad tenía elegí qué relaciones construir tanto en el gimnasio, en el colegio o fuera. Empecé a salir más. En Once ya siento que me conozco más a mí mismo y siento que puedo salir adelante con más confianza. No soy del todo adulto pero estoy en proceso”.

(F., comunicación personal, 30 de mayo de 2018)

Figura 92

Felipe, 2013 y 2018. *El proceso creativo*, 2013. *El mapa*, 2013.



6.5.11 Santiago: el arte y la puerta

Santiago me pidió archivos de trabajos anteriores para hacer su portafolio de arte, para aplicar a la universidad.

- Voy a hablar de las estaciones. La primera estación es el pasado, no está por que es algo que quiero dejar. Por muchas razones no fue la mejor infancia y apenas estoy reponiendo todo lo malo que pasó y eso se refleja en los dibujos y en el arte. Vi que una forma de canalizar toda esa ira y todo el remordimiento que hay con lo que pasó es por medio del dibujo. La segunda estación es el dibujo, eso es lo que me ayuda a definirme o más bien lo que me define. Lo que me define son mis emociones que estoy empezando a reconocer que tengo emociones. Esto todavía no lo tengo muy listo, muy avanzado y todo lo malo y todo lo escondo con la risa. En los dibujos se ve gente escondida, no dando la cara. No sé, oscuros, se parecen a mí. De lo malo saqué algo bueno que es que me di cuenta: el dibujo me ayuda a pasar todo lo malo pero también me ayuda a pensar en el futuro que es lo que sigue después del colegio y después del estudio. Puse una puerta porque es algo que uno sabe que hay al otro lado y me da cosa verlo pero pues, es algo que al final uno tiene que ver.

- ¿Las manos en el centro las hiciste por qué es donde vos sentís que podés expresarte?

- Sí.

- ¿Cuál sería tu reflexión final?

- Pues, que muchas veces yo no me doy cuenta cuando tengo potencial para algo y la gente que hay acá me demuestran lo contrario, es lo que me impulsa más o menos a seguir. Pues por ahora, es como buscar la aceptación que no hubo antes y ya cuando la haya pues, ya no me importa.

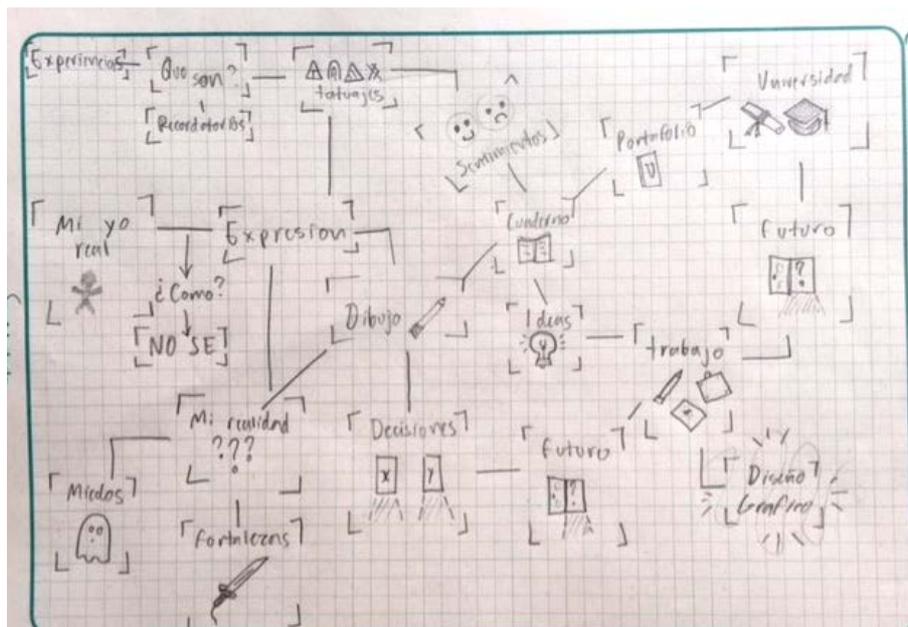
- ¿Y vos crees que esa aceptación tiene que venir del exterior?

- Creía, ahora no. Primero me tengo que aceptar yo, conmigo mismo”.

(S., comunicación personal, 22 de mayo de 2018)

Figura 93

Santiago, 2013 y 2018. *El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.*



6.5.12 Juan Pablo: las flechas y las decisiones

Juan pablo durante este periodo se sintió muy presionado por los exámenes. Varias veces nos reunimos a hablar de sus miedos sin tocar el tema del mapa. El mapa destaca el movimiento que vivió de pequeño y las flechas distinguen cuáles movimientos fueron elegidos y cuáles no.

- Me llamo Juan Pablo Sanín, hola. Este es mi mapa y está dividido en tres secciones: el pasado, el presente y el futuro. En el pasado y el futuro no hay espacio-tiempo, en cambio en el presente, tiene las ciudades donde sucede. La estación central es el árbol que es un 'redwood' porque es de los árboles más viejos y más fuertes. Me representa a mí, una persona que es persistente, fuerte y espera luchar por sus cosas. Además de esto, la estación se basa en un proyecto que hice con la profesora (se dirige a la cámara). Se trataba de cómo mis raíces me afectaban para producir frutos. Esos frutos no sólo me beneficiaban a mí, sino a los demás. A partir de esta estación las flechas verdes representan que puedo ir a donde desee dentro de mi mapa. En cambio las rojas son el ciclo que me tocó, es decir los desplazamientos que hice con mi familia.

Todo empieza en la estación de Colombia (bandera). Cuando era muy chiquito me tocó mudarme a Estados Unidos y dejar al resto de mi familia atrás, en una ciudad completamente nueva donde no tenía amigos. Ese cambio está acá (bandera USA), las flechas rojas indican el movimiento a Fayetteville que es donde aprendí a aceptar nuevas culturas, nuevas costumbres y adaptarme a lo nuevo. El mapa de esta ciudad está en la parte superior del mapa, se ve que arriba está Fayetteville, adquirí herramientas que me ayudaron para hacer amigos y relacionarme con los demás y vivir entre ellas. El baloncesto hizo eso y es muy importante en mi vida. El balón que está arriba al lado del mapa de Estados Unidos es diferente al de abajo porque uno es el que se utiliza allí y el otro se utiliza en Latinoamérica. Entonces mediante el juego pude hacer amigos, así como el playstation (señala el logo) que me permitía jugar online con la gente de Colombia.

Se ve con las flechas rojas que la dirección va otra vez a Colombia y regresamos. Tuve que volverme a adaptar. Mi español no era fluido, me costaba trabajo leer. Fue complicado porque cuando me adapté a una ciudad nueva, me desadapté de la otra y así todo otra vez. Me di cuenta que esos dos culturas son muy diferentes y a partir de esas dos culturas es Juan Pablo hoy en día. Entonces pasando al centro/abajo del mapa son las experiencias que me marcaron en Cali. La toronja, que es una estación, representa un sabor dulce y amargo. La experiencia de aquí

fue uno de los más difíciles de este proyecto y hacerlo me ayudó a entenderlo. Trata de que en un periodo de tres meses perdí a mi primo y a mi abuelo. Éste trabajo y el anterior que hicimos con la profesora me ayudó a entender que hay cosas que pasan por algo y que uno cuando entiende la función que cumple en mi vida, se llena un vacío. El baloncesto me ayudó en esta etapa también, porque cuando entro a la cancha, toco el balón y me relajo. Todos los problemas se pierden. Es como una terapia. Dejando atrás lo que es el presente, pasamos a lo que pienso para el futuro. Como el baloncesto es una gran parte de mi vida, siempre he querido tomarlo como una profesión y hacerlo mi trabajo. Hay varias opciones que es el baloncesto universitario, que también sería estudiar, entrar a la NBA o la FIBA que es jugar dentro de sudamérica, norteamérico o europa. Es muy difícil y he estado buscando becas y uno nunca sabe qué va a pasar. Hace un mes estaba aceptado en un colegio, en un buen equipo en Estados Unidos y por cuestiones de visados me llegó la noticia de que no iba a poder ir. Las cosas toman varios rumbos y uno no sabe qué le tiene preparada la vida. Entonces las flechas verdes también van a los libros, significa cómo a través del estudio pienso construir mi futuro. Como todavía no sé cómo va a ser, pongo signos de interrogación.

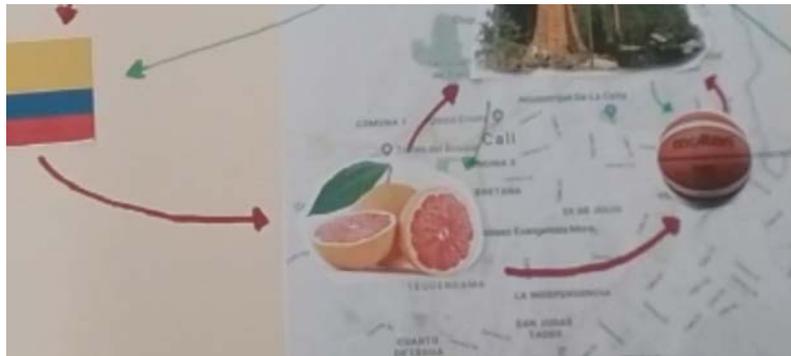
- ¿Qué reflexión final haces después de hacer este mapa?

- Hacer este mapa es una manera de darme cuenta de lo que tengo y por lo que he pasado. Nutrirme por dentro de quién soy yo y no olvidarme de las cosas que he hecho para que en los momentos difíciles sepa que también puedo. Seguir tomando decisiones y seguir siendo yo, no perder la persona que soy”.

(J. P., comunicación personal, 22 de mayo de 2018)

Figura 94

Juan Pablo, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.



6.5.13 Willy: los hilos de colores y el punto de contacto

Willy estuvo muy implicado con el proyecto y me mandó un video explicando con detalle cada una de sus decisiones sobre cómo haría el mapa. Supe con antelación cómo tenía planeado abordar su mapa. No obstante, hizo modificaciones que dieron un giro interesante y las señalaré en los análisis.

Inicialmente para hacer este proyecto empecé a recordar los proyectos pasados que hicimos en séptimo y octavo. En el primer proyecto utilicé una situación con mi madre que me había afectado mucho, también el proyecto de mi padre por su trabajo, la ausencia y todo el apoyo que él me había dado. El del monstruo, el del animal y el de los miedos. Entonces era recordar los proyectos y juntar los elementos que más me habían gustado de ellos y aplicarlos en este. No tenía idea de cómo hacerlo, no sabía cómo relacionarlo con lo afectivo y fue un largo proceso.

Llegué a la conclusión de que todas esas situaciones, los proyectos, las amistades dejan cierta huella en uno y eso ayuda a formar a la persona que soy hoy en día. Por eso tomé la decisión de hacer el proyecto representado con mis manos o mis huellas dactilares. La vaina es que cuando yo quería aplicar a lo material la huella dactilar no me convencía, entonces tomé la idea de la manos. Para explicar un poco, cada hilo representa una relación, una amistad o alguna conversación, cualquier cosa que una persona me haya dado a mí. Entonces podemos ver que hay distintos colores representando diferentes personas porque cada persona es su propio mundo. La otra mano me simboliza a mí y esas relaciones lo envuelven a uno y de cierta forma lo sostienen, son un apoyo. A pesar de cualquier cosa esas relaciones siempre van a estar allí de alguna forma. Aquí esta mano (yo) está en blanco y negro, pero cuando esas relaciones lo envuelven a uno, lo sostienen y lo mantienen firme va adquiriendo su propio color y su propia esencia. Es un proceso de poco a poco, por eso no toda la mano está colorida. La base representa a la familia porque es el primer pilar que uno tiene, el apoyo incondicional que te dan los padres, los tíos etc. Por eso siempre va a estar esa base y evita que uno se caiga.

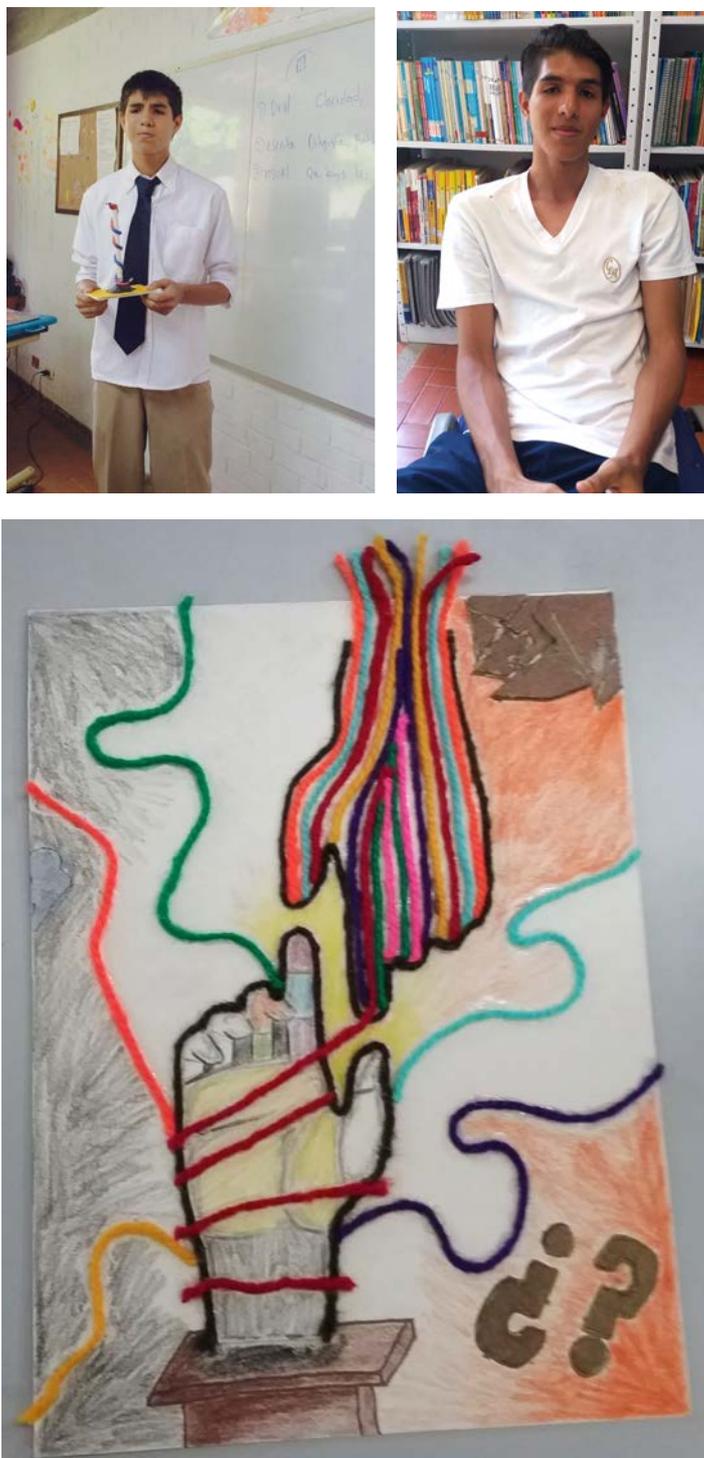
Hay dos elementos en las esquinas. El de la parte de arriba a la derecha son los quiebres que tienen todas las personas. Las relaciones ayudan a formar un espacio de contención para que esas personas puedan sanarse si tienen alguna herida o algún choque emocional. etc. También hay un signo de pregunta porque llevo un tiempo preguntándome por qué hay personas que adquieren tanto valor para la vida de uno. Por qué hay personas que pueden llegar a ser tan importantes y lo que hagan o digan lo afectan a uno. Esa es una incógnita, la otra pregunta es por qué

las relaciones son tan complicadas. Por otro lado, eso es lo bonito de ello, por eso tiene color, si las relaciones no fueran complicadas serían aburridas y monótonas.

(W., comunicación personal, 21 de mayo de 2018)

Figura 95

Willy, 2013 y 2018. *El proceso creativo*, 2013. *El mapa*, 2013.



6.5.14 Paulina: el yo en el nosotros

El mapa de Paulina deja rastros de sus movimientos afectivos respecto a su familia. Me resulta significativo que cada pliegue de cartón se uno por unos hilos que los mantienen unidos.

Aquí hay seis personas porque dejé de tener una familia pequeña (mi mamá, mi hermana y yo) y pasé a vivir con mi papá y mis dos hermanos. Fue un cambio muy grande porque estaba acostumbrada a vivir con mi mamá y llegó toda esa gente a mi casa. Empezaron las peleas y muchos problemas porque la convivencia es conflictiva y más porque mi mamá no es la mamá de mis hermanos. Después llegaste tú que me hiciste reflexionar sobre mi familia y sobre qué estaba pasando en las relaciones dentro de mi familia. Las cosas se fueron estabilizando un poco.

En un momento determinado en donde había tensión en la casa a mi papá le dio un infarto y mi mamá nos dijo a mi hermano y yo que nosotros éramos los culpables. Que nosotros nos portamos mal y por eso casi se muere. Eso me hizo sentir muy mal y estar llena de dudas. Me eché la culpa por mucho tiempo. Varias cosas me mostraron que no tuve la culpa y tú hablaste conmigo y me ayudaste a aterrizar. Me mostraste que hay muchos factores que ayudaron a eso y que por la tensión del momento mi mamá dijo esas cosas.

Después mi mamá estuvo muy enfocada en mi papá y estuvo con él dos meses en la clínica y cuando salió ya estuvo más con nosotros. La relación con mi mamá mejoró y me dio estabilidad pero me di cuenta que era falsa. Había muchos conflictos en la casa y ella usaba la relación de las dos para taparlos. Mis hermanos se empezaron a alejar y yo no sabía por qué hasta que se fueron. Un día de la nada me dijeron que se iban a otro apartamento y que no iban a vivir más conmigo. El lugar de escape que encontré fue Fabián, con él aprendí cosas y fue una etapa larga de maduración que me influyó mucho. Ahora vivo con mi mamá y mi hermana otra vez y ya somos una familia. Todo se mejoró, ya no hay problemas.

(P., comunicación personal, 21 de mayo de 2018)

Figura 96

Paulina, 2013 y 2018. *El proceso creativo*, 2013. *El mapa*, 2013.



6.5.15 Ana: las huellas

Ana pidió hacer la presentación solo ella y yo. También pidió que no le grabara a la cara cuando lo hacía.

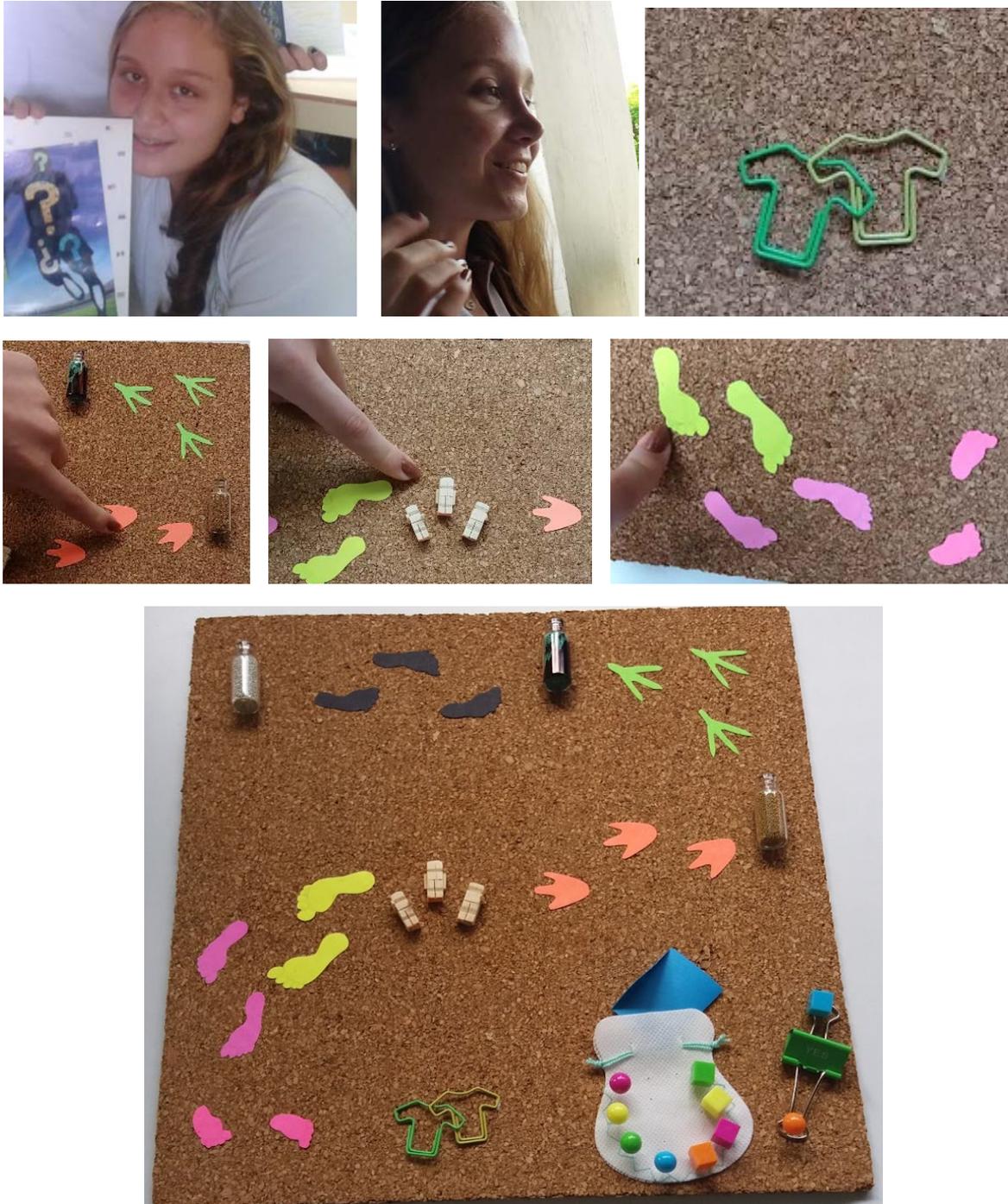
Este es mi proyecto y empieza desde aquí: la estación del ser. Es plateado porque es un color básico. Aquí tenía doce años. Las huellas negras son porque no conocía muy bien sobre la vida, ni qué hacer en ella. El frasquito verde y negro es la estación del 'bicho' (proyecto), lo pinté verde porque mi bicho lo pinté verde cuando lo hice. Tiene unos toquecitos negros, una heridas, porque se trataba de las debilidades y los defectos que tengo como persona. De ahí salen las patas verdes que representan el bicho y llegan al pato. El pato es el recuerdo (proyecto) que yo tuve cuando le hice daño a una mascota patico que yo tenía de niña. Era muy pequeña y le puse colorete en las fosas nasales y el patico se murió. En ese momento sentí culpa y entendí que mis actos tienen consecuencias.

De ahí siguen las huellitas del pato porque sigue siendo un recuerdo para mí y llega a la estación de la familia. Las tres figuras somos, mi mamá, mi papá y yo. La figura de mi papá le falta un brazo, no porque en la vida real no lo tenga, sino porque se fue una parte de él de mi corazón desde que se separaron. Mi mamá es el motor de mi vida, mientras que mi papá es un compañero. No es tan importante para mí. De allí salen las huellas de los tres para llegar a la estación del amor. La llamo así porque es la relación con mi novio. La unión que tenemos es muy fuerte. Escribí una carta que tiene una pregunta dentro: ¿quieres continuar con este viaje? La respuesta es sí, por eso la última estación es un estuche donde tengo dentro todas las enseñanzas para poder seguir adelante. Con el futuro que me espera.

(A., comunicación personal, 15 de mayo de 2018)

Figura 97

Ana, 2013 y 2018. *El proceso creativo*, 2013. *El mapa*, 2013.



6.5.16 Juliana: el pliegue y los hilos que se trenzan

Juliana y yo nos reunimos dos veces antes de la presentación, no obstante, no me comentó cómo sería el objeto artístico que presentaría. Esta última fase del mapa la quiso hacer sola y dejar que yo fuera una espectadora.

Este es mi mapa y la idea es que cada uno de los chinchos (chinchetas) es una estación. Dividí las estaciones en tres: el azul, las rojas y las verdes.

La idea es que el verde es lo que siempre estuvo en mi vida (2 chinchetas), son mis familiares y amigas. Por eso sólo hay dos puntos verdes. Mi familia tiene una posición más alta porque siempre están presentes, es el amor que siento por ellos, amor incondicional. Mis amigas están más lejanas porque es algo que poco a poco se fue construyendo y ya se verá relacionado con esta otra estación (roja). Son nuevos en mi vida, pues son mis verdaderos amigos.

La estación roja son los cambios que tuve (4 cambios).

El primero: yo venía de Bogotá, mi colegio de Bogotá era muy religioso y sólo para niñas. Cuando llegué a Cali entré a otro colegio pero nunca logré conectarme, ni encontrarme con nadie, ni conmigo misma. Fue un año en que tuve mucho cambio y no me sentía bien. El segundo: cuando entré al Arboleda sentía que no me importaba nada de lo académico y las notas porque me había sentido excluida antes. Sentí que tenía que hacer algo para que me aceptaran mis compañeros. Ser más chistosa, más divertida, alejarme de las buenas notas. Esto es lo que estoy viendo ahora, en ese momento no lo sentía así pero es la reflexión que hago del pasado. Cuando llegué en cierto modo ocultaba lo que realmente era en risas para que me aceptaran. Leyendo ahora los proyectos que te presenté, siento que no los hice honestamente. No presenté nada de verdad que viniera de dentro. No sabía dónde empezar. El tercer cambio fue cuando a una amiga mía del salón la nominaron a una beca y pensé, si ella puede, ¿por qué no voy a poder salir adelante yo? Aquí fue cuando empecé a sentar cabeza frente a lo académico. El cuarto y último cambio fue cuando me cambiaron de salón en séptimo. Me di cuenta que independiente de con quién estoy y qué amigas tengo, es importante estar bien sola. Hice un cambio frente a lo académico y en mis relaciones. Lo importante era la relación que tenía que construir conmigo y no que los demás me aceptaran. Esto es algo que puedo ver con este proyecto, no había caído en cuenta. Sí sabía que había cambiado, pero este mapa me ayuda a verlo claro.

En la estación azul tiene las experiencias negativas, malas decisiones (3).

La primera, después de darme cuenta que lo académico también era importante, me dediqué sólo a lo académico. Es decir, me fui para el otro extremo. Me volví excesiva en el estudio hasta que me cansé, de ser tan perfecta, sacar sólo buenas notas. La segunda mala experiencia fue cuando Mariana, mi mejor amiga se fue de intercambio y fue difícil para mí. Mari es parte importante de mi mapa porque siempre estuvo allí apoyándome. Esto desencadena con la tercera mala experiencia y es que empecé a salir con otras personas y a salir mucho de fiesta. Una decisión que digo que fue mala porque estaba cubriendo una sensación de vacío. En el momento no lo veía así, sino que todo era chévere, pero no me paré a pensar que me hacía feliz a mí y me costó encontrar otra vez el equilibrio.

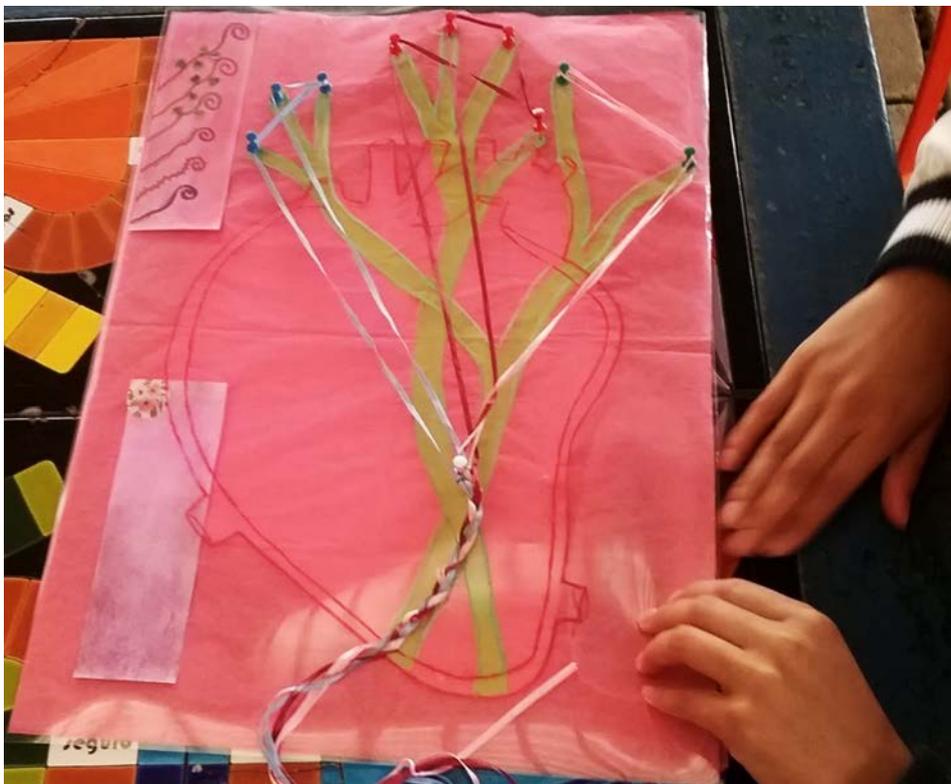
Bueno, entonces estas son las estaciones y al final las uní con estos lazos. Puede ser que unas sean negativas y otras positivas, pero al final están conectadas y creo que es la unión de todas es lo que me hacen a mí. Todas las experiencias me ayudaron a crecer, siento que no es correcto decir: no listo dejemos todo lo malo de lado y soy solo lo que soy ahora porque sería mentira. Tuve que vivir toda una trayectoria para darme cuenta y hacer este mapa me ayudó mucho. Finalmente en la parte de arriba de la izquierda hay un dibujo que son personas, hay unas que tienen hojas, que son relaciones que me han aportado. Han dado fruto a mi vida, que me han ayudado a pensar y reflexionar. Son mis amigas, en especial Mari y Cami.

Otra de esas personas es Helga, la encargada de bienestar del estudiante que me ha apoyado mucho este año, me ha abierto los ojos sobre muchas cosas. Igual que tú con tus proyectos, no tantos los de antes porque como te dije, los hacía porque sí, sino ver todo lo de antes, ahora. Ponerlo todo en el papel me ha ayudado a reflexionar sobre mí, quién soy y qué quiero construir. La sensación final que tengo es que hay una pequeña fisura por donde se salen las cosas y este proyecto me ayudó a buscar qué son esas cosas. Tiene mucho que ver con el aprender a aceptarme y dejar de buscar aceptación en todas partes.

(J., comunicación personal, 21 de mayo de 2018)

Figura 98

Juliana, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.



6.5.17 Mateo E: el pensamiento colectivo y el pensamiento singular

Mateo se incorporó al colegio cuando estaba en mi segundo año como maestra en el colegio. Por esa razón no tengo fotos tuyas de pequeño y no encontré en los archivos la foto de la presentación del mapa. Me puse en contacto y él me envió la foto que tengo de su cara. Ahora vive en Canadá.

- Este es mi proyecto, yo quise hacer un hormiguero. La primera estación como podemos ver acá es una puerta, que simboliza la entrada al colegio La Arboleda. Fue una nueva experiencia e impactó mucho mi vida. Mi segunda estación está al otro lado y se ve a una hormiga patas arriba. Es sobre un proyecto que hicimos contigo, que fue el de unos animales. Yo hice las hormigas porque aunque son animales chiquitos, tienen muchas cualidades. Por ejemplo, ellas son muy unidas y hacen un buen trabajo en equipo y eso me caracteriza. La hormiga patas arriba es mi abuela, y está en mi segunda estación porque en ese momento la diagnosticaron con Alzheimer y desorientó a toda la familia. La tercera estación que tiene un conducto que lo une a la primera, es cuando conocí a mi novia en el momento en que entré al colegio. El corazón simboliza mi relación en pareja. Es blanco y no rojo porque el blanco significa pureza y este amor es puro. Ojalá dure para siempre. La cuarta estación se conecta con la segunda y es sobre la muerte de mi abuela, que fue hace dos años. Fue muy impactante para mí. Fui el único nieto que la conoció sin Alzheimer y en la mitad del conducto entre el 2 y el 4 hice una hormiga muerta y destrozada porque es el camino de la muerte. El final es la zona C, porque es mi zona de confort donde hay calma y estoy a gusto. Fuera del hormiguero están los peligros que simbolizan los meteoritos y que pueden destruir parte del hormiguero. Pero como las hormigas son tan unidas pueden resolver los problemas de la mejor manera y lo más rápido posible.

- ¿ Por qué escogiste el hormiguero como mapa?

- El hormiguero simboliza un caparazón, una barrera que no deja entrar las cosas malas, solo las buenas.

- Ahora que ya terminaste el proyecto, ¿qué piensas del proyecto?

- Que es un proyecto muy bueno para entenderme a mí mismo, para saber en qué lugar estoy y en qué momento han impactado mi vida.

- ¿Qué fue lo más complejo?

- Pensar las primeras estaciones.

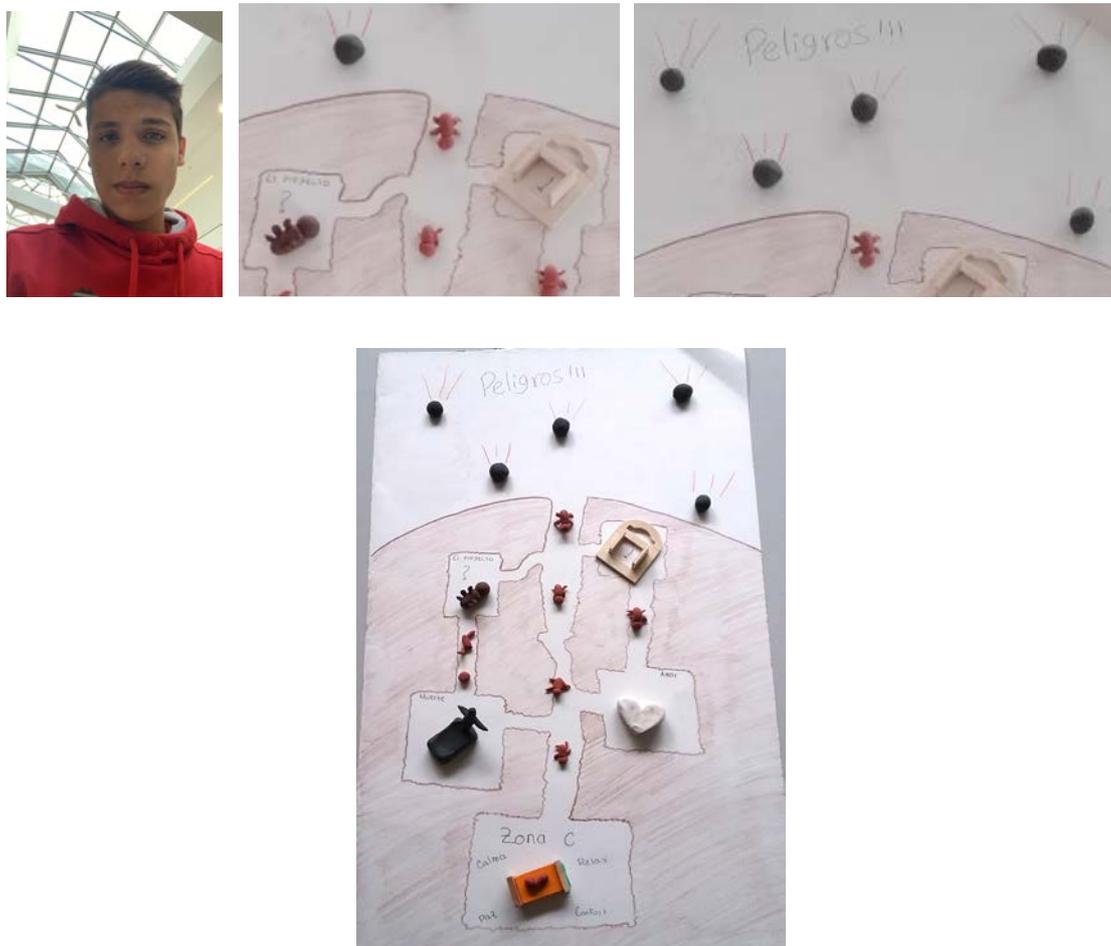
- ¿Cómo lo resolviste?

- Pensando las primeras estaciones, sentí que tanto tú como yo éramos nuevos en el colegio y sentí una conexión. Un buen punto de inicio.

(M., comunicación personal, 2 de junio de 2018)

Figura 99

Mateo, 2013. *El proceso creativo*, 2013. *El mapa*, 2013.



6.5.18 Alejandra: la metamorfosis

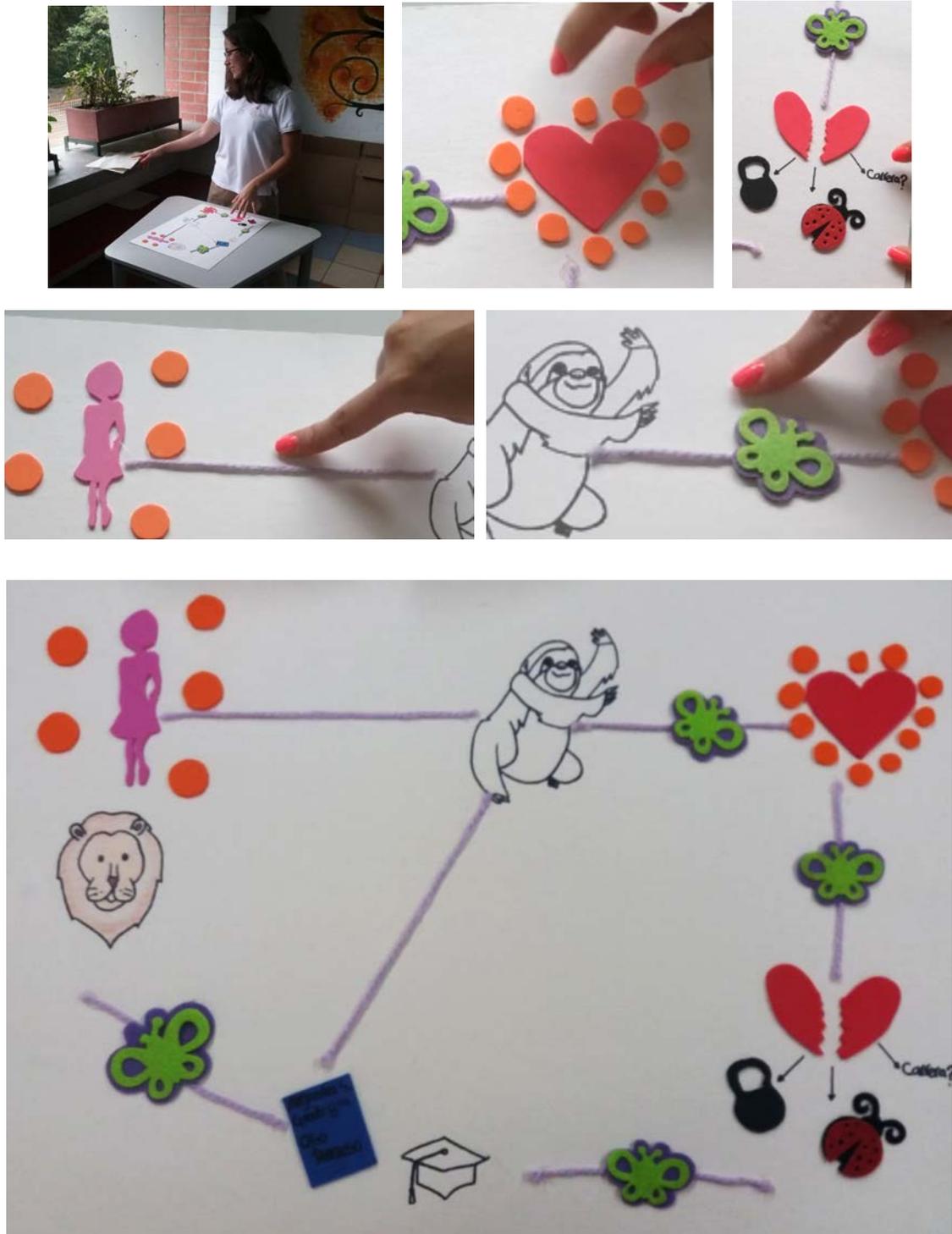
Alejandra siempre se caracterizó por ser tímida y tranquila, su elección de animal tótem en el proyecto que hicimos para el viaje al Amazonas fue el oso perezoso. No sabía que lo elegía por su soledad, no por su ritmo. Esta información me dio una perspectiva diferente.

Mi mapa empieza por acá, esa soy yo y los punticos son mis amigos y las personas que me rodeaban. Son muy poquitos, tenía un grupo de amigos muy pequeño y nunca salía de ese círculo. Después viajamos al Amazonas e hicimos el proyecto de identificarnos con algún animal y yo elegí el oso perezoso. Simboliza un animal muy tranquilo que siempre está solo, que le gusta esconderse. Me sentí así porque no salía de mi círculo de amigos y siempre estaba callada. Después de un tiempo cambié. La mariposita simboliza el cambio, de oruga a mariposa. En ese tránsito conocí a Nicolás, empezaron unos cambios muy grandes en mi vida. Empecé a hacer un grupo de amigos mucho más grande, conocí a más personas y estaba muy feliz. Ya no era tan callada como antes, después otra vez la mariposita y se terminó la relación. Estuve muy triste pero me sirvió para cambiar más cosas en mi vida. Esa ruptura me hizo pensar en mi carrera. El candado simboliza el ejercicio, porque empecé a entrenar y me sentí fuerte. También en este espacio conocí a muchas personas, son importantes porque me ayudaron y me aconsejaron durante ese periodo. La mariquita es una persona que conocí, que me aconsejó mucho y me di cuenta de lo que quería estudiar en la universidad. La mariposa otra vez y llegó la profesora con su proyecto. Leí el escrito del perezoso y me di cuenta que ese animal ya no me representaba. Que había cambiado, antes era una persona muy insegura y muy tímida. Entonces comencé a reflexionar y como ya no soy el oso soy un león. Me di cuenta que soy muy fuerte y puedo superar muchas cosas.

(A., comunicación personal, 22 de mayo de 2018)

Figura 100

Alejandra, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.



6.5.19 María Teresa: el círculo irregular

María Teresa a lo largo de los años tuvo una disposición de confianza conmigo. Hablamos de temas delicados siempre que ella se acercara y los compartiera conmigo. Ver el mapa que hizo me permite ver cómo ella hace las conexiones y cómo da cuenta de ellas.

Primero, esta rosa de aquí soy yo, la que está en el centro. No quería poner a una persona y las flores me gustan mucho, usé la metáfora de la rosa y sus espinas. El mapa empieza por los globos de colores, que es la estación de las emociones. Arriba de los gobos me dibujé porque son los que me sostienen, a veces pueden ser demasiadas y me abruman. La segunda estación son los afectos y lo dibujé con una flor que se está regando porque son lo que nos cambia de lo que nos has enseñado de los afectos.

La tercera estación se ve que la cuerquita está inestable y hay un espejo dibujado, representan las inseguridades. Eran las cosas que me atormentaban en ese tiempo. Después de eso, en la cuarta estación me hice mucho daño, entonces la flor se está muriendo. Lo conecté con los afectos porque recibí ayuda en mi familia, mi mamá sobre todo. La quinta estación tiene un signo de interrogación porque no sabía por qué me hacía eso yo. No sé por qué. Luego llega tu clase, la sexta estación. La hice como una mariposita porque fue el proyecto que más me gustó. El de la máscara (animal tótem). Ahora que volví a leer sobre lo que escribí, sigo pensando igual respecto a las mariposas, tienen ciclos, primero es pequeñita después tienen alas para volar y ser libre. Es la representación de tu clase porque me obligó mucho a pensar sobre mí misma, creo que también por eso pude salir del espacio donde me hacía daño (señala la flor marchita). Al hacer el proyecto tuve que reflexionar, no me gustaba, pero tus proyectos nos obligaban. Eso ayudó.

La séptima estación tiene dos puntos, las cosas que digo y las cosas que niego, tiene el dibujo de un cactus. Lo hago para sentirme protegida y que no me lastimen, por eso las espinas. Pero tiene florecitas porque lo he mejorado, antes no lo hacía. Hay cosas que digo, otras que no digo y lo que acepto es lo que me conviene. La octava estación es la manera de expresarme, no sabía cómo describirla entonces lo escribí. Siento que mi manera de expresarme no es hablando sino, por ejemplo, haciendo esto (mapa) tuve que expresarme.

Por último (novena estación), está el tiempo que transcurre y eso va cambiando la perspectiva de las cosas. Por ejemplo, yo ahora al preguntarme por qué hacía las cosas, me doy cuenta que veo todo con una perspectiva muy diferente a como las

veía entonces. También veo que todo pasa. La última estación se conecta con la primera otra vez. Lo quise hacer circular porque lastimosamente, repito las mismas cosas siempre entonces quise hacer como un ciclo.

(M.T., comunicación personal, 22 de mayo de 2018)

Figura 101

María Teresa, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.



6.5.20 Isabella: el viaje

A los pocos días de llegar al Colegio me di cuenta que Liliana, la madre de Isabella, estaba nuevamente delicada de salud. A raíz de una conversación que tuvimos Isabella y yo, decidimos que podía hacer su mapa sobre lo que sentía. Liliana me llamó una tarde para dejarme saber que su enfermedad era un tema muy complejo y que era difícil hablarlo en familia. Me dijo también que estaba agradecida de que Isabella pudiera expresarse mediante el trabajo del mapa.

- Mi mapa empezó por mi familia porque a mi mamá la diagnosticaron con cáncer, entonces después el cáncer remitió y me desplazé a otro lugar donde sentí tranquilidad, calma y alegría. Porque pudimos volver a viajar y estar más unidos y cercanos. Eso lleva a la felicidad. Después el cáncer volvió, ahorita en este año y esa felicidad se convirtió en: frustración, enojo y desesperación que derivó en tristeza. Este hilo se conecta conmigo, que es el que pone: yo. Este hilo está conectado en el momento en que no sabía qué hacer, ni cómo tomarme las cosas. Me di cuenta que en el colegio tenía personas que me querían acompañar. En especial estaba Lala. Estar acompañada me hacía olvidar lo que sentía en esos momentos. También en el colegio estabas tú, cuando hicimos el proyecto del recuerdo y el del happy place era como un momento de felicidad que hacía apaciguar todo y volver en mi mente a la felicidad, calma y alegría.

- ¿Cómo se te ocurrió la idea de hacer este mapa?

- Siempre me han gustado los mapas y quería hacer las uniones con hilos, como siguiendo un rastro.

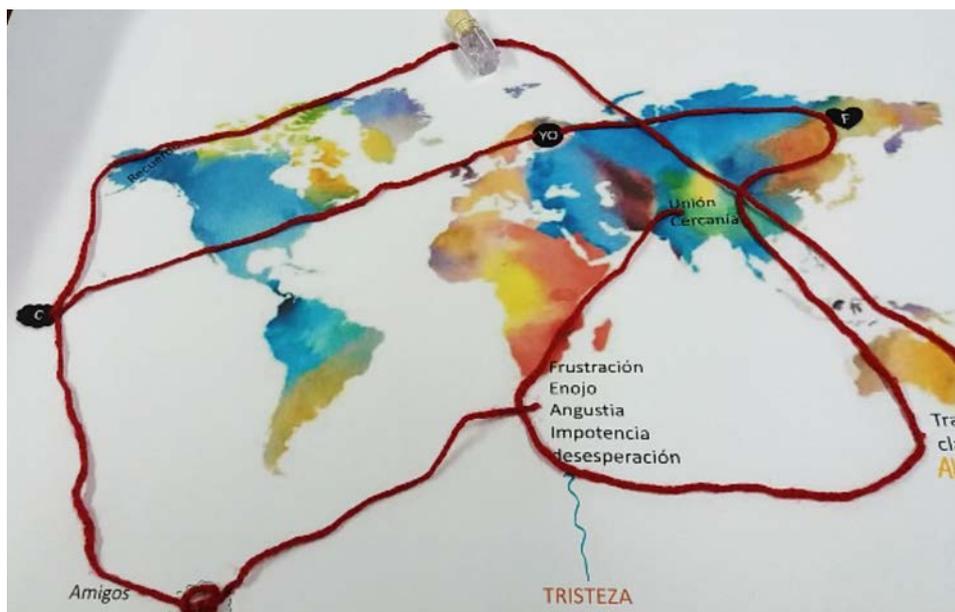
- ¿Qué crees que te dice tu mapa?

- Uy qué pregunta tan difícil...que siempre he tenido a alguien que me acompaña, que no estoy sola.

(I., comunicación personal, 21 de mayo de 2018)

Figura 102

Isabella, 2013 y 2018. *El proceso creativo*, 2013. *El mapa*, 2013.



6.6 El último día como estudiantes del colegio

Fue una semana intensa, las presentaciones de los proyectos movieron muchas emociones. Tuvimos tiempo de encajarlas, conversar y sentir que se aproximaba una despedida. Se llevaron a cabo varios rituales, comidas, ceremonias, firmas y dedicatorias de camisetas. Fotos. Es un momento que señala el final de una etapa en sus vidas, tan importante es, que compañeros que se fueron del país con sus familias y no llegaron a terminar con el grupo, viajaron para estar presentes. El grupo me invitó a la ceremonia de graduación, no sabían que sería yo quien les daría el discurso de despedida.

Figura 103

Despedidas, 2018.



El último día tenía sabor a la antesala de la despedida, aún faltaba la ceremonia final. Después de risas, lágrimas, música, colores y abrazos, el grupo caminó una última vez como estudiantes bachilleres y las aulas quedaron en silencio. Las sillas recogidas, serán desplegadas nuevamente por otras manos, otras historias y otros procesos.

Por mi parte, estuve ocupada con los registros, los mapas y cómo no, mis propias emociones. Recupero a Ellsworth (2005) y hago una paráfrasis, para señalar que la acción pedagógica es un acontecimiento único e irrepetible. Es personal y retumba en el ser en dimensiones que no llegamos a ser conscientes. Tales son los afectos que se tensan que pueden direccionar la historia de vida. No tengo duda de que estos acontecimientos pedagógicos, los encuentros y los relatos que se tejen alrededor de ellos, tienen agencia en mi historia de vida. Llevo pensando en ello los últimos cinco años, aprendiendo de las huellas afectivas que deja este punto de intensidad en el tiempo.

Figura 104

Foto de grupo, 2018.



Pues bien, interrumpo la narración cronológica para entrar en los proyectos de esos veinte estudiantes. Me reservo el relato de el último encuentro y mi último día con el grupo para el final. ¿Qué me invita a pensar estos mapas? ¿A dónde me llevan? ¿Cómo puedo acercarme? ¿Qué reflexiono a partir de ello?

7. Análisis, afectos y objetos

7.1 ¿Cómo navego el análisis?: metodología del análisis, los cuatro ejes, el rizoma y el 'becoming' como posibilidad

En este apartado tejo las evidencias que recogí del trabajo de campo con las reflexiones que hago a partir del diálogo con los referentes que me acompañaron a lo largo de la tesis. Empezaré por explicar cómo identifiqué los cuatro ejes que son los parámetros de análisis. De ellos deriva la conexión de los conceptos teóricos que trabajé a lo largo de la tesis, con los relatos de los estudiantes y sus mapas. Luego hago tablas donde sintetizo cada eje según las conexiones que hice previamente y doy paso a mis reflexiones finales. Me baso en el artículo *Students' Experiences in Suddenly Transformed Living and Educational Environments by COVID-19* (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2021) como guía para articular el dibujo del rizoma inicial con la tabla y las reflexiones finales.

Pongo sobre la mesa el concepto de rizoma (Deleuze y Guattari, 1987/2004). El rizoma tiene como característica la transformación (becoming) y la incertidumbre que brinda la posibilidad. No tiene principio ni tampoco un final, sino que desde una posición horizontal crece en diferentes direcciones de manera impredecible. Las plantas, bulbos, raíces y las telas de araña me remiten a este concepto⁴⁶. Para Deleuze y Guattari (1987/2004), esa impredecibilidad permite la transformación. El 'becoming' está al servicio del cambio y hay potencialidad en cada pliegue. Teniendo en cuenta lo anterior, dibujé un mapa rizomático que me ayudara a mirar globalmente la tesis para luego enfocarme en cada apartado. A partir de estos folios observé diferentes planos de inmanencia (Deleuze y Guattari, 2004). Me explico, la materialidad de cada folio me obligó a limitar el espacio que ocupa cada eje, fue entonces cuando me di cuenta que cada nuevo folio era una profundización del anterior. Una vez más entiendo el pliegue como una continuación y con ella, hago las conexiones.

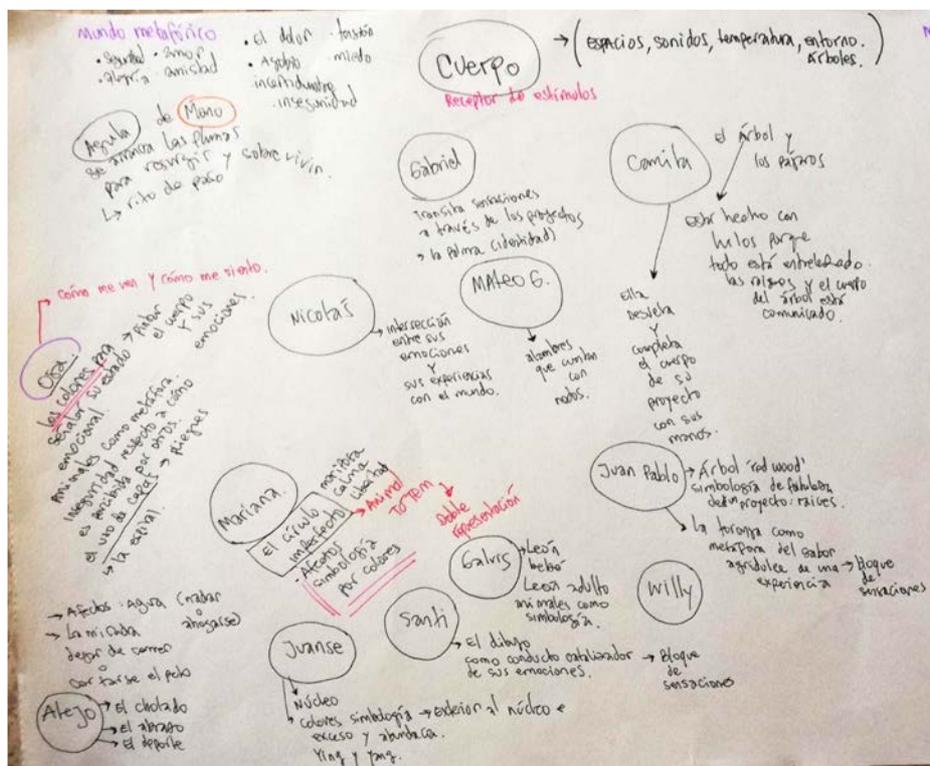
Lo significativo fue que empecé por ubicar el recorrido de la fundamentación teórica. Esto me dejó ver las conexiones que hice entre la investigación y los conceptos que trabajan los autores que me acompañan a lo largo de la tesis. Ubiqué cuatro ejes: cuerpo, movimiento, interrupción y afectos. De cada uno de ellos se desprenden hallazgos. Por ejemplo: en la fundamentación teórica trabajé el cuerpo y en cada paso el rizoma se amplió. El punto de partida fue 'la parte y el todo' y de mi estudio por Spinoza entendí que esa dualidad se rompe. Lo que prima es la red de conexiones de las que somos parte. Entonces derivé a los nuevos materialismos y desde allí se abre el acercamiento metodológico donde cuestiono desde dónde miro. Dónde se ubica mi cuerpo y cómo relato

⁴⁶ Amplio estos pensamientos en la fundamentación teórica (apartado 4).

la experiencia a partir de mi subjetividad. El conocimiento situado (Haraway, 1988/1995) despeja la ilusión de la objetividad en la investigación y permite al lector saber desde dónde me acerco a la investigación. Cuando volví sobre los registros del trabajo de campo, me di cuenta que en los mapas que me entregaron los estudiantes hay relatos que se conectan con los cuatro ejes (resultado de los dibujos que realicé para ubicar las conexiones del análisis y que explicaré a continuación). Esto me llevó a hacer cuatro dibujos más donde cada hoja es un eje y en el que gravitan los nombres de cada estudiante. En cada uno, recuperé fragmentos donde veo la conexión entre el relato y el eje que me permitirá analizar los datos. A continuación doy cuenta de dos ejemplos de esos mapas que dibujé rizomáticamente y que explican cómo desarrollé estas ideas.

Tabla 3

El cuerpo, ejemplo de proceso de filtrar en cada eje, aspectos significativos.



El cuerpo como eje

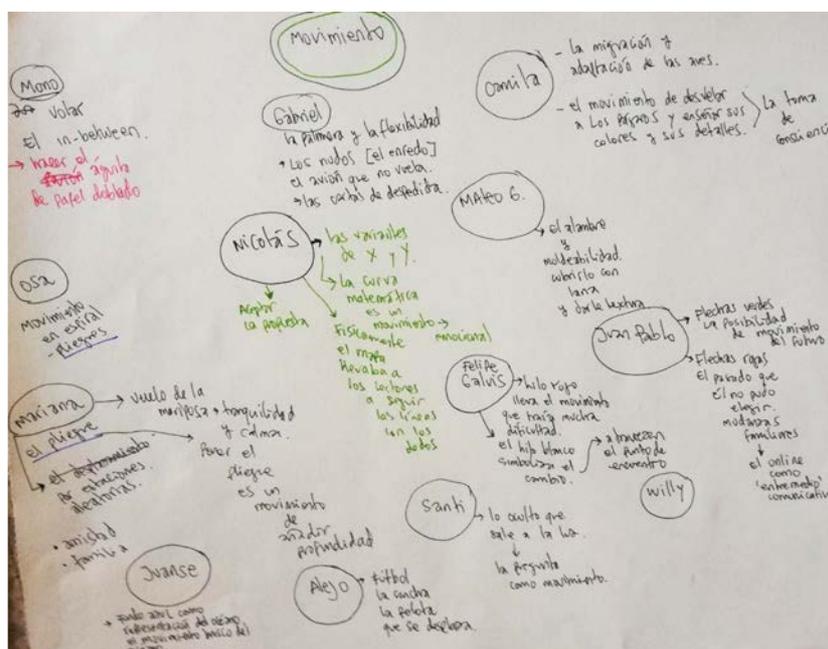
Cada estudiante es un nodo y sus nombres se distribuyen a lo largo del papel. De los relatos que hacen de sus trabajos, identifiqué que se dan una serie de repeticiones, por ejemplo:

1. El animal como representación del cuerpo, como es el caso de Juan Camilo y el águila, Mariana y el lobo, entre otros).
2. La fusión entre el mapa y el cuerpo, como es el ejemplo de Alejandro y la cancha de fútbol o Nicolás y la ecuación.
3. Los colores suelen ser usados para señalar estados anímicos o dar al color una simbología específica que diferencia un estado de otro. Por ejemplo, Valentina cambia el color de su avatar dependiendo de las emociones que dice sentir.

Al hacer estas observaciones, en cada nombre dibujé flechas para señalar aspectos significativos, como por ejemplo: “Camila completa la figura de los pájaros cuando desvela con sus manos la pegatina negra que cubre cada pájaro y no deja ver los colores.”

Tabla 4

El movimiento, ejemplo de proceso de filtrar en cada eje, aspectos significativos.



El movimiento como eje

En el dibujo del movimiento repito el mismo patrón y observo cuáles son las repeticiones y las excepciones. Identificar el movimiento me ayuda a ver cómo cada persona maneja un ritmo y despliega el recorrido que tiene.

1. Mapas cuyo movimiento narrativo es lineal, en espiral o en círculo.
2. Movimiento que está dibujado o integrado en el mapa y movimientos que se articulan con la explicación del estudiante. Por ejemplo, poner o quitar objetos al presentar.
3. Movimiento que está en los objetos como hilos trenzados, metales doblados y trazos de pinturas.
4. Veo que en la representación del movimiento en los proyectos hay una metáfora en común. Los hilos (Juan Camilo, Maite, Willi, Isabella, Valentina, Juliana, Felipe), flechas y líneas (Juan Pablo, Paulina, Mateo G, Juan Sebastián y Santiago), huellas (Ana), que invitan a deslizarse y ver el ritmo, textura o turbulencia que hay en ellas. Se notan las irregularidades que ofrece el camino.

Una vez tuve identificado en cada eje las conexiones de cada mapa, tomé como referencia el estudio de Hernández y Sancho (2021) e hice 4 tablas, una para cada eje. A la izquierda está el nombre de cada estudiante y debajo una imagen de su mapa. A la derecha, los fragmentos de las transcripciones que recojo de sus relatos al entregar el mapa. En la última columna, mi diálogo con lo que encuentro a partir de los referentes que trabajé. 20 estudiantes, nueve mujeres y once hombres. No incluiré a dos personas que me pidieron discreción en sus mapas. Juan Sebastián, por ejemplo, participó en el proyecto y explicó la simbología del mapa sin dar detalles de las 14 estaciones que hizo. Con su trabajo, hice el análisis sin mencionar las estaciones. Mateo G, entregó el mapa por fuera de plazo y el encuentro fue en una cafetería fuera del colegio. No tomé registros ni notas.

Por otra parte, dado que identifiqué aspectos que se repiten en los mapas (los señalé en la tabla 1. y 2.), filtré el material (extenso) que recogí. Puede ser que una estudiante esté en la tabla del cuerpo, pero no en la del movimiento y en su lugar esté uno de sus compañeros. Esta decisión la tomé para aclarar la lectura y facilitar el análisis. Como última aclaración, en los textos aparecen la palabra ‘proyecto’ que es el nombre que le dábamos a los trabajos de clase que vinculaba la asignatura de castellano con las prácticas artísticas. Por otra parte, el mapa, es el ‘proyecto’ que hicimos en el trabajo de campo, la cartografía de los movimientos afectivos.

7.2 El cuerpo según los mapas y los relatos del estudiantado

El concepto de cuerpo lo recojo de Spinoza (1677/1987) en cuanto extenso y sensible. Es una estructura intrínsecamente conectada (Varela, 2000) que sabe que es un cuerpo gracias a su exposición a otros cuerpos. Tiene como atributo afectar y ser afectado por otros. En esa afección que se da en cada encuentro, se genera una serie de emociones que dan aviso a los cambios que experimenta. En los mapas el cuerpo representa la percepción que tienen de sí mismos o una forma de representación del ‘yo’. Teniendo en cuenta que el grupo releyó sus escritos sobre el proyecto del animal tótem del Amazonas, muchos escogieron su animal tótem como metáfora de sí, por ejemplo, Juan Camilo, Valentina, Mariana, Felipe, Alejandra, Mateo E, Ana y Camila⁴⁷. Otros eligieron un elemento que los representaba: Juan Sebastián, Willy, Santiago y María Teresa. Hay mapas donde el cuerpo va más allá de la representación del ‘yo’ y está ensamblado (Masny, 2013): Alejandro, Isabella, Camila, Juliana, Mariana, Gabriel, Nicolás y Mateo G. Para no repetir los mismos aspectos, filtré los mapas y opté por dar cuenta de aquellos que puedan abrir el abanico que ofrece cada ejemplo.

⁴⁷ Integraré algunas imágenes a lo largo del texto que ya aparecieron en el trabajo de campo (apartado 6.5) en los apartados 7.2 y 7.3 para guiar la lectura.

Tabla 5

La representación de cuerpo y el diálogo que entablo con cada ejemplo.

CUERPO		
<p>Juan Camilo (El águila)</p> 	<p>Me identifico con el águila porque tiene un cambio drástico cuando tiene 40 años. Decide si morirse o cambiar pico, garras, plumas de todo. Es un cambio donde sufre mucho y el águila decide si pasar por eso o no. Entonces lo relaciono con mi vida en el cambio que estoy haciendo o voy a hacer. Aquí está el águila que me representa a mí. La hice de papel porque las cosas hay que construirlas, doblarlas para que se hagan (apartado 6.5.1).</p>	<p>Juan Camilo habla del águila como el animal que lo identifica y que cuenta con características que le gustaría tener. La agilidad, la visión, la libertad, etc. Irónicamente y a raíz del momento vital que atraviesa, él desarrolla su trabajo alrededor de la angustia que siente respecto a las decisiones que tomaría después de la graduación (viajar o no viajar a Alemania). Él encuentra un espejo en su animal tótem desde la vulnerabilidad y el ritual de paso de desprendimiento. En referencia al cuerpo, el ejemplo del águila y la mutilación de las plumas y el pico remite a la emoción de angustia frente a la incertidumbre.</p> <p>Él quiso hacer su mapa enfocado en la fuerza del afecto que lo atravesaba respecto al limbo en el que estaba. La pesadez de la incertidumbre (Spinoza, 1677/1987) lo representa con el vacío al que se enfrenta el ave, justo cuando parece endeble, hecha en papel doblado. Un cuerpo frágil que pende de un hilo atravesando un vacío enorme. Las alas que están en la base del proyecto, explica que la muda se hizo y que él está en medio del salto</p>
<p>Mariana (El lobo y el círculo imperfecto)</p>	<p>Tiene un lobo de fondo porque es mi animal favorito, me acuerdo que hicimos un proyecto en el que escogimos a un animal que nos representara y tenía que ser del Amazonas por el viaje que hicimos juntos. (...) Ese círculo en el</p>	<p>Mariana hace un ensamblaje entre el lobo y el círculo imperfecto como metáfora del 'yo'. Hace énfasis en la incompletitud como tránsito de transformación.</p>

	<p>centro (yo), no es perfecto y esto remite al último proyecto que hicimos contigo. Era sobre cómo nos percibimos a nosotros mismos. Yo hice un círculo pero no era un círculo, era un 'casi círculo' porque no era perfecto. Para mí el círculo es la figura más perfecta que hay y así como yo, el 'casi círculo' tiene imperfecciones que me hacen la persona que soy (apartado 6.5.4).</p>	
<p>Camila (El árbol y los pájaros)</p> 	<p>El árbol está hecho con hilos, porque al final todo está entrelazado, tanto las ramas como las raíces y el cuerpo del árbol. El cuerpo y las raíces son del mismo color, pero las ramas no. El árbol se lee de izquierda a derecha y las 'estaciones' son pájaros. Los pájaros se posan en los árboles y después salen a volar (apartado 6.5.5).</p>	<p>Camila construyó una estructura que tiene como articulador un circuito de conexiones. Todos los elementos componen el cuerpo, los pájaros, el árbol y los colores que lo atraviesan va desde la raíz hasta las ramas. Los pájaros tapados por una cinta negra, velan los colores y sólo aparecen cuando ella narra lo que simbolizan. Para Camila cada pájaro es una estación que se descubre a lo largo del proyecto. El cuerpo va más allá de la representación del 'yo' y está ensamblado (Masny, 2013) en diferentes pliegues donde ella co-emerge (Varela, 2000) de las experiencias que vive junto a otros. Esto último me lleva a pensar en la aproximación no dualista de Spinoza y que más adelante lo retoman los nuevos materialismos. Las intra-acciones (Barad, 2007) que se dan en el fenómeno trasciende el cuerpo como sujeto aislado. En cambio, emerge a partir de todos los agentes que tejen la red afectiva.</p>
<p>Juan Sebastián (El núcleo del ying y el yang)</p>	<p>La tabla de arriba es mi versión del ying y el yang. El centro me representa a</p>	<p>Juan Sebastián representa el cuerpo en la tabla superior donde hay un núcleo que cuenta con diferentes capas. Me recuerda a los cuerpos</p>

	<p>mí. Los colores que lo rodean son el exterior (ver apartado 6.5.8).</p>	<p>compuestos de Spinoza (1677/1987) donde existen partes duras, blandas y fluidas. Esta porosidad del cuerpo son filtros que ponen en contacto con el exterior al mismo tiempo que reciben los afectos de una u otra manera. Juan Sebastián habla del ying y el yang para referirse a las emociones agradables y las desagradables. En la tabla inferior el blanco y el negro se fusionan con el movimiento de su vida, identificando que su cuerpo está en constante fluctuación de diferentes estados anímicos dependiendo de lo que experimenta en su entorno.</p>
<p>Juan Pablo (El árbol)</p> 	<p>La estación central es el árbol que es un 'redwood' porque es de los árboles más viejos y más fuertes. Me representa a mí, una persona que es persistente, fuerte y espera luchar por sus cosas (apartado 6.5.12).</p>	<p>Juan Pablo en su mapa trabaja las adaptaciones que ha vivido gracias a las migraciones que tuvo su familia en su infancia. La figura del árbol como representación del cuerpo se muestra como un elemento de fortaleza.</p>
<p>Willy (la mano y las huellas)</p> 	<p>Tomé la decisión de hacer el proyecto con mis manos o mis huellas dactilares como representación de mi cuerpo. (apartado 6.5.13).</p>	<p>Hay dos aspectos interesantes que me gustaría señalar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La representación del cuerpo usando sus huellas dactilares simboliza aquello que es único e irremplazable. 2. Willy me explicó cómo la idea que tenía de hacer el mapa con sus huellas dactilares cambió porque al ponerlo en práctica no encontró la manera de hacerlo. Este salto entre las huellas y las manos se dio al incorporar los objetos que usaría. El recurso de las manos, las lanas y los colores dio un giro a la propuesta. <p>En todo caso, en el dibujo de técnica mixta, se ve un encuentro entre dos cuerpos.</p>

7.3 *El movimiento, la interrupción y el afecto: ejes en conexión*

El movimiento, como lo trabajé a partir de Spinoza (1677/1987), Jahren (2016), Mancuso y Viola (2015) y en el apartado 4, tiene como característica la velocidad. El movimiento es una característica intrínseca de cada cuerpo y la velocidad puede cambiar a partir de un afecto. En el proceso de hacer estas tablas me di cuenta que es difícil separar el movimiento de la interrupción y el afecto, precisamente porque una variación del movimiento es una interrupción y de ello deriva un afecto (el orden puede ser inverso).

Me resulta relevante descubrir que es el pliegue (Deleuze, 1988/1993) el que permite pensar las conexiones que tienen los ejes en relación a los mapas del estudiantado. Así pues, interrumpo mi propia propuesta de dividir las tablas y la ajusto a una que contenga aspectos de los tres ejes restantes. Incluso, en mis anotaciones rescataré puntualmente la conexión que hay con la representación del cuerpo.

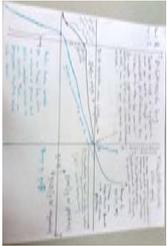
Tabla 6

El movimiento, la interrupción y los afectos en los mapas. Mis diálogos con ellos y ellas.

MOVIMIENTO INTERRUPCIÓN AFECTO		
<p>Juan Camilo (el entremedio)</p> 	<p>Las tablas están separadas porque este hueco que hay aquí son las dificultades que tengo que pasar, las incertidumbres. Esta primera tabla donde están las plumas es mi zona de confort y la otra tabla que está vacía es a donde voy a llegar que no sé que me voy a encontrar. Ahí están mis expectativas, mis responsabilidades, mis ilusiones y también el miedo de lo nuevo (apartado 6.5.1).</p>	<p>Su águila está pendiendo de un hilo en medio de un movimiento. Es un acto que está congelado como si de una fotografía se tratara, a medio camino entre un lugar y otro. Esa imagen a pesar de estar congelada es un despliegue. Un encuadre de muchos movimientos que lo preceden (Bou, 2015) y abre a su vez una infinidad de interpretaciones (Ricoeur, 1980). Como el proyecto está intrínsecamente unido al relato del estudiante, construyo pensamiento teniendo en cuenta su proceso y aceptando la invitación de ir más allá de ese relato. En la narración de Juan Camilo, él se ve enfrentado a la opción de lanzarse al vacío y tomar la decisión de irse (o no) del país. En el objeto artístico la decisión ya está tomada y se posiciona en el 'becoming' (Atkinson, 2018). Las alas que están en la base del proyecto, explica que la muda se hizo y que él está en medio del salto.</p>
<p>Valentina (la espiral)</p> 	<p>Mi mapa sería en espiral, en realidad, por eso lo hice en situaciones porque al final vuelvo a las mismas cosas. De esta situación, para cambiarla y para que eso se vuelva así, necesité volver a los animales. La nutria era mi otro animal tótem y ella se desenvuelve en su medio, están en su</p>	<p>Valentina propuso un cambio a la linealidad de narración. En referencia al cuerpo ella cambia de representación morfológica a medida que cambia de etapa en el proyecto. La representación inicial de su cuerpo es un avatar que mide su estado emocional por medio de colores. A partir de allí, en la medida en que va relatando añade capas que muestran el movimiento. Es interesante cómo ese trabajo por capas hace un giro en referencia a la temporalidad, sobre todo cuando explica que su movimiento de aprendizaje es en espiral. La sensación de volver a la misma afición y verlo desde otro ángulo, lo representa cambiando de</p>

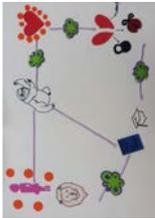
	<p>agüita. Estos colores del agua intenté que fueran los mismos de las malas energías. Las olas son las malas relaciones y las opiniones que me pueden hacerme ahogar, por decirlo así. Pero si soy como una nutria pues puedo nadar feliz (apartado 6.5.2).</p>	<p>animal. Por ello, cada giro añade profundidad a medida que ella identifica lo que transita. El afecto se devela entonces en cada cambio que ella hace de manera metafórica mediante el objeto que presenta.</p>
<p>Gabriel (el enredo)</p> 	<p>La palma me representa a mí, del último proyecto que hicimos juntos y que simboliza la flexibilidad que tiene para moverse con el viento sin quebrarse. (...) En la parte derecha, donde hay un enredo de lanas. Por debajo de ese enredo hay un avión de papel pero no se puede ver bien porque está completamente enredado de sentimiento y pensamientos. Ese avión simboliza mis ganas de volar pero no podía por el enredo en el que estaba. Hay unas notas escritas y dobladas en un post it, que son preguntas que me hago a mí mismo al mismo tiempo que intento contestar sobre cómo me</p>	<p>Gabriel se representó a sí mismo a partir de la palmera, dado que puede moverse con el viento sin llegar a quebrarse. Luego utilizó lanas que se enredan en sí mismas para expresar el enredo emocional que sentía cuando en noveno grado mezclaron los grupos. Este cambio de ritmo en el colegio lo afectó tanto que lo hizo cuestionarse sobre su identidad al reconocerse diferente de otros (Larrosa, 2009). Transitar esta interrupción (Atkinson, 2012) lo llevó a reconocer que el ritmo había cambiado y el avión, nuevamente él, dentro del enredo no podía volar. Justo allí el afecto se hace consciente. El malestar emocional dio la señal y el pensamiento y su expresión artística proporcionó un lugar para verlo. El movimiento trasciende los cuerpos y cuando las experiencias se suceden, los cuerpos y sus vivencias continúan en un baile de aceleraciones y pausas. El concepto de afecciones de Spinoza (1677/1987) es precisamente eso, cambios de ritmo y velocidad en el movimiento de un cuerpo cuando es afectado. A veces de manera beneficiosa, otras no, algunas transitorias y otras permanentes.</p> <p>La enfermedad y muerte de su tía, tuvo un gran impacto en Gabriel, terminar el proyecto</p>

	<p>sentía (apartado 6.5.3)</p>	<p>escribiendo una carta de despedida es significativo. Cuando el tiempo se dobla en sí mismo (Deleuze, 1991) se abre la posibilidad de conciliar las experiencias y escribir sobre ellas. Este acto de apropiarse de su mapa y escribir en él una carta que nadie más leerá, marca un límite que me ubica como una acompañante. El mapa deja de ser únicamente para esta tesis y trasciende a un proceso que no me incluye.</p>
<p>Mateo E. (la unidad)</p> 	<p>Yo hice las hormigas porque aunque son animales chiquitos, tienen muchas cualidades. Por ejemplo, ellas son muy unidas y hacen un buen trabajo en equipo y eso me caracteriza. La hormiga patas arriba es mi abuela, y está en mi segunda estación porque en ese momento la diagnosticaron con Alzheimer y desorientó a toda la familia.</p>	<p>La representación del hormiguero como un cuerpo compuesto por muchos integrantes se ve afectada por la muerte de la hormiga 'reina'. Lo hace visible desmembrando el cuerpo 'hormiga' de su abuela y desarticulando temporalmente la unión de su familia.</p>
<p>Mariana (el pliegue)</p> 	<p>Las estaciones no las hice en orden, fueron saliendo de manera aleatoria. Pensé en los proyectos que hicimos y me iba acordando de cada cosa a medida que las escribía (...) Hay colores diferentes, rojo, morado, azul y naranja y todos llegan a mí que es</p>	<p>Este proyecto cuenta con la particularidad de que no tiene un orden de narración, en cambio trabaja por capas. Deleuze (1991) habla del tiempo como un evento que está ligado a la experiencia relacional. De ello derivan nuestros recuerdos y la construcción de futuros promovidos por el deseo. De manera que el tiempo es un tejido de capas cargadas de afectos. Así pues, Mariana utiliza cartulina con el lobo como animal tótem y acetatos transparentes donde hay información en cada folio. Al superponerlos construye un mapa que</p>

	<p>el arcoíris del centro dentro de un círculo (apartado 6.5.4).</p>	<p>tiene profundidad al verlo y cobra sentido cuando todos los pliegues están juntos. Esta noción me recuerda a la idea de la potencialidad del afecto en su capacidad de superponer una emoción sobre otra y adjuntar varios elementos al mismo tiempo (Sedgwick y Frank, 2003).</p>
<p>Camila (desvelar lo velado)</p> 	<p>- ¿Qué simboliza que esté tapado y que al desvelarse tenga colores? Pues fueron etapas que fue superando, y ahora que ya puedo decirlas puedo comunicarlas es un cambio y digo, listo ya superé esa etapa, ya puedo salir. Ahora lo veo todo de color porque antes lo veía todo negro (apartado 6.5.5).</p>	<p>Camila hizo la metáfora de la migración y el movimiento con los pájaros que levantan vuelo. En su trabajo veo un doble movimiento, el que ella representa con las aves veladas y el que hace cuando desvela cada pájaro retirando la cinta negra. Esa acción en relación al contacto con el objeto artístico (Hickey-moody, 2013) completó el relato. El movimiento desencadena un cambio. Comunicarlo para Camila es sinónimo de ‘ver’, ser consciente de sus afectos.</p>
<p>Nicolás (la interrupción)</p> 	<p>- ¿Y la intersección qué significa? Que en ambos experimento cosas diferentes y así aprendo cosas nuevas. En el papel pongo: X= experimentando cosas diferentes / Y: se aprenden cosas nuevas. Entonces el punto de intersección se llama: experimentando cosas diferentes se aprenden</p>	<p>Nicolás fue muy honesto cuando le pregunté por sus sensaciones pasadas en mis clases. Ese encuentro me dio la posibilidad de interrumpir mi propuesta y buscar otra manera de trabajar con él. El mapa que Nicolás hizo me enseñó a mirar con otros ojos y por supuesto a escuchar con más cuidado sus necesidades. Por esta razón pedí a Mercedes, su profesora de matemáticas, que hiciera de puente y acompañara a Nicolás en la presentación. Recupero las palabras de Atkinson (2015) cuando dice, parafraseo y traduzco, que con aquello que es importante hay que ir con mimo. Tuve que salir de mi dinámica y encontrar en nuestras diferencias un pliegue que nos uniera (de</p>

	<p>cosas nuevas. la ecuación que sale a partir de la intersección de acá: $P = (X_0, f(x_0)) = (X_0, g(x_0) \cdot f(x_0) = g(x_0))$.</p> <p>En ambas situaciones se obtiene el mismo resultado al experimentar lo diferente: nuevos aprendizajes (apartado 6.5.6).</p>	<p>Freitas, 2016). La ecuación que representa su mapa tiene dos variables, la 'Y' que son sus emociones y la 'X' donde se trazan dos líneas (ejes), su viaje a Inglaterra y sus decisiones respecto a la universidad. La intensidad de esas emociones respecto a las vivencias de ambas líneas se mueven (en aspecto negativo o positivo) marcando puntos afectivos donde se dan variaciones. El entusiasmo que vivió Nicolás cuando viajó a Inglaterra y observó la diferencia de cultura y comportamiento, en el gráfico está siempre en caracteres positivos. Es decir, por encima de cero. En cambio, el proceso de terminar los exámenes de estado y tomar decisiones sobre su carrera universitaria le trajo tensiones y angustia. Hay un momento que para mí es clave y es cuando él intersecciona el viaje con sus experiencias universitarias. Ese punto de encuentro 'resuelve' la gráfica. Nicolás dice que en ambas líneas experimenta cosas diferentes y aprende cosas nuevas. A su manera y en el lenguaje en el que mejor se desenvuelve, deja el rastro de cómo estar expuesto a la novedad genera impactos en su vida de las que aprende.</p>
<p>Alejandro (Los pases de fútbol como movimiento afectivo)</p> 	<p>Lo tomé como tácticas de un partido de fútbol. Es como una jugada, ver cómo se conectan las cosas haciendo pases hasta llegar al final de la jugada, cuando logro entender todo. (apartado 6.5.9).</p>	<p>Alejandro expresa la muerte de su abuelo como el punto de partida en su mapa. A medida que avanza el relato podemos observar cómo esa interrupción afecta su vida y sus decisiones a día de hoy. Cada jugada en su mapa es un cambio de dirección que se da gracias a un encuentro afectivo.</p>
<p>Juan Pablo (las flechas, raíces de</p>	<p>Las flechas verdes representan que puedo ir a donde desee dentro de</p>	<p>Juan Pablo representa su cuerpo como un árbol donde salen unas flechas que me recuerdan a las raíces. La distinción de colores entre el pasado, el</p>

<p>movimiento)</p> 	<p>mi mapa. En cambio las rojas son el ciclo que me tocó, es decir los desplazamientos que hice con mi familia. (apartado 6.5.12).</p>	<p>presente y el futuro pone en movimiento al objeto. Él distingue dos tipos de afectos que relaciona con el movimiento, aquellas migraciones que hizo con su familia sin poder elegir las y las que podrá elegir autónomamente en un futuro. El proceso describe sus dificultades para adaptarse y mantener vínculos en la distancia. También deja ver qué mecanismos brotaron de ese desafío para sobrellevar los cambios. El baloncesto, por ejemplo, le resulta un espacio de libertad y desahogo. El fruto que Juan Pablo propone como resultado de estos afectos es la toronja, fruta agridulce.</p>
<p>Willy (las huellas y los afectos)</p> 	<p>Cada hilo representa una relación, una amistad o alguna conversación(...) podemos ver que hay distintos colores representando diferentes personas porque cada persona es su propio mundo. La otra mano me simboliza a mí y esas relaciones lo envuelven a uno y de cierta forma lo sostienen, son un apoyo (apartado 6.5.13).</p>	<p>Willy, una enfermedad que sufrió su mamá fue el recuerdo que recuperó en el primer proyecto que hizo conmigo para empezar a elaborar su mapa. A raíz de esa experiencia él habla de la profundidad que pueden tener unas personas en su vida y lo vertiginoso que le resulta perderlas. En su proyecto, la sutileza y suavidad de las manos que dibuja, son como dos cuerpos que se encuentran y que se afectan. El movimiento que tienen los hilos de colores cuando envuelven su mano habla de la construcción de su identidad gracias a los contactos con otros.</p>
<p>Juliana (la trenza)</p> 	<p>Este es mi mapa y la idea es que cada uno de los chinchas (chinchetas) es una estación. Dividí las estaciones en tres: el azul, las rojas y las verdes (...) La estación roja son los cambios que tuve (4 cambios). Todos los hilos están</p>	<p>Juliana trabaja por pliegues y ubica sus estaciones con chinchetas de las que salen hilos de diferentes colores. Cada uno de esos hilos se trenzan articulando movimiento con afectos. Tanto Juliana como Juan Sebastián dicen que las emociones (Damasio, 2001) agradables y desagradables que devienen de momentos importantes en sus vidas, son importantes. El factor de que las emociones se hilvanan en ambos proyectos, pone en relieve la unión más que la separación dual entre 'buenas' o</p>

	<p>trenzados(apartado 6.5.16).</p>	<p>‘malas’ emociones. Sobre esto, Spinoza (1677, 1987) dedica la tercera parte de Ética para explicar cómo cada emoción colinda con otra emoción. En ocasiones son casi como ingredientes de un plato culinario, mediciones químicas que dependen de la cantidad para generar una reacción u otra. El entendimiento de las mismas puede acercarnos a un mejor vivir, o como lo diría Camps (2011), a convivir de la mejor manera.</p>
<p>Alejandra (la ruptura)</p> 	<p>La mariposita simboliza el cambio, de oruga a mariposa y va de estación en estación (apartado 6.5.18).</p>	<p>Alejandra utiliza como representación del ‘yo’. Salta de la figura humana a la del perezoso por su tendencia a ser reservada, tranquila y sola. De este proyecto, llama mi atención que los puntos afectivos tienen connotación de ruptura. En ese cambio de ritmo (volveré a esto más adelante cuando hable del movimiento) produce una fuerza potenciadora de transformación (Sedgwick, 2003). Ella al final de su mapa decide cambiar su animal tótem por el león, porque el perezoso ya no la representa a día de hoy. Transformación que deriva de una serie de reflexiones y puntos de encuentros y desencuentros con aquellos que la rodean.</p>
<p>Maria Teresa (la perspectiva y el círculo)</p> 	<p>Por último (novena estación), está el tiempo que transcurre y eso va cambiando la perspectiva de las cosas. Por ejemplo, yo ahora al preguntarme por qué hacía las cosas, me doy cuenta que veo todo con una perspectiva muy diferente a como las veía</p>	<p>El mapa de María Teresa tiene forma circular, pero no es regular. El hilo que ella usa para conectar cada estación, se tensa o se afloja dependiendo de las emociones que ella experimenta. El movimiento en círculo igual que el mapa de Valentina da la posibilidad no sólo de la repetición, sino de la profundidad de reflexión en torno a cada situación. La pregunta que María Teresa se hace abre una grieta donde tal vez pueda darse un cambio en el movimiento.</p>

	<p>entonces. También veo que todo pasa. La última estación se conecta con la primera otra vez. Lo quise hacer circular porque lastimosamente, repito las mismas cosas siempre entonces quise hacer como un ciclo (apartado 6.5.19).</p>	
<p>Isabella (el hilo)</p> 	<p>Siempre me han gustado los mapas y quería hacer las uniones con hilos, como siguiendo un rastro (apartado 6.5.20).</p>	<p>Isabella por otra parte, hace el mapa en función de la enfermedad de su mamá. Ella está transitando el turbulento movimiento que genera el cáncer en una familia. Con ella nos enfocamos en buscar las señales emocionales que atraviesa su cuerpo para encontrar las huellas afectivas. El movimiento de Isabella se ve con un hilo que se desplaza a lo largo de un mapamundi. Esas grandes distancias ponen en evidencia la magnitud de las emociones de las que habla y ubica a sus otros como lugares que puede buscar para encontrar apoyo.</p>

De esta tabla observo que la representación del cuerpo en ocasiones define el movimiento que tiene el mapa. Por ejemplo los avatares de Valentina con la espiral del mapa y el perezoso de Alejandra con vuelo frágil de una mariposa como simbología de la velocidad. A propósito de las conexiones, encuentro significativo ver cómo se repite en los mapas la interrupción debido a un encuentro o evento que altera el movimiento y afecta el ritmo. Como es el caso de Felipe y la cuerda de colores que se tensa o se afloja. Isabella por su parte, representa en el mapamundi las aceleraciones y desaceleraciones. Los afectos en conjunto con la complejidad de la percepción del tiempo, el espacio y los encuentros afectivos se representan por capas, en los trabajos de Mariana, Juliana y Camila. Recojo de estos datos que el cuerpo y el afecto son dos puntos que se conectan mediante la interrupción y el movimiento. Circuito que se representa de diversas maneras en los mapas pero cuyos rastros señalan el efecto en cadena que producen.

Para terminar, volver sobre los mapas me genera un sentimiento muy profundo de gratitud hacia el grupo. Fueron generosos y la confianza que depositaron en mí demandó que estuviera atenta a mis decisiones metodológicas cada paso del camino. Llegados a este punto, entiendo que el compromiso que tengo con la tesis trasciende los motivos iniciales con los que empecé. La tesis que está brotando se completa con el trabajo con el grupo, antes de eso son mis diálogos con aspectos teóricos y la idea que tenía de lo que sería la experiencia. Siempre fui consciente que este es un proyecto que se hace en colectivo, pero ahora esta noción se me hace visible aún más. Este es nuestro proyecto y los aprendizajes que hay en él son gracias a un esfuerzo de todas y todos.

8. Hallazgos

A continuación vuelvo sobre las preguntas que me hice a lo largo de la tesis y a los aprendizajes que surgen a partir de la experiencia vista desde la globalidad.

Este apartado tiene como objetivo recoger las preguntas de la tesis y desde la perspectiva que me dio el proceso, mirar qué encuentro en ellas y qué aprendí a lo largo del camino. En primer lugar hablaré de lo que fue el proceso de escribir el apartado 7. Doy paso a una mirada a los desafíos que se repitieron tanto en este apartado como en otros capítulos. Luego iré a las preguntas de investigación.

Escribir este análisis supuso visitar los proyectos y mirar con ojos nuevos el contenido escrito y dibujado de la investigación. Saltar de capítulo en capítulo y releer fragmentos que fui tejiendo a partir de textos de otros referentes, me permitió hacer mapas visuales y pensar más allá de los relatos. Desde la visión que tengo ahora puedo ver las líneas de fuga que se trazaron a lo largo de la tesis. Líneas que no son rectas, ni homogéneas, ni finitas sino más bien irregulares, enredadas y extensas.

La reflexión de Ingold (2015) sobre trazos, hilos y superficies, me resulta inspiradora hay algunos aspectos que voy a rescatar. Cuando cita a Kandinsky (1982) para pensar la línea como creadora de superficies, pienso en las líneas de fuga que salieron en forma de preguntas, imágenes y conversaciones. Todas construcciones de pensamiento mediante el asombro de hallar respuestas o hallar otras preguntas. En todo caso, una línea puede ser una superficie que ramifica el tejido de mi indagación. No por ser línea deja de ser rizomática. Si bien es cierto que me inclino por el rizoma como método de análisis dentro de la aproximación IBA, fue difícil encontrar una coherencia entre ese sistema y el formato textual que requiere este documento. Uno de los grandes desafíos fue encontrar un método para hacer una comunión entre mi pensamiento análogo en torno a la creación artística y el formato digital donde escribí a diario. En la última etapa de la tesis y

gracias al acompañamiento de mi director de tesis, me di cuenta que mi pensamiento (tan proclive a la expansión) necesitaba una estructura que permitiera entender el análisis. Por esta razón, me apoyé en las tablas 2. y 3 xxx y no en un dibujo propio. La intención era hacer un proceso donde, paso a paso, se viera cómo encontré los ejes en los que he estado girando en todos los apartados. Sobre todo, enseñar desde dónde me acerco al trabajo del grupo. También es importante reconocer que la tesis tiene un límite de tiempo y que puedo dejar líneas para retomarlas en otro momento de mi vida.

A raíz de las tablas pude identificar mi forcejeo con la separación y el corte. En aras de identificar cada eje, me vi atrapada en la duda de si era necesario dividir aquello que está intrínsecamente trenzado. Las prácticas afectivas y la búsqueda de sus rastros, habla del movimiento y los cambios. De los encuentros, desencuentros, las conexiones y las desconexiones, pero hay puentes entre lo uno y lo otro. Al observar la conexión que hacían los y las estudiantes en sus mapas, entendí que el cuerpo, el movimiento, la interrupción y los afectos son 'superficies' (Ingold, 2015) plegadas (Deleuze, 1988/2013). Por ende, aún en las tablas, puedo ver los puntos donde el movimiento enseña los rastros afectivos que deja cada uno de los relatos y objetos artísticos.

Si doy una mirada al proceso de escritura de la tesis, algo parecido pasó en la fundamentación teórica cuando estudiaba a Spinoza. Estuve perpetuando el pensamiento dual (sentimiento y la razón) aún cuando decía lo contrario. Los dibujos me dejaron ver mi error y volví al pliegue y sus puntos de contacto para entender la estructura que sostiene el pensamiento de Spinoza. Estos hallazgos los puedo pensar como una interrupción que generaron grietas. Sobre esto, si vuelvo a Ingold (2015) en su diálogo con Kandinsky (1982), dice que el corte puede ser intencionado o accidental, pero la grieta siempre es accidental. Bien sea por la presión a superficies frágiles generando fracturas, o por colisiones o desgastes. Mis líneas creadoras de superficies pueden agrietarse ante la fuerza afectiva de exponerme a vivencias que alteran mi cuerpo. En este caso, el proceso de tesis me expuso a presiones que agrietaron pensamientos que me acompañaron por años. La metáfora maravillosa de que a través de las grietas pasa la luz, me recuerda que toda superficie que tenga la capacidad de permear el entorno posibilita el cambio. El crecimiento. El aprendizaje. Dice Ingold (2015) que cuando una grieta aparece, hay que trazar un puente, una superficie para atravesar ese espacio. Un trazo puede ser una línea que construye una nueva superficie y la oportunidad de mirar con otros ojos.

A propósito del pliegue, Ingold lo presenta como una superficie que es lo suficientemente flexible para doblarse sin llegar a agrietarse. No obstante, el pliegue puede conservar la marca de la acción de ser doblada. Nuestro trabajo en esta tesis tiene líneas, cortes, grietas y pliegues. Las superficies que creamos en conjunto y de manera individual,

dejaron rastros. Entre el pliegue de Deleuze (1988/2013) y el pliegue de Ingold (2015) suscribo la idea de que un pliegue conecta y también conserva la huella de la acción de ser plegado.

Por otra parte, dentro de la narrativa, la linealidad cronológica que utilicé en la tesis es un recurso al que acudo para facilitar la lectura. Esa superficie que crean mis líneas narrativas invitan a mirar desde la textura que contienen. St. Pierre (2000) explica desde un acercamiento deleuziano, que una línea está siempre en el flujo, rompiendo la dualidad con complementariedades. Pues bien, transitar el análisis me llevó a fluir por los relatos del estudiantado y buscar los puntos de conexión que ofrece el pliegue (de Freitas, 2016) o el rastro que tiene el pliegue (Ingold, 2015) con los conocimientos que construí a lo largo de los años de formación como investigadora. Voy a recuperar algunas de las preguntas que me hice a lo largo de la tesis y darles una mirada desde el conocimiento situado (Haraway, 1988) que habito hoy⁴⁸.

Inicié con la pregunta: ¿cómo observar el rastro de los afectos que se dan en el aula mediante el arte?

Este fue mi punto de partida. La respuesta es: en esta experiencia las artes tuvieron esa potencialidad. Quiero ser clara en que no estoy exponiendo una metodología que da los mismos resultados en todas las aulas. No quiero perder de vista que estoy hablando de este ejemplo y el conjunto de factores que intra-actúan. Por ejemplo: los individuos que participaron, su contexto, la relación que existe entre ellos, ellas y yo, el tiempo que tuvimos para encontrarnos y otros factores. Todo lo anterior lo fui descubriendo a lo largo del proceso de escritura. No hay dos experiencias iguales. Teniendo al mismo grupo de estudiantes no fue la misma experiencia cuando los conocí en el 2013 que en el encuentro en el 2018. Ahora, había un común denominador y es que el arte fue el hilo conductor de nuestras prácticas y de nuestra relación. Con mi formación y la guía que tuve a lo largo del doctorado, pude observar el rastro afectivo con este grupo de personas mediante las artes.

Los afectos los visualizo como líneas fantasmas (Ingold, 2015), aquellas que no tienen cuerpo y no se pueden ver. No obstante, desde una visión metafísica podemos observar los efectos que tienen mediante la recogida de datos como los registros de conversaciones, los proyectos artísticos y el sentido que cada estudiante le dio a su experiencia. Dentro del fenómeno hay encuentros que generan perturbaciones en los

⁴⁸ Hice la búsqueda de cuántas preguntas me hice en toda la tesis y me encontré (hasta ahora) con 275 preguntas. Por un lado me tranquiliza saber que he ido levantando preguntas a mi paso y desde allí me he ido deslizando por la investigación. Por otra parte, los cuestionamientos que invitaban a buscar respuestas y fui contestando a las preguntas (cuando me fue posible). Recordatorio de que he ido integrando análisis a lo largo de la tesis.

ritmos de movimiento de cada uno, en ese entre medio están las fuerzas afectivas. Como los mapas de las constelaciones donde las personas se orientan trazando líneas fantasmas entre estrella y estrella.

Entonces me pregunté: ¿Cómo las prácticas artísticas podrían permitir observar el rastro que deja el fenómeno, los efectos que generan? ¿Podríamos ver en ellas si los cuerpos que intra-actúan son afectados?

El concepto de ‘afecto’ es aquel que más transformaciones tuvo, más grietas, si continuo con la metáfora. El acercamiento spinoziano me ayudó a distinguir entre vínculo y afecto. Me hizo ver que pueden existir ambas en un encuentro pedagógico. Fue también un punto de partida para plantear el afecto como una fuerza que trasciende lo humano. Bajo este paraguas transité por el posthumanismo derivando en el giro afectivo. Haraway (1992/1999) me invitó a pensar en las prácticas artísticas no sólo como bloques de sensaciones (Hickey -Moody, 2013) que potencialmente canalizan y descargan tanto afectos como emociones, sino como un lente difractivo que desvela el rastro. Me reafirmo en pensar que los afectos tienen un efecto de onda expansiva. Por eso los proyectos de los estudiantes son como cartografías celestes (rastros). Ubican puntos afectivos aparentemente pequeños, pero que pueden contener toda una galaxia en la que se tejen sensaciones y emociones. Al final de cuentas somos seres sintientes y estamos hablando de prácticas afectivas pedagógicas. Es por ello que en cada punto y cada acción de recordar, conversar, identificar, construir algo a partir de ello, generan ondas con nuevos puntos afectivos. Las huellas dejan ver las intra-acciones si abrazamos la noción de que en el encuentro co-emergen todo tipo de cuerpos y fuerzas.

Siguiendo este hilo de pensamiento, me pregunté muchas veces, ¿cómo están relacionados los afectos y el acto de aprender? El camino que recorrí en compañía me ofrece una posible respuesta: el afecto encarnado, aquel que co-emerge y se transforma en una acción humana, consciente y reflexiva, es un aprendizaje⁴⁹. Si regreso a Spinoza y su ética (1677/1987), entender las pasiones humanas nos llevan a un mejor entendimiento de la red que nos contiene y de la que somos parte. Las relaciones que entablamos y las acciones de las que somos responsables, por ejemplo. Ese esfuerzo por identificar los afectos que nos mueven nos enseña a vivir mejor. En otras palabras, los afectos generan cambios, los cambios traen aprendizajes. Las prácticas afectivas en el aula de clase de un grupo de secundaria, consisten en aprender a trazar líneas entre el mundo que nos rodea y el mundo que somos⁵⁰. Entender cómo co-emergemos de esa maraña de conexiones.

⁴⁹ Me genera conflicto lanzar una respuesta que suene tan rotunda, para matizarla enfatizo que mis propuestas están condicionadas al ‘desde dónde miro’ según la experiencia que tuve.

⁵⁰ Esa línea que puede ser un pliego que conecta.

Aprender es un despertar de la consciencia, o como lo dice Paulo Freire, “Comprender la ubicación de uno en la naturaleza y sociedad” (Freire, 1979, p. 14).

En cuanto a lo relacional, los encuentros pedagógicos se sostuvieron por un vínculo pedagógico continuado y cercano. Tanto así que muchas veces la palabra ‘amistad’ salió como un adjetivo que nos incluía (al grupo y a mí). Gratamente puedo decir que desplazé a otro lugar la incomodidad que en algún momento me generó. Entiendo ahora que hay muchas maneras de acompañar procesos. La mía está expuesta en el cuerpo de esta tesis y quien me lee ya se habrá hecho una imagen. Salir de los absolutismos proporciona cierta flexibilidad para intentar otras formas y estar en el flujo continuo del movimiento.

Para acabar, una de las enseñanzas que me dejó la investigación es que esa línea rizomática no la puedo desenredar en su totalidad, ni plantear verdades últimas. Mi invitación es compartir mi experiencia para contribuir a añadir puntos en el firmamento, aceptar mis propios límites como investigadora y no olvidar, como dijo Nicolás, que de experimentar formas diferentes, se aprenden cosas nuevas.

9. Todo final es un inicio

Volvamos al 2018, demos un salto en el tiempo narrativo y regresemos al momento cuando el grupo entregó sus mapas y el colegio me ofreció la oportunidad de ser la persona que daría el discurso de despedida en la ceremonia de graduación. Hice un ejercicio de pensar qué podía decir para despedir esta etapa. Las aulas y los espacios que frecuentaban estaban vacías, el grupo dejó de asistir al colegio una vez tuvieron los resultados de la prueba de estado. El cambio se sentía en todas partes. En los sonidos, espacios y tiempos.

Figura 105

Espacios vacíos, 2018.



La acción de recoger mis cosas, prepararme para el regreso a Barcelona y encarnar la despedida, me ayudó a pensar en el pliegue que estaba atravesando. Recordé lo que fue para mí el final del bachillerato, mi viaje a Barcelona por primera vez, donde ha transcurrido gran parte de mi vida. Todo final es un comienzo. Me lo digo a mí misma en este final que es la tesis doctoral y el comienzo que se enlaza a la estela que deja su rastro. En ese momento supe que de ese hilo tiraría para abrazar con palabras a cada una de las personas que me acompañaron todos estos años. Entonces volvamos al inicio de esta tesis:

La última vez que vi a todos mis estudiantes juntos fue en su graduación, que fue nuestra despedida como grupo.

La cita era a las seis de la tarde al aire libre, en el coliseo del colegio. Hacía un calor sofocante, casi tan intenso como el del verano barcelonés. Todas las personas presentes aguardábamos impacientes que la brisa de la noche nos refrescara un poco. Bajo nuestros pies las líneas en el suelo delimitaban dónde tienen que entrar las pelotas para marcar un gol.

La etiqueta exigía vestimenta formal: vestidos y tacones para las mujeres, trajes y corbatas para los hombres, togas y birretes para los bachilleres. Las familias se saludaban entre ellas, saltaban los flashes de las cámaras de fotos y, en el escenario, se iba acomodando el grupo de estudiantes y las personas que se dirigirían a las familias. La distribución de la tarima me incomodó, orientada de cara a las familias y con mis estudiantes a la espalda. Lo que implicaría que, cuando les hablara, no podría mirarles. Ellas y ellos, por su parte, empezaron a sospechar que en la ceremonia no era únicamente espectadora cuando vieron mi nombre en una silla en la tarima.

Germán Nieto, el rector del colegio, les felicitó y se dirigió al público. Yo estaba muy nerviosa, no recuerdo lo que dijo con nitidez. Sentí mi garganta seca y pedí agua para que no me faltara la voz. Terminó su discurso con una pequeña introducción sobre mí, por qué estaba allí y qué lugar ocupaba en ese grupo.

Cuando me levanté, las rodillas me temblaban. Caminé hasta el micrófono y tomé aire:

Buenas noches, mi nombre es Juliana Cifuentes y para los que no me conocen les digo que fui la profe de lengua castellana de los grados séptimo y octavo. Luego viajé a Barcelona a llevar a cabo mi investigación sobre las prácticas afectivas en el aula de clase dentro del programa de Doctorado en Arte y Educación. Regresé a

Cali el mes de febrero con el apoyo del Colegio para hacer el trabajo de campo con sus hijos e hijas, y emprender juntos un último proyecto antes de acompañar el cierre de una etapa. La relación que tengo con ellos está atravesada por una calidez y cercanía que nos identifica como grupo. Así pues, para mí es un privilegio poder estar en el tiempo y el espacio adecuado para dar unas últimas palabras de amor a aquellos que tanto quiero.

El contenido de nuestra vida está marcado por el sentido que le damos a cada momento, a su vez, cada momento cobra significado por el sentimiento que se despertó en nosotros en ese instante. Cuando evocamos al recuerdo estamos repasando una huella que alguien nos dejó. Hoy estoy aquí junto a todos los que hacemos parte de esta comunidad para que reflexionemos juntos sobre esas huellas, las que dejamos en un sendero que nos indica qué camino emprendimos y hacia dónde vamos.

La vida es una cadena de finales y comienzos, despedidas y bienvenidas. El comienzo de mi trabajo como maestra fue, en cierta medida, un final en mi vida. La primera vez que empecé mi trabajo como maestra en el colegio fue la despedida de mi vida en Barcelona, así como yo la conocía. Hay algo trágico y hermoso en los finales: nos ayudan a entender que cada instante es único e irrepetible, sin ellos no habría oportunidad de crecer y continuar.

No sería la misma persona si no hubiera sido por la huella que imprimieron sus hijos e hijas en mí. Nuestra relación me señaló el camino, un camino que habla de afectos y cuidados. Recuerdo que cuando me presenté como Homeroom teacher de 7a pintamos las paredes del salón que hasta entonces eran blancas, e iniciamos un ritual que cada año se repite: dejar nuestra huella en el espacio que ocupamos y hacernos responsables de quiénes somos dentro y fuera de él.

Hoy tengo el gran honor de ser la persona que los despide con estas palabras en una ceremonia que habla del reconocimiento, queridos míos, si algo me han enseñado ustedes a mí es que para poder ser parte de un lugar junto a otros, debemos sentirnos reconocidos. Mirarnos con los ojos del alma y ver quién es cada una. Una vez eso se hace, lo demás son cuentos, proyectos, confianza, respeto, charlas, consejos y risas. Los afectos son según Spinoza, el instante en que dos cuerpos entran en contacto y salen cambiados de ese encuentro. En esas aulas hemos sido afectados profundamente, tanto los y las maestras como todos aquellos que hemos acompañado su proceso de formación dentro del colegio. Nos sentimos

orgullosos de quiénes son y cómo han sabido ocupar su lugar como seres humanos íntegros en esta comunidad. Siempre hubo algo que quise enseñarles, estoy segura que de tanto repetirlo ya lo saben, pero aquí voy otra vez: los procesos son valiosísimos, en ellos se ve el esfuerzo, los resultados no siempre reflejan el ímpetu con que se hicieron las cosas, y es en el cómo, que debemos regresar a aprender y volver a intentarlo. No pierdan de vista eso, somos procesos que se enriquecen cada día.

Sean amables. Me gusta esta palabra porque para mí tiene dos significados; la amabilidad es un valor social que se funda en el respeto y la benevolencia en nuestra forma de relacionarnos con el otro. También si se piensa desde otro ángulo, uno con más imaginación, se puede entender como alguien que se deja amar, ambas acepciones son indispensables para ser felices. Por último, les recuerdo que hemos de sentirnos agradecidos. El agradecimiento es la práctica que nos mantiene los pies bien puestos en el suelo, es el arte de ser conscientes de lo que recibimos y valorarlo, así mismo es la posibilidad de aprender a dar.

Sí, decirnos adiós se siente como un ardorcito en el pecho, a medio camino entre la boca del estómago y el corazón, una alegría amarga. Eso es, todo cambia y todo se transforma así como el horizonte recibe al sol cansado y lo devuelve repleto de luz. El tiempo corre cuando se está disfrutando lo que se hace.

Lala, Franco, Floyd, Sammy, Tata, Dani, Samu, Esteban, Sergio, Felipe, Thaly, Caro y todos los que hicieron parte del grupo y por motivos varios no reciben el diploma, pero están presentes esta noche, les digo que nos enseñaron una cosa muy valiosa: las amistades no terminan cuando nos separamos físicamente y celebro igualmente el camino que tomaron según sus propias pulsiones. Hay hilos invisibles que tejemos en silencio, son las acciones que sujetan las relaciones, demostraciones de cuánto nos queremos y cómo esas redes son tan resistentes como el amor.

Abracemos esta sensación y todo su contenido, tomemos consciencia de este instante, dónde estamos ahora y las razones que nos traen aquí. Estamos fabricando un recuerdo muy precioso y lo podemos meter en ese frasquito que protege lo que no pierde brillo. Demos la bienvenida a esta despedida y sepamos que es parte del proceso, que vendrán muchas más, y aquí estaré para regocijarme de verlos caminando hacia la vida adulta, siempre dispuesta a apoyarlos si me necesitan. Mono escribió en uno de los textos que le pedí lo siguiente: “Con nuestra

profesora Juliana hacíamos unos proyectos finales de español que trataban de nuestra vida, todos estos proyectos hablan de nosotros como personas”. La palabra “nuestra profesora” me enterneció, pero saber que hemos estado hablando de quiénes somos como personas me enorgullece. De manera que llevamos el impulso para seguir descubriendo la vida que tenemos sin perder de vista lo que ya hemos recorrido.

Los quiero muchísimo y me voy de regreso a Barcelona con las enseñanzas que ustedes me dejaron en el corazón. Sean amables, sean pacientes, sean tenaces, agradecidos y sobre todo, sean muy felices.

Figura 106

El abrazo, 2018.



Figura 107

Somos grupo, 2018.



Referencias bibliográficas

- Abad, F. (2005). *El olvido que seremos*. Alfaguara.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Octaedro.
- Ahmed, S. (2014). *La política cultural de las emociones*. (Trad. C. Olivares). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aiton, E. J. (1985). *Leibniz a Biography* (en inglés). CRC Press.
- Ares, P. y Risler, J. (2013). *Manual de mapeo colectivo : recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta limón.
- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning. Pedagogies Against the State*. Sense Publishers.
- Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art in Education: the New, Emancipation and Truth. *The International Journal of Art & Design Education*, 31 (1), 5-18. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x>
- Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity* 8, 43–56. <https://doi.org/10.1057/sub.2014.22>
- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409–430. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Barad, K. (1996). Meeting the Universe Halfway. Realism and Social Constructivism Without Contradiction. En Lynn Hankinson Nelson y Jack Nelson (eds.), *Feminism, Science, and the Philosophy of Science* (pp. 161-194). Kluwer Academic Publishers.
<https://feministstudies.ucsc.edu/faculty/publications/pdfs/barad-meeting-1996article.pdf>
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. En *Signs. Journal of Women in Culture and*

- Society*, 28, (3), 801-831. The University of Chicago Press.
<https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barone, T. y Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. En Green, J. Grego C. y Belmore P. (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research. Educatio Siglo XXI* 26, 85-118, (2008). AERA
- Barone, T. y Eisner, E. (2012). *Arts Based Research*. SAGE.
- Bhabha, H. (2000). *Narrando la nación*. En Fernández, A. (compilador). *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*. pp. 211-219. Manantial.
- Bou, X. (2015). *Ornitografías*.
<http://www.xavibou.com/index.php/project/ornitographies>
- Braidotti, R. (2006). *Transpositions. On Nomadic Ethics*. Polity Press.
- Braidotti, R. y Dolphijn, R. (eds.). (2014). *This Deleuzian Century. Art, Activism, Life*. Brill.
- Bruner, J. (2006) (Trad. J. C. Gómez y J. L. Linaza). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1990)
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder Editorial.
- Camus, A. (1970). *Return to Tipasa. Lyrical and critical essays*. (Trad. E. Conroy). Random House. (Trabajo original, 1952)
- Cano, M. (2015). Nuevos materialismos: hacia feminismos no dualistas. *Oxímora, revista internacional de ética y política* (7), 34-47.
<https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14416>
- Clough, P. y Halley, J. (eds.) (2007). *The affective turn: theorizing the social*. Duke University Press Books.
- Connelly, M. y Cladinin, J. (2000). *Narrative inquiry*. Jossey-Bass.

- Conelly, M. y Clandinin, J. (1995). *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa*. En Larrosa, J. et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp.11-59). Laertes.
- Damasio, A. (1995). *Descartes' error: emotion, reason and the human brain*. Random House.
- Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre*. Debate.
- Damasio, A. (2018). *Y el cerebro creó al hombre*. (Trad. F. Meller). Planeta. (Trabajo original publicado en 2010)
- Darwin, A. G. (2020). Researcher Positionality - A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research - A New Researcher Guide. *Shanlax International Journal of Education*, 8(4), 1-10. <https://doi.org/10.34293/education.v8i4.3232>
- de Freitas, E. (2014). Diagramming the Classroom as Topological Assemblage. In M. Carlin & J. Wallin (Eds.). *Deleuze & Guattari, Politics and Education: For a People-Yet-to-Come*, 95–116. New York: Bloomsbury Academic. <http://dx.doi.org/10.5040/9781628926712.ch-005>
- de Freitas, E. (2016). The New Empiricism of the Fractal Fold: Rethinking Monadology in Digital Times. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2), 224–234. <https://doi.org/10.1177/1532708616634733>
- Deleuze, G. (1987). *Thousand Plateaus* (Trad. B. Massumi). University of Minnesota Press. (Trabajo original publicado en 1980)
- Deleuze, G. (1987). *Thousand Plateaus* (Trad. B. Massumi). University of Minnesota Press. (Trabajo original publicado en 1980)
- Deleuze, G. (1991). *Bergsonism*. (Trad. H. Tomlinson y B. Habberjam). Zone Books.
- Deleuze, G. (1993). *The fold: Leibniz and the Baroque* (Trad. T. Conley). Minnesota Press. (Trabajo original publicado en 1988)
- Deleuze, G. (1998). *Spinoza: Practical Philosophy*. (Trad. R. Hurley). City Light Books. (Trabajo original publicado en 1988)
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1999). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- E. Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22),111-127.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74702209>
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*. Akal.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Acta Sociológica*, 1(56), 95-119. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29459>
- Freire, P. (1979). *La conciencia y la historia: la praxis educativa de Paulo Freire* (Antología). Loyola.
- Funes, J. (2018). *Quiéreme cuando menos me lo merezca que es cuando más lo necesito*. Paidós
- García-Baró, M. (2012). *Elementos de antropología filosófica*. Jitanjáfora.
- García, G. (1967). *Cien años de soledad*. Oveja negra.
- Geertz, C. (1989). *Interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gergen, K. (2000). *Construir la realidad*. Paidós
- Giroux, H. (2001). *Cultura política y práctica educativa*. Graó.
- Giroux, H. (2010). Neoliberalism, Pedagogy, and Cultural Politics: Beyond the Theatre of Cruelty. In Zeus Leonardo, ed. *Handbook of Cultural Politics and Education*, 49-70. Sense Publishers.
- Gómez Jiménez, A. (2008). La diáspora colombiana: trabajos preciosos y trabajadores despreciados. *Ensayos de Economía*, 18(33), 15-45.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/ede/article/view/20854>
- González, P. (2009). A través de sus ojos. Etnografía visual en un centro educativo de la periferia urbana. *Perifèria. Revista d'investigació i formació en antropologia*, 9(2), 1-26. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.190>
- Greco, M. y Stenner, P. (2008). *Emotions: a social science reader*. Routledge.
- Gregg, M. y Seigworth, G. (2010). *The Affect Theory Reader*. Duke University Press Books.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). *Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes*. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.).

Paradigmas y perspectivas en disputa: manual de investigación cualitativa, 2, 38-78. (Trad. V. Weinstabl). Editorial Gedisa.

Guridi, R. (2019). *Abitar el horror*. Gustavo Gili.

Guthrie, W. (1988). *Historia de la filosofía griega*. Gredos.

Hallam, E. (2002). *The eye and the hand: memory, identity and clairvoyants' narratives in England*. En *Temporalities: Autobiography and everyday life* (eds. Harbourd, J. y Campbell, J.), 169-192. Manchester University Press.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>

Haraway, D. (1991). A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist - Feminism in the Late 20th Century. *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. 149-181, Routledge.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La ciencia y la naturaleza*. Cátedra.

Harris, M. (1976). History and Significance of the Emic/Etic Distinction. *Annual Review of Anthropology*, 5, 329-350. <http://www.jstor.org/stable/2949316>

Hein, S. F. (2016). The New Materialism in Qualitative Inquiry: How Compatible Are the Philosophies of Barad and Deleuze? *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2), 132-140. <https://doi.org/10.1177/1532708616634732>

Hemmings, C. (2005). Telling feminist stories. *Feminist Theory*, 6(2), 115-139. <https://doi.org/10.1177/1464700105053690>

Hernández-Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>

Hernández-Hernández, F. (2019). Investigar en educación desde una posición de no saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria. *Investigación en la Escuela*, 99,

- 1-14. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i99.01>
- Hernández-Hernández, F. (2020). Affection as a movement of desire bound to pedagogical relations. *Matter: Journal of New Materialist Research*. 1(2), 75–96. Universitat de Barcelona. <https://doi.org/10.1344/jnrm.v1i2.31970>
- Hernández-Hernández, F., y Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Education Siglo XXI*, 37, 21–48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Hernández-Hernández, F., y Sancho-Gil, J. M. (2021). Students' experiences in suddenly transformed living and educational environments by COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 12, 7824334. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.782433>
- Hickey Moody, A. (2013). Affect as Method: Feelings, Aesthetics and Affective Pedagogy. En Rebecca Coleman and Jessica Ringrose, eds. *Deleuze and Research Methodologies*. 79–95. Edinburgh University Press,
- Ingold, T. (2015). *Líneas, una breve historia*. (Trad. C. García). Gedisa.
- Jahren, H. (2016). *La memoria secreta de las hojas*. (M. Viejo Pérez, trad). Paidós.
- Jahren, H. (2016). *Sensibilidad e inteligencia en el mundo vegetal* (M. Viejo Pérez, trad). Paidós.
- Jirón, P., & Imilan, W. (2016). Observando juntos en movimiento: posibilidades, desafíos o encrucijadas de una etnografía colectiva. *Alteridades*, 26(52), 51-64. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172016000200051
- Kincheloe, J. y Berry, K. (2004). *Rigour and complexity in educational research: conceptualizing the bricolage*. Sage.
- Knowles, J. y Cole, A. (2008). *Handbook of the arts in qualitative research perspectives, methodologies, examples, and issues*. Sage.
- Lara, A., y Enciso, G. (2013). El Giro Afectivo La primera vuelta: las influencias. 13(3), 101–119. *Athenea Digital*.

<https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/291693>

- Larrosa, J. (2009). *Palabras para una educación otra*. En *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 189–205). Homo Sapiens.
- Lather, P. y St. Pierre, E. (2013). Post qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, (6), 629-633. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>
- Latour, B. (2008). *Re-ensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial (Trabajo original publicado en 2005)
- Leavy, P. (2015). *Method meets art*. Guilford Press.
- Leavy, P. (2018). *Handbook of Art -Based Research*. Guilford Press.
- Levi-Strauss, C. (1966). *The Savage Mind*. University of Chicago Press.
- Leys, R (2011). Turn to affect: a critique. *Critical Inquiry*, 37(3), 434-472. The University of Chicago. <https://doi.org/10.1086/659353>
- López, Z y Torres Estrada, I. C. (2014). La reflexividad etnográfica como soporte investigativo en las acciones publicitarias TT - Ethnographic Reflexivity as Research Support in Advertising. *Anagramas -rumbos y sentidos de la comunicación-*, 12(24), 59–69. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-2522014000100004&lng=en&tlng=es
- López, Z. A., y Torres, I. C. La reflexividad etnográfica como soporte investigativo en las acciones publicitarias. *Anagramas -rumbos y sentidos de la comunicación-*, 12(24), 59-69. <https://doi.org/10.22395/angr.v12n24a3>
- Malo, M. (2004). *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Traficante de sueños.
- Mancuso, S. y Viola, A. (2015). *Sensibilidad e inteligencia en el mundo vegetal* (Trad. D. Paradela). Galaxia Gutenberg. (Trabajo original publicado en 2013)
- Marín, R., Roldán, J., y Pérez, F. (2014). *Investigación Basada en Artes y en Investigación Artística* 2(1). Universidad de Granada.
- Masny, D. (2013). Rhizoanalytic Pathways in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 19(5), 339–348. <https://doi.org/10.1177/1077800413479559>

- Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*, 31, 83–109.
<https://doi.org/10.2307/1354446>
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: movement, affect, sensation*. Duke University Press.
- Massumi, B. (2015). *Politics of Affect*. Polity.
- Melo, J. (2018). *Historia mínima de Colombia*. Turner.
- Merriman, P. (2012). Human geography without time-space. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 37(1), 13–27.
<https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2011.00455.x>
- Mínguez Vallejos, R., Romero Sánchez, B. E., y Pedreño Plana, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de La Educación, Revista Interuniversitaria*, 28(2), 163–183.
<https://doi.org/10.14201/teoredu282163183>
- Montero, R. (2016). *La carne*. Alfaguara.
- Onsès, J. (2018). *Documentación visual en los fenómenos de aprendizaje con estudiantes de primaria. Una indagación rizomática difractiva desde las teorías "post"*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona].
<http://hdl.handle.net/10803/663745>
- Parsons, J., y Clarke, B. (2013). Rhizomic Thinking: Towards a New Consideration of Social Studies Practice. *Social Studies Research and Practice*, 8(3), 89-98.
- Paul, P. B. (2020). *Yo soy el monstruo que os habla*. Anagrama.
- Porres, A. (2012). *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Octaedro.
- Pralavorio, Corinne (2013). *New results indicate that new particle is a Higgs boson*. CERN.
<https://home.cern/news/news/physics/new-results-indicate-new-particle-higgs-boson>
- Ramírez, C., Zuluaga, M., y Perilla, C. (2010). *Perfil migratorio de Colombia*. Organización Internacional para las Migraciones.
https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/planeacion_estrategica/

[Transparencia/estudio oim con el apoyo de colombia nos une y otras entidades.pdf](#)

- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envión.
- Revelles Benavente, B., González Ramos, A., y Nardini, K. (2014). Nuevo materialismo feminista: engendrar una metodología ético-onto-epistemológica. *Artnodes: Revista de Arte, Ciencia y Tecnología*, 14(14), 2–6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580545>
- Ricoeur, P. (1980). *La metáfora viva*. Europa.
- Riddett-Moore, K. y Siegesmund, R. (2012). *Arts- Based Research: Data Are Constructed, Not Found*. En Sheri R. Klein (ed.). *Action Research Methods. Plain and simple* (pp. 105-132). Palgrave Macmillan.
- Roldan, J. y Marín, R. (2014). *Estrategias, técnicas e instrumentos en investigación basada en las artes y en investigación artística*. Universidad de Granada.
- Saint-Exupéry, A (2014). *El principito* (Trad. B. del Carril). Salamandra. (Trabajo original publicado en 1946)
- Sánchez, C. (2019). *Normas APA – 7ma (séptima) edición*. Normas APA (7ma edición). <https://normas-apa.org/>
- Sancho-Gil, J. M., y Hernández-Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *Revista de Educación a Distancia*, 18(56). <https://revistas.um.es/red/article/view/321491>
- Sancho, J. M. (2011). *Cuestiones éticas en la investigación con los jóvenes*. En Hernández, F. (coord.), *Investigar con los jóvenes. Cuestiones temáticas, éticas, metodológicas y educativas* (pp. 39-50). Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>
- Sava, I., & Nuutinen, K. (2003). At the Meeting Place of Word and Picture: Between Art and Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 9(4), 515–534. <https://doi.org/10.1177/1077800403254218>
- Sedgwick, E. y Frank, A. (1995). *Shame in the cybernetic fold: Reading Silvan Tomkins*. *Critical Inquiry*, 21(2), 496-522. <http://www.jstor.org/stable/1343932>

- Sedgwick, E. y Frank, A. (2003). *Touching feeling: affect, pedagogy, performativity*. Duke University Press.
- Skljar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Spinoza, B. (1987). *Ética demostrada según el orden geométrico* (Trad. V. Peña). Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1677)
- Springgay, S., Irwin, R. L., y Kind, S. W. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897–912.
<https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- St. Pierre, E. A. (2013). The Appearance of Data. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 223–227.
<https://doi.org/10.1177/1532708613487862>
- St. Pierre, E. A., Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2016). New Empiricisms and New Materialisms: Conditions for New Inquiry. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2), 99–110. <https://doi.org/10.1177/1532708616638694>
- Stengers, I (2005). Whitehead's Account of the Sixth Day. *Configurations*, 13(1), 35-55. <http://doi:10.1353/con.2007.0012>.
- Thrift, N (2004). Intensities of Feeling: Towards a Spatial Politics of Affect. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 86(1), 57-78.
<https://doi.org/10.1111/j.0435-3684.2004.00154.x>
- Tomkins, S. (1963). *Affect, Imagery, Consciousness Vol. II: The Negative Affects*. Springer Publishing.
- Tomkins, S. (1991). *Affect, Imagery, Consciousness: The Negative Affects: Anger and Fear*. Springer Publishing Company.
- Vallejos, R. Sánchez, E. y Plana, M. (2016). *La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas*. Universidad de Murcia.
- Van Menen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Dolmen
- Waalwijk, B. y Just E. (2010). *Tuning educational structures in Europe. Reference points for the design and delivery of degree programmes in*

gender studies. Universidad de Deusto.

Wetherell, M. (2012). *Affect and emotion: a new social science understanding*. Sage.

Wetherell, M. y Beer, D. (2014). *The future of affect theory: An interview with Margaret Wetherell*.

<https://www.theoryculturesociety.org/blog/the-future-of-affect-theory-an-interview-with-margaret-wetherell>

Wetherell, M., McCreanor, T., McConville, A., Moewaka Barnes, H., y le Grice, J. (2015). Settling space and covering the nation: Some conceptual considerations in analysing affect and discourse. *Emotion, Space and Society*, 16, 56–64. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2015.07.005>

Índice de figuras

Fundamentación teórica

Figura 1

El todo, 2019. 18

Figura 2

La semilla, 2017. 22

Figura 3

Nosotros, 2013. 23

Figura 4

El núcleo, 2017. 24

Figura 5

Todo conectado, 2017. 26

Figura 6

El alma da un aviso al cuerpo, 2019. 27

Figura 7

El alma piensa con los ojos del cuerpo, 2019. 29

Figura 8

Estudio, 2017. 30

Figura 9

Corazón, 2018. 31

Figura 10

Sin título, 2019. 32

Figura 11

Mente, 2018. 33

Figura 12

Ahora puedo ver, 2020. 36

Figura 13

Ornitografías, Bou, X., 2015, fotografía. 41

Figura 14

Ornitografías, Bou, X., 2015, fotografía. 42

Figura 15

Ornitografías, Bou, X., 2015, fotografía. 42

Figura 16	
<i>Actividad musical en el colegio La Arboleda, 2013.</i>	45
Figura 17	
<i>Actividad musical en el colegio La Arboleda, 2013.</i>	46
Figura 18	
<i>Actividad musical en el colegio La Arboleda, 2013.</i>	47
Figura 19	
<i>Actividad musical en el colegio La Arboleda, 2013.</i>	49
Figura 20	
<i>Fotografía del dibujo de un/a estudiante, 2017.</i>	50
Figura 21	
<i>Fotografía del dibujo de un/a estudiante, 2017</i>	50
Figura 22	
<i>Fotografía del dibujo de un/a estudiante, 2017.</i>	50
Figura 23	
<i>Fotografía del dibujo de un/a estudiante, 2017.</i>	51
Figura 24	
<i>Peces, océano, 2019.</i>	55
Figura 25	
<i>El mundo se mueve y con él me muevo yo, 2020.</i>	57
Figura 26	
<i>Ninja, la interrupción, 2020</i>	58
Figura 27	
<i>Estudio del conato, 2020.</i>	59
Figura 28	
<i>Conato, 2020</i>	59
Figura 29	
<i>Raíces, 2020.</i>	62
Figura 30	
<i>Las emociones hechas cuerpo, 2020</i>	69
Figura 31	
<i>Los sentimientos hechos cuerpo, 2020</i>	70
Figura 32	

<i>La posibilidad, 2017</i>	73
Figura 33	
<i>El encuentro, 2017</i>	73
Figura 34	
<i>Intracción, 2020.</i>	74
Figura 35	
<i>El verano invencible sigue iluminando mi mente, 2020</i>	75
Figura 36	
<i>La tristeza, 2019.</i>	77
Figura 37	
<i>Confinamiento en Barcelona, 2020.</i>	78
Figura 38	
<i>Afectar, 2018.</i>	79
Figura 39	
<i>Franco, Alejandro y Juan Pablo, 2012.</i>	80
Figura 40	
<i>Juan Pablo y Franco, 2020.</i>	80
Figura 41	
<i>Encarnar, 2020.</i>	81
Figura 42	
<i>Contacto, 2019.</i>	82
Figura 43	
<i>Apuntes del tablero durante la conversación con Juan Carlos Pérez. 2013.</i>	90
Figura 44	
<i>Fotografía para mi abuela de la actividad de la galleta, 2013</i>	92
Figura 45	
<i>El proceso de Gabriel, 2013.</i>	93
Figura 46	
<i>El objeto de Gabriel, 2013.</i>	93
Figura 47	
<i>El proceso de Maria Teresa, 2013.</i>	94
Figura 48	
<i>El proceso de Maria Teresa, 2013.</i>	94

Figura 49	
<i>El proceso de Maria Teresa, 2013.</i>	94
Figura 50	
<i>El objeto de Maria Teresa, 2013.</i>	94
Metodología	
Figura 51	
<i>Mapa rizomático en mi primer año sobre la derivas de mi investigación, 2016.</i>	100
Figura 52	
<i>Aléjate un poco, 2016.</i>	116
Figura 53	
<i>¿Qué veo desde donde miro?, 2016.</i>	116
Figura 54	
<i>Memoria colectiva, 2016</i>	116
Figura 55	
<i>Neuronas, 2016</i>	118
Figura 56	
<i>Capas, 2017</i>	119
Figura 57	
<i>Hacia dentro, 2017</i>	119
Figura 58	
<i>Tránsitos, 2017</i>	119
Figura 59	
<i>Liquidez, 2017</i>	120
Figura 60	
<i>Entendiendo a Spinoza, 2017</i>	121
Figura 61	
<i>Dibujando la estructura, 2020</i>	121
Figura 62	
<i>Construcción de visualidades, 2020</i>	123

Trabajo de campo

Figura 63

Puestas en común en momentos de informalidad y formalidad, 2018 125

Figura 64

Captura de pantalla de la página web del colegio La Arboleda. 2021. 142

Figura 65

Entrada al colegio La Arboleda, 2018. 144

Figura 66

Fotografía aérea del entorno del colegio La Arboleda, 2021. 146

Figura 67

Fotografía aérea del entorno del colegio La Arboleda, 2021. 146

Figura 68

Fotografía aérea del colegio La Arboleda, 2014. 147

Figura 69

Encuentro con Juan Pablo, 2018. 149

Figura 70

Encuentro con un grupo de alumnas, 2018. 149

Figura 71

En el aula, 2018. 150

Figura 72

Registro del primer encuentro, proyección de fotos y videos, 2018. 150

Figura 73

Lecturas de proyectos pasados, 2018. 152

Figura 74

La cafetería, otras conversaciones, 2018. 154

Figura 75

Espacios de conversaciones dentro y fuera del aula, 2018. 155

Figura 76

Desplazamientos y lugares de encuentro, 2021. 157

Figura 77

Cocinando las galletas para el colegio con mi abuela, 2013 y 2018. 158

Figura 78

Degustando el recuerdo, 2018. 159

Figura 79	
<i>Aula del grupo Séptimo A, 2018.</i>	161
Figura 80	
<i>El aula, 2018.</i>	162
Figura 81	
<i>Mi mapa, 2018.</i>	164
Figura 82	
<i>Las preguntas del alumnado, 2018.</i>	173
Figura 83	
<i>Juan Camilo, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.</i>	175
Figura 84	
<i>Valentina, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.</i>	178
Figura 85	
<i>Gabriel, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.</i>	181
Figura 86	
<i>Mariana, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.</i>	183, 184
Figura 87	
<i>Camila, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.</i>	187
Figura 88	
<i>Nicolás, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.</i>	189, 190
Figura 89	
<i>Mateo G., 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.</i>	192
Figura 90	
<i>Juan Sebastián, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.</i>	195
Figura 91	
<i>Alejandro, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.</i>	197
Figura 92	
<i>Felipe, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.</i>	199
Figura 93	
<i>Santi, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.</i>	201
Figura 94	
<i>Juan Pablo, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.</i>	204
Figura 95	

<i>Willy, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.</i>	206
Figura 96	
<i>Paulina, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.</i>	208
Figura 97	
<i>Ana, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.</i>	210
Figura 98	
<i>Juliana, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.</i>	213
Figura 99	
<i>Mateo E., 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.</i>	215
Figura 100	
<i>Alejandra, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.</i>	217
Figura 101	
<i>María Teresa, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.</i>	219
Figura 102	
<i>Isabella, 2013 y 2018. El proceso creativo, 2013. El mapa, 2013.</i>	221
Figura 103	
<i>Despedidas, 2018.</i>	222
Figura 104	
<i>Foto de grupo, 2018.</i>	223
Todo final es un inicio	
Figura 105	
<i>Espacios vacíos, 2018.</i>	245
Figura 106	
<i>El abrazo, 2018.</i>	249
Figura 105	
<i>Somos grupo, 2018.</i>	250

Índice de tablas

Tabla 1	
<i>Tabla salarial del personal docente en Colombia, Gobierno de Colombia, 2020.</i>	139
Tabla 2	
<i>Coste de la matrícula, colegio La Arboleda, 2020.</i>	141
Tabla 3	
<i>El cuerpo, ejemplo de proceso de filtrar en cada eje, aspectos significativos.</i>	226
Tabla 4	
<i>El movimiento, ejemplo de proceso de filtrar en cada eje, aspectos significativos.</i>	227
Tabla 5	
<i>La representación de cuerpo y el diálogo que entablo con cada ejemplo.</i>	229
Tabla 6	
<i>El movimiento, la interrupción y los afectos en los mapas. Mis diálogos con ellos y ellas.</i>	233

Anexos

Anexo 1

Comunicación personal, propuesta de colaboración para el colegio La Arboleda de Cali. 5 de diciembre de 2017.



Comissió
Acadèmica
d'Arts i Educació
Facultat de Belles
Arts

Pau Gargallo, 4
08028
Barcelona

Tel. +34 934 039 787
Fax +34 934 034 056
www.ub.edu/bellesarts/

Propuesta de colaboración para el Colegio La Arboleda de Cali

Tema: Pedagogías afectivas en las relaciones pedagógicas en el aula de clase

Antecedentes

El colegio La Arboleda es un espacio educativo donde se reconoce y se promueve el crecimiento de cada sujeto desde su singularidad, sin perder de vista la importancia de aprender a construir lazos saludables con los otros, respetando la diferencia y trabajando en colectivo. Sobre esta base se construye la filosofía pedagógica del colegio y el lugar que se le da a las artes como parte del desarrollo de los jóvenes, de las que fui maestra dentro de la institución por dos años. La relación que forjamos durante ese tiempo, me ha permitido pasar a ser investigadora en formación sin romper el vínculo que nos une.

Investigo el papel estructurante en las relaciones pedagógicas de las prácticas afectivas dentro del aula de clase, formando parte del Doctorado de Arte y Educación de la Universidad de Barcelona. Inicié el proceso de investigación con la voluntad de entender la experiencia que viví junto a los alumnos del colegio, preguntándome cómo los afectos se despliegan, tocan y mueven a las personas que comparten un aula de clase y cómo impacta este contacto afectivo la manera de aprender y de enseñar.

Traigo una propuesta que haría parte del proceso de investigación, y que formaría parte de mi tesis doctoral y que está dirigida a un grupo de alumnos en especial: los chicos y chicas que asistieron a mis clases durante esos dos años y de quién fui directora de grupo.

Dentro de las clases de Lengua Castellana se realizaron proyectos que expresaban artísticamente cómo los alumnos interiorizaban los conceptos que aprendíamos en la clase y se hablaba de las emociones que estaban presentes.

La posibilidad de pensar y reconstruir esa experiencia pasados los años, nos permitiría indagar sobre esa fuerza invisible que son los afectos desde otro lugar en el espacio y el tiempo. Ofrecer esa misma apertura es un inicio para reencontrarnos y continuar desde quienes somos hoy.

Esos alumnos cursan en este momento grado Once, están a las puertas de concluir una etapa importante en sus vidas y dar inicio a otra. Les propongo que me autoricen a realizar este trabajo con ellos en este periodo donde tantas fibras se mueven.

¿Qué propongo?

Proyecto: El lugar de los Afectos en las relaciones

pedagógicas. Pensar el tiempo y el espacio como un mapa por el que podemos transitar: apelando al recuerdo.

Llevar a los chicos y chicas imágenes tomadas durante las clases, de sus proyectos, fragmentos de escritos de sus trabajos, estimular la memoria. A partir de estos objetos explorar las siguientes preguntas desencadenantes:

¿Qué hace vibrar este material? ¿cómo se siente? ¿con qué se conecta? ¿qué dice de nosotros?

Si pensáramos en un gran mapa que permite ver a través de él, que cuente con múltiples capas donde cada capa es un integrante del grupo, podríamos hacer un trabajo donde cada uno piense dónde y cómo integra eso que vivimos juntos dentro de su propio movimiento vital. Compartirlo y ponerlo en común nos ayudaría a ver de qué manera si juntamos una capa sobre la otra este mapa adquiere profundidad. De lo singular a lo plural. Como parte de ese grupo yo también haría mi capa y la pondría en común con la de ellos. Tiraríamos de los hilos de sentido que aparezcan para intentar pensar qué fuerzas invisibles atraviesan el conjunto de experiencias, sensaciones, aprendizajes, espacios, y tiempos.

¿Dónde están los puntos en común? ¿hay intersecciones? ¿dónde irían las imágenes en este mapa y qué otras imágenes o cosas se integrarían? ¿cómo ellos deciden dar orden y lugar a cada cosa?

¿Qué materiales proponen? ¿cómo quieren dar uso a la palabra?

¿Cómo podríamos definir Afectos? ¿quieren ellos dar otras definiciones a partir de lo que estamos haciendo?

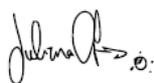
Este sería un punto de partida que tomaría forma dependiendo de las necesidades, ideas y propuestas del grupo.

La idea es que de este nuevo encuentro queden registros que podamos conservar pasada la experiencia y tanto los alumnos, como el colegio y yo, tengamos el material que puede servir como memoria, balance y soporte de la indagación.

Mi disponibilidad de tiempo sería completa a partir del mes de febrero hasta el mes de abril. Podríamos mirar (de tener los permisos y de firmar los acuerdos éticos) la manera de vincular este proyecto con las necesidades del equipo que trabaja con los alumnos desde horizontes de formación y acompañamiento profesional. Es importante especificar que no tengo la voluntad de interferir con el proceso de aprendizaje de los alumnos y teniendo en cuenta que los exámenes de estado son una prioridad, me ajustaría a las horas que el calendario de bachillerato pueda ofrecer. Una hora semanal sostenida durante los meses señalados es una opción.

De antemano doy las gracias por la apertura y la atenta escucha que siempre han tenido conmigo y mi proceso como docente y ahora como investigadora.

Juliana Cifuentes




Anexo 2

Comunicación personal, autorización del Colegio La Arboleda. 1 de diciembre de 2021.



El establecimiento educativo privado denominado **COLEGIO LA ARBOLEDA**, identificado con código DANE 476001029953, ubicado en la Carrera 125 No. 2-80 de Cali- Valle, Colombia, comuna 17 de Santiago de Cali, con Licencia de Funcionamiento N° 4143.2.21.0205 del 26 de enero de 2007 modificada mediante las Resoluciones Números: 4143.010.21.08528 del 21 de septiembre de 2018, 4143.010.21.0.01962 del 01 de abril de 2020, 4143.010.21.0.01561 de marzo 24 de 2021, autorizado por la Secretaría de Educación Municipal para la prestación del servicio educativo en los niveles de PREESCOLAR, EDUCACIÓN BÁSICA Y EDUCACIÓN MEDIA ACADÉMICA, Jornada completa, Calendario B.

A quien corresponda:

El Colegio La Arboleda de Cali autoriza a Juliana Cifuentes Gómez, doctoranda de la Universitat de Barcelona, realizar su trabajo de campo con el grupo de grado Once. Acuerda ceder todo el material textual y audiovisual captado durante el periodo de febrero de 2018 a julio de 2018 con finalidades académicas.

Dicho material será impreso en la tesis doctoral *Las prácticas afectivas y las representaciones visuales en el proceso de aprendizaje de una clase de lengua castellana en secundaria*.

Para constancia se firma en Santiago de Cali, a los 01 días del mes de diciembre de 2021.

Germán Ernesto Nieto Collazos
Rector

Anexo 3

Comunicación personal, correo electrónico a Germán Nieto. 5 de diciembre de 2017.

Propuesta proyecto colaborativo Juliana Cifuentes Universidad de Barcelona

Juliana Cifuentes Gómez <juls106@hotmail.com>

Mar 05/12/2017 8:50

Para: rector@laarboleda.edu.co <rector@laarboleda.edu.co>

Cco: psicobachillerato@laarboleda.edu.co <psicobachillerato@laarboleda.edu.co>; ALBITA <albaramirez3000@yahoo.com.ar>

📎 1 archivos adjuntos (300 KB)

Juliana Cifuentes negociación vrpdf;

Buenos días Germán,

Me place escribirte este mensaje viendo que ya pasó un año lleno de aprendizajes y con un horizonte prometedor adelante.

La última vez que visité el colegio conversamos sobre el inicio de mi investigación en el doctorado, ahora transitando el segundo año estoy en un punto importante de la investigación, lugar donde lo ideal es reencontrarme con el Colegio La Arboleda y sus alumnos.

La tesis se define en la búsqueda de Los Afectos y las prácticas afectivas dentro del aula de clase.

Los pedagogos en España están especialmente interesados en este tema para avanzar en una educación más responsable con la formación de los seres humanos que tenemos a nuestro cargo; más acorde con la sociedad que construimos a diario.

Mi trabajo de campo, con la perspectiva que da el tiempo, es pensar junto a quienes eran mis alumnos (Once) los hilos afectivos que atravesaron nuestras clases y marcaron un camino en sus vidas (en la mía también) y su desarrollo como personas.

Mi propuesta es hacer un proyecto que se articule con las necesidades del colegio y los alumnos en esta etapa donde ellos están sintiendo, pensando y experimentando con tanta intensidad.

Los detalles los tienes en el PDF que es la propuesta oficial sellada por la Universidad de Barcelona.

Mi propia experiencia como maestra en el colegio fue una práctica afectiva importante dentro de mi propio desarrollo y creo que este proyecto es una manera de devolver y cultivar la relación que tenemos. Viajaría a Colombia en Febrero con la voluntad de quedarme hasta finales de abril.

Envié este mail a Ángela Moreno pero no tengo el contacto del Luis Alejandro Cárdenas, coordinador de la sección de Bachillerato.

Estaré atenta a tus comentarios y procederé acorde a tus instrucciones.

Sé lo ocupado que estás y espero no añadir carga a tus labores, el texto es breve.

Agradezco de antemano el apoyo que siempre he recibido por parte del colegio, sin él mi camino habría sido otro.

Un abrazo

Juliana Cifuentes

Anexo 4

Comunicación personal, a Fernando Hernández-Hernández confirmando la autorización del colegio La Arboleda. 5 de diciembre de 2017.

Rnv: Propuesta proyecto colaborativo Juliana Cifuentes Universidad de Barcelona

Juliana Cifuentes Gómez <juls106@hotmail.com>

Mar 05/12/2017 16:12

Para: Fernando Hemandez-Hernandez <hemandez.fernando65@gmail.com>

Buenas tardes Fernando,

Tengo autorización por parte del Rector para hacer el trabajo de campo en el colegio.

Abajo el mensaje que me envía German Nieto.

Quería comunicarte la noticia.

Feliz puente.

Juliana

----- Mensaje original -----

De: Germán Ernesto Nieto Collazos <rector@laarboleda.edu.co>

Fecha: 5/12/17 4:02 PM (GMT+01:00)

Para: Juliana Cifuentes Gómez <juls106@hotmail.com>

Asunto: Re: Propuesta proyecto colaborativo Juliana Cifuentes Universidad de Barcelona

Hola Juliana:

Rico leerte y saber de ti.

Las puertas de La Arboleda siempre estarán abiertas.

Puedes contar con nosotros para adelantar tu trabajo de investigación y será muy importante para nosotros, conocer, posteriormente, los resultados de tu trabajo.

Considera este correo como una autorización para que vengas y trabajes en el Colegio. Ya revisaremos los aspectos logísticos.

Un abrazo,

Germán Ernesto Nieto Collazos

Rector

Colegio La Arboleda

www.laarboleda.edu.co

Anexo 5

Comunicación personal, correo electrónico con Germán Nieto. Ultimando detalles de llegada. 6 de diciembre de 2017.

Re: Propuesta proyecto colaborativo Juliana Cifuentes Universidad de Barcelona

Juliana Cifuentes Gómez <juls106@hotmail.com>

Mié 06/12/2017 7:39

Para: Germán Ernesto Nieto Collazos <rector@laarboleda.edu.co>

Muchas gracias Germán,

Cuando tenga información precisa de mi llegada a Cali y de cuándo iría al Arboleda te lo comunico.

Mi trabajo de tesis y el proyecto que haga con los alumnos estará por supuesto a disposición del colegio, incluso, cuando tenga las cosas en su etapa más avanzada podríamos pensar en compartirlo con el equipo. Personalmente he aprendido mucho de escuchar las experiencias de mis compañeros, el trabajo en red es muy importante.

Estamos en contacto,
Gracias otra vez.

Un abrazo,

Juliana

De: Germán Ernesto Nieto Collazos <rector@laarboleda.edu.co>

Enviado: martes, 5 de diciembre de 2017 16:01

Para: Juliana Cifuentes Gómez

Asunto: Re: Propuesta proyecto colaborativo Juliana Cifuentes Universidad de Barcelona

Hola Juliana:

Rico leerte y saber de ti.

Las puertas de La Arboleda siempre estarán abiertas.

Puedes contar con nosotros para adelantar tu trabajo de investigación y será muy importante para nosotros, conocer, posteriormente, los resultados de tu trabajo.

Considera este correo como una autorización para que vengas y trabajes en el Colegio. Ya revisaremos los aspectos logísticos.

Un abrazo,

Germán Ernesto Nieto Collazos

Rector

Colegio La Arboleda

www.laarboleda.edu.co

De: Juliana Cifuentes Gómez <juls106@hotmail.com>

Enviado: martes, 05 de diciembre de 2017 2:50:39 a. m.

Para: Germán Ernesto Nieto Collazos

Asunto: Propuesta proyecto colaborativo Juliana Cifuentes Universidad de Barcelona

Buenos días Germán,

Me place escribirte este mensaje viendo que ya pasó un año lleno de aprendizajes y con un horizonte prometedor adelante.

La última vez que visité el colegio conversamos sobre el inicio de mi investigación en el doctorado, ahora transitando el segundo año estoy en un punto importante de la investigación, lugar donde lo ideal es reencontrarme con el Colegio La Arboleda y sus alumnos.

La tesis se define en la búsqueda de Los Afectos y las prácticas afectivas dentro del aula de clase.

Los pedagogos en España están especialmente interesados en este tema para avanzar en una educación más responsable con la formación de los seres humanos que tenemos a nuestro cargo; más acorde con la sociedad que construimos a diario.

Mi trabajo de campo, con la perspectiva que da el tiempo, es pensar junto a quienes eran mis alumnos (Once) los hilos afectivos que atravesaron nuestras clases y marcaron un camino en sus vidas (en la mía también) y su desarrollo como personas.

Mi propuesta es hacer un proyecto que se articule con las necesidades del colegio y los alumnos en esta etapa donde ellos están sintiendo, pensando y experimentando con tanta intensidad.

Los detalles los tienes en el PDF que es la propuesta oficial sellada por la Universidad de Barcelona.

Mi propia experiencia como maestra en el colegio fue una práctica afectiva importante dentro de mi propio desarrollo y creo que este proyecto es una manera de devolver y cultivar la relación que tenemos. Viajaría a Colombia en Febrero con la voluntad de quedarme hasta finales de abril.

Envié este mail a Ángela Moreno pero no tengo el contacto del Luis Alejandro Cárdenas, coordinador de la sección de Bachillerato.

Estaré atenta a tus comentarios y procederé acorde a tus instrucciones.

Sé lo ocupado que estás y espero no añadir carga a tus labores, el texto es breve.

Agradezco de antemano el apoyo que siempre he recibido por parte del colegio, sin él mi camino habría sido otro.

Un abrazo

Juliana Cifuentes

Anexo 6

Comunicación personal, correo electrónico a Ángela Moreno, psicóloga de bachillerato. Trabajo colaborativo con Proyecto de Vida. 5 de diciembre de 2017.

Como punto de partida, el reencontrarme con los chicos y retomar una relación desde el diálogo puede ser un buen lugar para que indagemos en lo que ellos están atravesando ahora. Si quieres mándame el calendario y yo con eso puedo hacerme una idea de cómo gestionar la propuesta y así, lo vamos ajustando entre las dos.

Como le dije a Germán, creo en el compartir y en el trabajo en equipo, las experiencias de los otros ayudan a pensar y repensar la práctica. Tengo toda la disposición a hacer mi aporte al equipo de maestros para que ellos vean mi proceso (desde la teoría y la práctica) y miren cómo dialogar con eso desde su propia realidad.

Entonces, el calendario, y yo sigo en contacto contigo para avanzar en la medida de lo posible hasta que viaje a Cali.

Un abrazo muy fuerte

Juli

De: Angela Moreno <psicobachillerato@laarboleda.edu.co>

Enviado: martes, 5 de diciembre de 2017 16:14

Para: Juliana Cifuentes Gómez; Germán Ernesto Nieto Collazos; Alejandro Cárdenas

Asunto: Re: Propuesta proyecto colaborativo Juliana Cifuentes Universidad de Barcelona

Hola Juliana

Me gusta mucho la propuesta y se articula muy bien al Horizonte de Formación de 11 así como al trabajo de Orientación Profesional con este grado. Entiendo que la Prueba Saber de ellos será el 25 de febrero, y si tú estás desde el inicio del mes sería de gran ayuda atender con ellos las emociones que les genera este momento de vida. Podemos utilizar juntas, durante el periodo de tiempo que estés, el horario que tengo de Proyecto de Vida con ellos, una hora clase a la semana. Miremos esto con detenimiento y anticipemos un cronograma.

Sería muy valioso para los maestros conocer la experiencia y revisar a fondo la teoría para ver de qué manera logramos incentivar en ellos, el acercamiento y el fortalecimiento del vínculo afectivo con los adolescentes y jóvenes.

Sé que también se nos pueden ocurrir más cosas... Valiosa oportunidad para nosotros...

Un fuerte abrazo,

Ángela María Moreno M.

Psicóloga Sección Bachillerato
 Colegio La Arboleda www.laarboleda.edu.co
 Tel. (57+2) 555 34 05 Ext. 115
 Av. La María Cra. 125 N° 2-80
 Cali-Colombia

De: Juliana Cifuentes Gómez <juls106@hotmail.com>

Enviado: martes, 05 de diciembre de 2017 2:50:39 a. m.

Para: Germán Ernesto Nieto Collazos

Asunto: Propuesta proyecto colaborativo Juliana Cifuentes Universidad de Barcelona

Buenos días,

Antes de pedirte cita quise escribirte y darte las noticias de lo que ha estado pasando con el grado Once.

El trabajo que hice con ellos desde febrero ha sido un acompañamiento emocional de los cambios que ellos están teniendo. Los mapas se hicieron primero en grupo y luego cada uno lo apropió y desarrollo el suyo. Estuve guiando a cada alumno en el proceso y se tocaron temas personales que ellos mismos expusieron gracias a la relación de confianza que construimos con los años.

Lo que se puede ver en cada mapa es la comprensión que adquirieron en el ejercicio de pensar y reflexionar sobre las decisiones y experiencias que han tenido a lo largo de su vida. Nosotros como agentes formativos tenemos nuestro lugar en ese mapa, el colegio ocupa un lugar importante en su desarrollo como seres humanos.

Estoy redactando un reporte para la Universidad que explica el proceso, cuando lo tenga te lo adjunto para que puedas tener con imágenes la primera etapa del trabajo de investigación.

Es muy bonito porque los chicos son muy honestos y han estado participando activamente de lo que traje para hacer.

Por otro lado, les pregunté si ellos accedían a que tú nos visitaras el día de las presentaciones, me pidieron que fueran a puerta cerrada porque se sentirían cohibidos a la hora de hablar sobre temas que sólo el grupo y yo sabemos. Hay muchas emociones intensas dado el carácter de cierre y despedida en que nos encontramos, no obstante voy a registrar todas las presentaciones.

Creo que esto que hice con Once debería ser un proyecto que se debería quedar en el colegio, los ayuda mucho a resolver dudas y a despedirse con mayor consciencia de lo que están viviendo. Además que salen a la luz preguntas que ellos se guardan y que los angustia, contar con un apoyo en ese momento es importante. Lo bueno es que como todo el proyecto va a quedar por escrito, el colegio lo puede incorporar si así lo desea, en sus practicas de acompañamiento para el bienestar del estudiante.

Gracias Germán por permitir que yo entrara nuevamente a las aulas y pudiera hacer el trabajo de campo, reafirma el sello que tiene La Arboleda como guardián de una formación integral y reflexiva de los chicos que tiene bajo su cuidado.

Ya para terminar te adjunto la propuesta de Natalia y Adrián, ellos son el equipo del que te hablé, llegaron de Barcelona con proyectos pedagógicos que son muy necesarios y que contribuyen a la visión de incorporar las artes en la educación. Colombia está empezando a incorporar este "hacer" en sus prácticas pedagógicas, es un alivio.

Recibe un abrazo muy fuerte

Juli

Anexo 7

Comunicación personal, correo personal a Germán Nieto. El discurso de grado. 6 de junio de 2018.

Re: Germán te adjunto dos archivos: el discurso de grado y el reporte a mis tutores en Barcelona

Germán Ernesto Nieto Collazos <rector@laarboleda.edu.co>

Mié 06/06/2018 20:06

Para: Juliana Cifuentes Gómez <juls106@hotmail.com>

Mil gracias juli

Enviado desde mi iPhone

El 6/06/2018, a la(s) 12:55 p. m., Juliana Cifuentes Gómez <juls106@hotmail.com> escribió:

Te vuelvo a pasar el discurso con dos correcciones que se me quedaron pendientes.

Un abrazo.

De: Juliana Cifuentes Gómez <juls106@hotmail.com>

Enviado: miércoles, 6 de junio de 2018 14:51

Para: rector@laarboleda.edu.co

Asunto: Germán te adjunto dos archivos: el discurso de grado y el reporte a mis tutores en Barcelona

Buenos días Germán,

Esta semana sin los chicos en el colegio me permitió ponerme al día con mis tareas más inmediatas, el discurso de la ceremonia y el reporte que presenté a Barcelona.

Te adjunto ambos para que tengas tanto el proceso de mi trabajo aquí, como el discurso.

Estoy atenta a cualquier comentario, tengo planeado ir la próxima semana al colegio para despedirme de los alumnos que aún están por salir a vacaciones y para conversar contigo. Miremos juntos qué día nos va bien a los dos.

Recibe un fuerte abrazo y una vez más te doy las gracias por posibilitar esta experiencia que quedó en mí como parte importante de quién soy.

Juli

Anexo 8

Comunicación personal, correo electrónico a Germán Nieto, seguimiento del trabajo. 21 de mayo de 2018.

Re: Poniéndote al día

Germán Ernesto Nieto Collazos <rector@laarboleda.edu.co>

Lun 21/05/2018 0:10

Para: Juliana Cifuentes Gómez <juls106@hotmail.com>

Vale juli

Germán Ernesto Nieto Collazos

Rector

Colegio La Arboleda

www.laarboleda.edu.co

De: Juliana Cifuentes Gómez <juls106@hotmail.com>

Enviado: domingo, 20 de mayo de 2018 8:29:34 a.m.

Para: Germán Ernesto Nieto Collazos

Asunto: Re: Poniéndote al día

Germán,

Pasé jueves a verte pero estabas reunido y no pude esperar.

El lunes estoy en el colegio tempranito recibiendo los mapas de los chicos y grabando las presentaciones. Te busco a lo largo del día.

El discurso ya está escrito, estoy dándole los últimos ajustes y voy a pasarlo por revisión de forma. Cuando lo tenga listo te lo mando para que lo leas y me digas qué piensas.

Nos vemos mañana,

Un abrazo.

De: Germán Ernesto Nieto Collazos <rector@laarboleda.edu.co>

Enviado: miércoles, 16 de mayo de 2018 21:35

Para: Juliana Cifuentes Gómez

Asunto: Re: Poniéndote al día

Hola Juli: que alegría leerte.

Tomé atenta nota. Quisiera hablar contigo para hacerte tres preguntas.

un abrazo,

Germán Ernesto Nieto Collazos

Rector

Colegio La Arboleda

www.laarboleda.edu.co

De: Juliana Cifuentes Gómez <juls106@hotmail.com>

Enviado: miércoles, 16 de mayo de 2018 6:55:04 a.m.

Para: Germán Ernesto Nieto Collazos

Asunto: Poniéndote al día

Anexo 9

Carpeta online con una selección de las entrevistas y la narración de los mapas realizadas en abril y mayo de 2017 [accesibles aquí](#):

https://drive.google.com/drive/folders/1nrxHrzxK_YPHW_vEk61EiJdWYqQ8tceG?usp=sharing

