

escrituras

ACADÉMICAS

divergentes

winawin
nawi
arte · diseño · comunicación
winawin

Vol. 7, Núm. 1 (2023): Enero

ISSN 2528-7966 • e-ISSN 2588-0934 • DOI: 10.37785/nw • ORCID: 0000-0003-2898-8607





Guayaquil . Ecuador
Vol. 7, Núm. 1 (2023): Enero

DOI: 10.37785/nw.v7n1



Ñawi: arte diseño comunicación se encuentra indexada y en los directorios de:



Ñawi: arte diseño comunicación es una publicación científica de frecuencia semestral de la Facultad de Arte, Diseño y Comunicación Audiovisual (FADCOM) y de la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL). Guayaquil, Ecuador. Campus Gustavo Galindo - Km. 30.5 vía Perimetral.

Todos los artículos que aparecen en este número fueron revisados y aprobados por pares ciegos externos.

Los envíos de los artículos podrán ser remitidos a través de la Plataforma Open Journal System:

<http://www.revistas.espol.edu.ec/index.php/nawi>

La opiniones expresadas son responsabilidad de sus autores y no reflejan la opinión de Ñawi ni de su Consejo Editorial.

Autoridades

Rectora

PhD Cecilia Paredes Verduga.
Escuela Superior Politécnica del Litoral. Ecuador

Vicerrectora

PhD Paola Romero.
Escuela Superior Politécnica del Litoral. Ecuador

Decana FADCOM

PhD Nayeth I. Solórzano Alcivar.
Escuela Superior Politécnica del Litoral. Ecuador
e-mail: nsolorza@espol.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5642-334X>

Sub-Decano FADCOM

Mg. Carlos Eduardo González Lema
Escuela Superior Politécnica del Litoral. Ecuador
e-mail: cagonzal@espol.edu.ec

Consejo de Editores (Editorial Board)

Editores en Jefe (Editor in Chief)

Director General de la revista

PhD Jorge Polo Blanco.
Escuela Superior Politécnica del Litoral. Ecuador
e-mail: polo@espol.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9415-5406>

Directora Ejecutiva

PhD Nayeth I. Solórzano Alcivar.
Escuela Superior Politécnica del Litoral. Ecuador
e-mail: nsolorza@espol.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5642-334X>

Editores Asociados (Associate Editors)

PhD Ruth Matovelle Villamar.
Escuela Superior Politécnica del Litoral. Ecuador
e-mail: rmatovel@espol.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8909-8988>

Mg. Luis Rodríguez Vélez.

Escuela Superior Politécnica del Litoral. Ecuador
e-mail: lrodrigu@espol.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3968-4510>

Editores Invitados:

PhD Mariana Mussetta.
Universidad Nacional de Villa María. Argentina
e-mail: mmussetta@unvm.edu.ar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6476-6924>

PhD Máximo Daniel Lamela Adó.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil
e-mail: maximo.lamela@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7643-1785>

PhD Lourdes Paola Ulloa López.
Escuela Superior Politécnica del Litoral. Ecuador
e-mail: lulloa@espol.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1678-6365>

Co-editores Internacionales (International Co-Editors)

PhD Miguel Alfonso Bouhaben.
Universidad Complutense de Madrid. España
Escuela Superior Politécnica del Litoral. Ecuador
e-mail: migalfon@ucm.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4439-4596>

Coeditor Internacional en inglés (International coeditor in English)

Valentina Dominique Suárez Álava
Escuela Superior Politécnica del Litoral. Ecuador
e-mail: vdsuarez@espol.edu.ec

Coeditor Internacional en portugués (International Coeditor in Portuguese)

PhD Guilherme Maia.
Universidad Federal de Bahía. Brasil
e-mail: maia.audiovisual@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3250-6551>

Consejo Científico (Advisory Board)

PhD David Oubiña.
Universidad de Buenos Aires. Argentina
e-mail: doubinia@retina.ar
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3377-0103>

PhD Guilherme Maia.
Universidade Federal de Bahía. Brasil
e-mail: maia.audiovisual@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3250-6551>

PhD Javier Mateos-Pérez.
Universidad Complutense de Madrid. España.
e-mail: jmateosperez@ucm.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2056-8704>

PhD Josep María Català Domènech.
Universidad Autónoma de Barcelona. España.
e-mail: josepmaria.catala@uab.cat
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4768-916X>

PhD Josu Larrañaga Altuna.
Universidad Complutense de Madrid. España
e-mail: josularrañagaaltuna@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6721-0270>

PhD Juan Carlos Arias.
Pontificia Universidad Javeriana. Colombia
e-mail: ariasjuanc@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6197-906X>

PhD Lauro Zavala.
Universidad Autónoma Metropolitana. México
e-mail: zavala38@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3009-2642>

PhD Raquel Schefer.
Universidade de Lisboa y UCLA.
Portugal y Estados Unidos
e-mail: raquelschefer@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6353-0688>

PhD Marcelo Báez Meza.
Escuela Superior Politécnica del Litoral. Ecuador
e-mail: mbaez@espol.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8563-6985>

Consejo Internacional de Revisores (International Reviewers Board)

PhD Guadalupe Gómez Abeledo
Universidad Técnica Luis Vargas Torres. Ecuador
e-mail: guadadeza@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2031-8337>

PhD Belén Amador Rodríguez
Universidad Técnica Luis Vargas Torres. Ecuador
e-mail: amarod1981@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4692-202X>

PhD Cristina Morales Saro.
Universidad de las Artes. Ecuador
e-mail: aleteando04@yahoo.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7430-8559>

PhD Daniel Barredo Ibáñez.
Universidad del Rosario. Colombia
e-mail: daniel.barredo@urosario.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2259-0756>

PhD Eleder Piñeiro Aguiar.
Universidad de A Coruña. España
e-mail: elederpa1983@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6770-7180>

PhD (c) María Lourdes Pílay.
Escuela Superior Politécnica del Litoral. Ecuador
e-mail: mdpílay@espol.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9496-1149>

PhD Marcos da Rocha Oliveira
Universidade Federal do Paraná. Brasil
e-mail: marqosoliveira@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9860-3720>

PhD Claudia Liliana González Núñez
Universidad Autónoma de Zacatecas. México
e-mail: safo2610@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8601-4291>

PhD Fabiane Olegário
Universidade do Vale do Taquari (Univates). Brasil
e-mail: fabiole@univates.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6855-3064>

PhD Vicente Castellanos Cerda
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa. México
e-mail: vcastell@cua.uam.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9176-4118>

PhD Teresa Knezevich
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Ecuador
e-mail: teresa.knezevich@cu.ucsg.edu.ec

PhD Wellington Villota Oyarvide
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Ecuador
e-mail: wellington.villota@cu.ucsg.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0081-4704>

PhD Maribel Acosta
Universidad de La Habana. Cuba
e-mail: maribelaperiodista@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8062-6382>

PhD Alonso Veloz
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
e-mail: alonso.veloz@cu.ucsg.edu.ec
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3446-7664>

PhD Esther Moñivas Mayor
Universidad Complutense de Madrid. España
e-mail: esther.monivas@ucm.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6085-1363>

PhD Perla Leon
Universidad Internacional del Ecuador
e-mail: perlaleonlopez@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0537-5525>

Mg. Luiz Carlos Quirino da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil
e-mail: luizcabelo1@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4715-8932>

Mg. Edgar Nicolás Jiménez León
Escuela Superior Politécnica del Litoral. Ecuador
e-mail: enjimene@espol.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8448-2809>

PhD(c) Tiago Martins de Morais
Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil
e-mail: tg.martins@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7615-5071>

PhD(c) Juan Sotomayor
Universidad Internacional de Florida, Estados Unidos
e-mail: jusoto@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2086-2551>

Mg. María Luz Revelli
Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina
e-mail: mlrevelli@hum.unrc.edu.ar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5347-8479>

Mg. Ana Eugenia Ceballos
Universidad Nacional de Villa María. Argentina
e-mail: aeceballos@unvm.edu.ar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7613-7017>

Mg. Jonatan Portugal
Instituto Tecnológico Universitario de Formación. Ecuador
e-mail: jonatan.portugal@formacion.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1427-9634>

Mg. Guillermo del Campo
Universidad Estatal de Milagro. Ecuador
e-mail: gdelcampos@unemi.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2272-8655>

Mg. Martha Suntaxi Andrade
Universidad Estatal Península de Santa Elena. Ecuador
e-mail: masunan@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1356-8928>

Mg. Gissela Dávila
Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para
América Latina. Ecuador
e-mail: gdavila@ciespal.org
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5998-3687>

Mg. Estefanie Maquilon
Universidad Espíritu Santo. Ecuador
e-mail: emaquillonb@uees.edu.ec

Gestión de Comunicación, Publicación y Técnica

Difusión y Comunicación

Gerencia de Comunicación Social y Asuntos Públicos, ESPOL
Ing. José Arturo Maldonado
Escuela Superior Politécnica del Litoral

Gestión de Apoyo Difusión

MSc. Patricia Caballero
Srta. Irene Puerto
Escuela Superior Politécnica del Litoral

Dirección de arte

Mg. Antonio Moncayo M.
Escuela Superior Politécnica del Litoral, ESPOL

Asistente Informática

Ing. Kleber Avelino
Escuela Superior Politécnica del Litoral, ESPOL

Colaboradores en el Volumen

Portada

Bibi Anguio

Diagramación

Gabriel Pucha

Preparación de imágenes

Eduardo Martínez

Imágenes

Graciela Moyano
Arlene Rodríguez
Richard Tixi
Melissa Barzola
Elizabeth Barcos
Yanela Mendoza
Josué Yanez
Amel Montesdeoca
Pamela Soledispa
Jusleyner Ponce
Isabella Alcívar
Jonathan Flores
Franklin Fernández
Andy Pincay
Sebastián Zhune
Bryam Loor
Ronny Rosado
Camila Chauca

Jordy Pacheco
Emily Silva
Gloria Bodero
Milena Galindo
María José Parra
Paula Menéndez
Patricia Robelly
Ana Barona
Dyllan Ramírez
Lissette Guacho
Valeria Aguirre
Nicole Sánchez
Adriana Monroy
Ricky Montoya
Erika Fernández
Allan Bazarro
Danny Lince
Carlos Zambrano
Nicole Holguín
María García
Domenica Cali
Edward Castillo
Roxana Crow
Génesis Benítes
Evelyn Salvatierra
Ashley Daza
Juan Aldaz
Stephanie Zambrano
Sebastián Pilco
Eduardo Martínez
Giuliana Navarrete
Keiko Llerena
Bélgica Olmedo
Joselyne Albán
Maite Pacheco
Daniela Pérez
Ana López
Génesis Álvarez



Imagen: Ana López

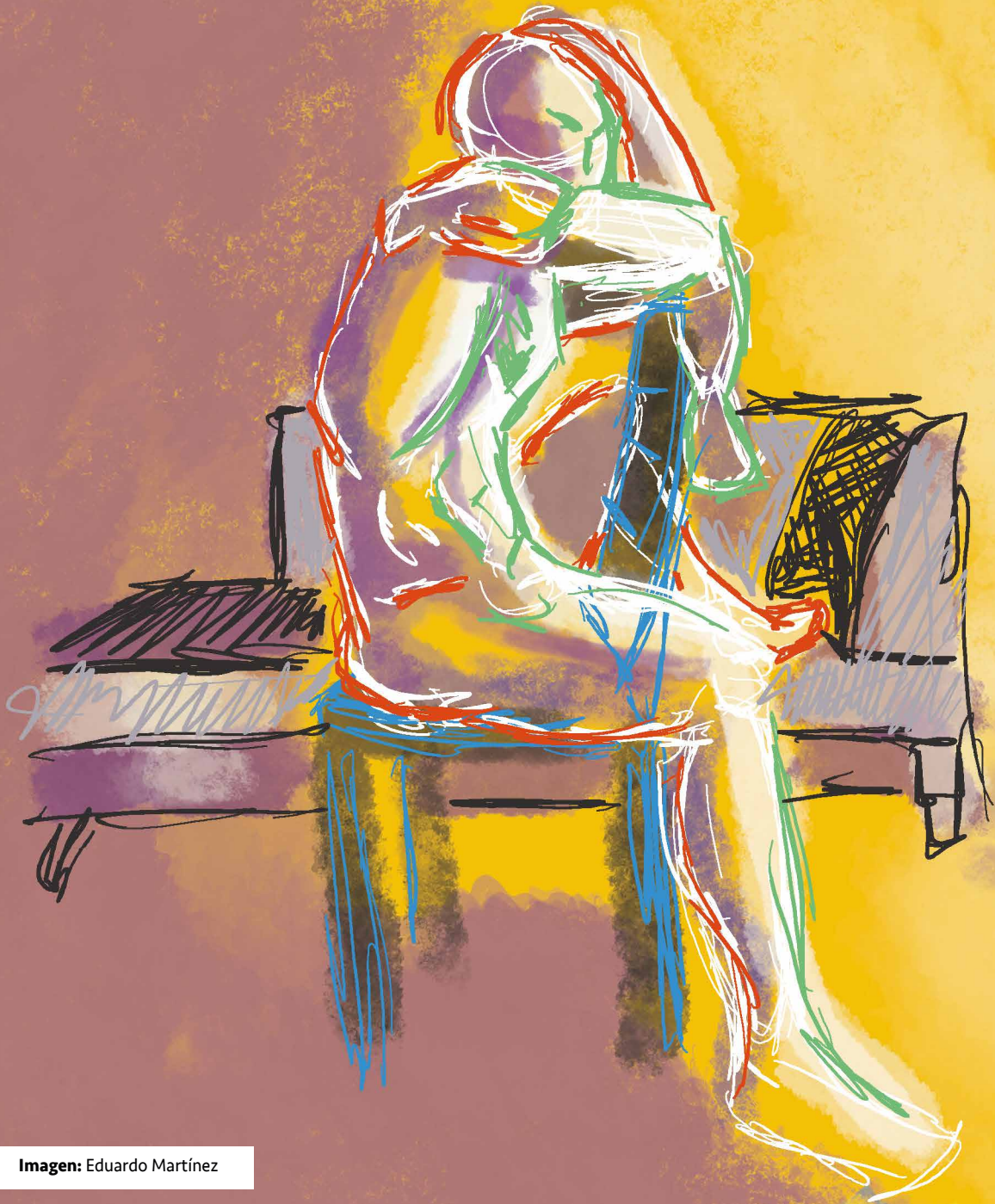


Imagen: Eduardo Martínez

Editorial

En el presente volumen comprobaremos de nuevo cómo se cumple una de las premisas fundamentales de las que parte la revista *Ñawi*. Nos referimos al hecho de que, desde el ámbito académico, pueden trazarse reflexiones profundamente críticas, sugestivas y creativas. Con dos magníficos monográficos, podremos comprobar la verdad de semejante aserto. En el primero de ellos, se indagará en la crisis de las formas canónicas de escritura académica. Con ello, se trazarán una problematización de los modos tradicionales de escribir en el ámbito académico. Nuestras prácticas escriturales en el contexto académico-científico serán puestas en cuestión, y se explorarán nuevos horizontes disruptivos que se alejan de lo hegemónico. Y en el segundo monográfico que el lector hallará en el presente volumen, tendremos la ocasión de degustar un conjunto heterogéneo de líneas temáticas vinculadas al ámbito de la comunicación, el arte y el diseño. En la interacción de esos tres campos la revista *Ñawi* se siente fuerte, pues en la convergencia de todos ellos se abren muchas posibilidades investigativas que deben ser exploradas. Invitamos a los lectores y a las lectoras a que se zambullan en las páginas que siguen.

Índice

Monográfico.

Escrituras académicas divergentes: discursos fronterizos entre el arte, la ficción y la ciencia.

Mariana Mussetta y Máximo Daniel Lamela Adó. Introducción	17
Carmen Fernández Galán Montemayor y Montserrat García Guerrero. Un modelo alternativo para ciencia abierta: teatros, árboles, rizomas y máquinas retóricas	19
Ricardo Horcajada González. Dibujar la complejidad. El diagrama en la investigación artística dentro de la academia	35
Alba Rosas Flores. Materialidades y procesos de materialización de la etnografía como escritura académica	53
Alejandra Reyer, Maia Navas, Gabriel Iribarne y Héctor Bentolila. Arte como investigación. Sombras y repeticiones para ensayar otros modos de conocimiento y escritura	71
Gabriel Torelly y Paola Zordan. Indiscernibilidad transdisciplinaria y el sentido de la literatura	101
Dayana Uchaki de Matos. A Aracuã & Outros Modos de Viver e de Dizer em Educação	119
Luiz Carlos Quirino da Silva. Razões para escritas e guerrilhas espaço-temporais em Educação	135
Tiago Martins de Moraes. Entre esculpir e fissurar: a escritura da docência	155
Romina Cecília Elisondo. Escrituras creativas en la universidad. Algunas ideas, experiencias e indisciplinas	173





Monográfico.

**Entrecruzamientos de Arte, Comunicación Audiovisual
y Tecnologías de la Información.**

Paola Ulloa López. Introducción	195
Nicolás Alejandro Pablo Otero. Análisis y documentación del flujo migratorio de Bahía de Caráquez, del siglo XIX al XXI	197
Martha Suntaxi Andrade. Inclusión de nuevas herramientas digitales en la comunicación comunitaria: comunas de Olón y Cadeate, provincia de Santa Elena, Ecuador	215
Yamil Edinson Lambert Sarango. Las narrativas audiovisuales en el diseño de videojuegos, aproximaciones teóricas, un acercamiento a sus particularidades	231
Armando Navarro Suárez. Impacto de la implementación de contenido multimedia como estrategia para la creación de cursos digitales inclusivos	261
Alba Nidia Sánchez Baltazar. Realismo contemporáneo y modernidad en el cine de la frontera norte de México	275





Artículos



Imagen: Graciela Moyano, Arlene Rodríguez, Richard Tixi

Escrituras académicas divergentes: discursos fronterizos entre el arte, la ficción y la ciencia

Coordinado por

Mariana Mussetta

Universidad Nacional de Villa María, Argentina

Máximo Daniel Lamela Adó

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

El término “divergente” hace referencia a aquello que se separa, que se aleja. Y en el campo de las matemáticas alude a una sucesión que no tiende a un límite, o a una serie en que la suma de sus términos tiende al infinito. El verbo divergir, así nos lo dice la RAE, significa discordar o discrepar. Los variados aportes reunidos en el monográfico que aquí presentamos ofrecen justamente una situación de crisis y, por eso, una postura crítica hacia las formas canónicas de escritura académica, extendiendo sus límites en contacto con otras formas de expresión. Esto significa irrumpir tanto con otros discursos como con otras maneras de expresarlos. Con ello, dan cuenta de ciertas textualidades recientes que constituyen una problematización de los modos naturalizados de escribir en el ámbito académico, y que interpelan cada vez más nuestras prácticas escriturales en contextos académico-científicos. En la mayoría de los casos, los trabajos no solo tematizan el cruce entre arte, ficción, y ciencia en la imbricación de géneros y recursos semióticos, sino que además lo encarnan en su propio desarrollo icónica y performativamente, rompiendo con la ilusión cientificista y positivista de discurso transparente, unívoco, objetivo y monomodal. Así, las reflexiones aquí vertidas ponen de relieve su carácter múltiple, indisciplinar, situado, inmanente. Les invitamos a pensar con su lectura otros modos posibles de escribir en la academia.



Imagen: Melissa Barzola, Elizabeth Mejía, Yanela Mendoza

Un modelo alternativo para ciencia abierta: teatros, árboles, rizomas y máquinas retóricas

An alternative model for open science: Theaters, trees, rhizomes, and rhetorical machines

Resumen

En este texto se analizan las representaciones sobre la ciencia abierta como nuevo paradigma del conocimiento, y se realiza un recorrido por la tradición de organización de saberes en Occidente. Con base en esos modelos se pretende construir uno propio, en el marco del cambio epistémico de los paradigmas a los giros (lingüístico, semiótico, pictorial y afectivo). La estrategia metodológica consiste en un análisis contrastivo sobre la historia de las imágenes del saber con el debate actual sobre ciencia abierta. A manera de resultados preliminares se presentan dos propuestas de abordaje en géneros discursivos diferentes: una narración distópica y un poema binario como modelos alternativos multimodales para la ciencia.

Palabras clave: giro, paradigma, saberes, distopía.

Abstract

This text analyses the representations about open science as a new paradigm of knowledge, and a journey through the tradition of organization of knowledge in the West is made. Based on these models, it is intended to build one of its own, within the framework of the epistemic change from paradigms to turns (linguistic, semiotic, pictorial and affective). The methodological strategy consists of a contrastive analysis of the history of images of knowledge with the current debate on open science. As preliminary results, two proposals for approaching different discursive genres are presented: a dystopian narrative and a binary poem as alternative multimodal models for science.

Keywords: turn, paradigm, knowledge, dystopia.

Sumario: 1. Introducción. 1.1. De los paradigmas a los giros en la ciencia. 2. Desarrollo. 2.1. Modelos y discursos sobre Ciencia Abierta. 2.2. Organizaciones de saberes. 3. Conclusiones. 3.1. La utopía del conocimiento y el multiverso de la ciencia. 3.2. Una ficción hipermediática

Como citar: Galán, C. & García, M. (2023) Un modelo alternativo para ciencia abierta:teatros, árboles, rizomas y máquinas retóricas. *Nawi: arte diseño comunicación*, Vol. 7, núm. 1, 19-33.

<https://nawi.espol.edu.ec/>

[www.doi.org/10.37785/nw.v7n1.a1](https://doi.org/10.37785/nw.v7n1.a1)

Carmen Fernández Galán Montemayor

Universidad Autónoma de Zacatecas,
México

carmenfgalan@uaz.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-6926-6080>

Montserrat García Guerrero

Universidad Autónoma de Zacatecas,
México

montsegarcia@uaz.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-2303-0240>

Recibido: 13/09/2022

Aceptado: 03/10/2022

Publicado: 15/01/2023



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.

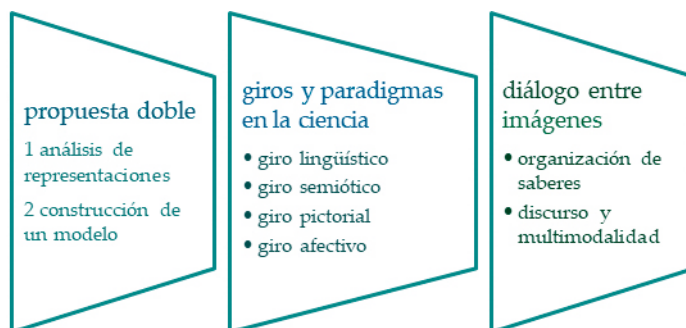


Figura 1. Resumen alternativo y buscador de palabras claves.

1. Introducción

1.1 De los paradigmas a los giros en la ciencia

Los discursos sobre la ciencia abierta, prolíficos en la actualidad (Anglada & Abadal, 2018, 3), dan cuenta de las tentativas por buscar nuevas visiones y formas de trabajo científico, tanto en el proceso de producción como de comunicación pública. Estas visiones de ciencia tienen su antecedente en la historia del pensamiento filosófico y en la epistemología de la ciencia de los siglos XIX y XX. La distinción entre ciencias de la naturaleza (Física, Química, Biología) y del espíritu (Historia, Filología, Derecho) de Dilthey, implicó una manera distinta de organizar los saberes. En la Hermenéutica, por ejemplo, desaparece la relación sujeto-objeto, en tanto el relativismo demuestra cómo el observador incide en el objeto de estudio. Junto a la muerte del autor proclamada por Barthes en 1968, se anuncia la muerte de las Ciencias Humanas por Foucault, pues el hombre estudiándose a sí mismo es sujeto y objeto.

Los referentes de ciencia en el siglo XIX fueron la Biología, la Medicina y la Historia, junto a la Física y Química que hegemonizaron una visión positivista y progresista de la ciencia; en cambio, en el siglo XX lo fueron el Marxismo, el Psicoanálisis y el Estructuralismo, a la vez que surgieron debates en la filosofía de la ciencia con el positivismo lógico, el falsacionismo de Popper, la epistemología genética de Piaget, las estructuras de las revoluciones científicas de Khun, entre otros, siempre buscando la adecuación de los enunciados científicos con la realidad. En ese sentido hay un análisis lógico que va hacia la argumentación, y hay otro cuyo criterio de verificación implica la contrastación con el referente, resultando en dos modelos de verdad: uno como coherencia y otro como adecuación a la realidad.

En este contexto surgen en la segunda mitad del siglo XX una serie de virajes (Figura 1), principalmente en las Ciencias Humanas, de manera que se cambia del concepto de paradigma de Khun (1961) al concepto de giro, con la intención de dar la idea de cambios no precisamente de paradigmas. Son cuatro giros relacionados entre sí y que se derivan del primero, denominado lingüístico, y reformulado en el segundo, denominado semiótico, que se sitúa justo en medio del proyecto filosófico y antropológico (Fabbri, 1998, 14).

El concepto de giro lingüístico surge en 1963, para denominar a la filosofía del lenguaje ordinario con Bergmann, posteriormente se transformó en un debate sobre el modo de hacer filosofía y la objetividad de la verdad (Rorty, 1990, 15), a partir de la desconstrucción sistemática de conceptos de la filosofía analítica, la delimitación entre el pragmatismo, la hermenéutica y la posthermenéutica. Los modelos de textualidad como encrucijada de las ciencias humanas llevan a una reflexión sobre la naturaleza de los *media* y sobre las fronteras entre la ciencia y otras manifestaciones culturales.

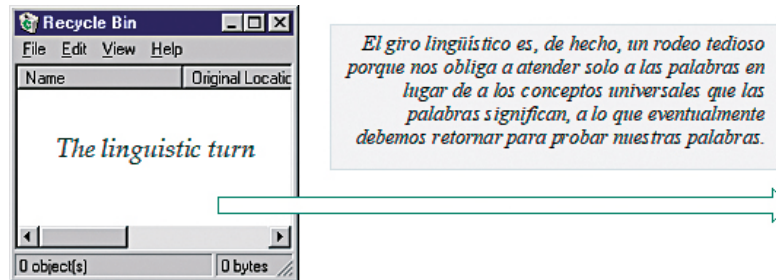


Figura 2. Metatexto de G. Bello, edición del libro *Giro lingüístico* de 1990 (Rorty, 1990, 26).

El giro lingüístico como desconstrucción del lenguaje, como se presenta en la Figura 2, lleva a la confusión babilónica de métodos y teorías, los cambios de *episteme* y las extensiones a sustancias expresivas diversas de los discursos surge *La svolta semiótica* (Fabbri, 1998) como la intersección de dos caminos seguidos por la filosofía, la metáfora y la cognición que fusiona ambas estrategias: cultura científica y humanismo: *Si la estética va hacia la ciencia, la ciencia va hacia la estética* (Fabbri, 1998, 19). El modelo de Fabbri retoma métodos descriptivos, lógica actancial, la metáfora y la cognición; haciendo énfasis en la subjetividad y los componentes hermenéuticos de no la ciencia, del mismo modo que lo habían hecho Rorty, y posteriormente Deleuze en *El pliegue* (1988). Tanto el giro lingüístico como el semiótico se sitúan en la encrucijada de la metáfora y el silogismo, del arte y la ciencia, a la vez que anuncian el cambio de la sustancia de la manifestación y los fenómenos de traducción y trasposición entre distintos lenguajes y/o códigos.

El concepto de intersemiosis de Fabbri (Figura 3) se vuelve esencial para analizar las nuevas formas de entender la práctica científica en el siglo XXI, en lo que hoy se denomina Ciencia Abierta (Foster, 2018) y que es en un intento de reordenación de los saberes y los métodos científicos. En este sentido del giro semiótico se analizan las representaciones de la Ciencia Abierta que se propone como el actual paradigma, y en un doble propósito se ilustra que existe una tradición de representaciones del conocimiento, como la del árbol de Porfirio transformada en rizoma por Deleuze y Guattari (2019), junto a otros árboles del conocimiento y teatros de la memoria, sobre cuya base se propone crear un modelo propio, incorporando los giros y los modelos de conocimiento; tratando de representar cómo en ciertas áreas del saber se están dando virajes y trabajando en enfoques multidisciplinares.

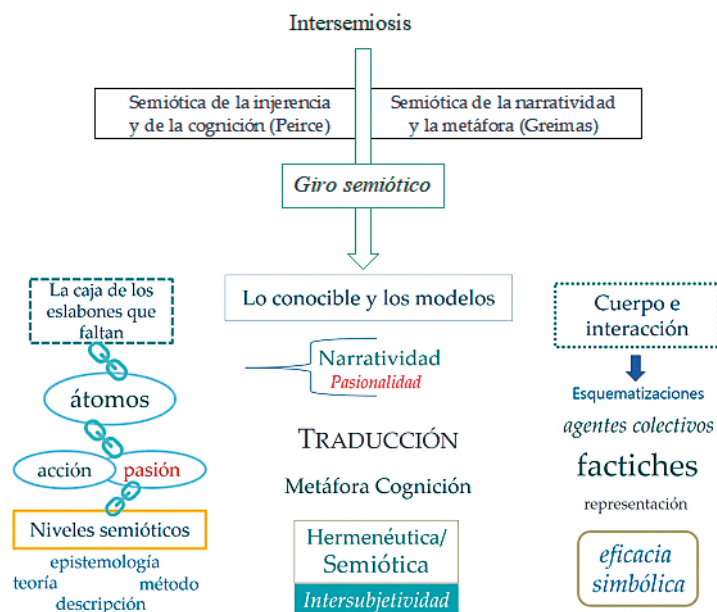


Figura 3. Modelo intersemiótico de Fabbri. Elaboración propia.

El énfasis del giro semiótico está en los fenómenos de intersemiosis y traductibilidad de los discursos a distintas sustancias materiales, concepto que se transforma en el de traducción intersemiótica (Torop, 2002) para explicar sistemas dinámicos, lo que junto al concepto de semiosfera y cambio cultural (Lotman, 1989, 14) permiten abordar la complejidad de los discursos en la evolución de los medios digitales.

En una crítica de la cultura visual y al poder de las imágenes, Mitchell postula el giro pictorial, retomando la noción de anomalía de Kuhn y la iconología de Panovsky (1994, 21). Este giro pictorial implica la extensión de las artes visuales al trabajo interdisciplinario para caracterizar los fenómenos postmodernos como las meta imágenes, la ékfrasis y el ensayo fotográfico, enfatizando el cambio de la posición del espectador y los efectos cognitivos de la apropiación de los discursos visuales. Este "espectador emancipado" (Ranciere, 2008), y la correlación del ver y el saber, son la clave para comprender una nueva organización del conocimiento en la lógica hipertextual (Scolari & Rapa 2019, 38) de los discursos contemporáneos. Mención aparte merece el giro afectivo vinculado a la biopolítica, las teorías de la subjetividad y al psicoanálisis (Lara & Enciso 2013, 108), donde el lenguaje de las emociones se torna central para la toma de decisiones, junto a la ciencia del *big data* que traduce en grafos o nubes de palabras los discursos mediáticos.

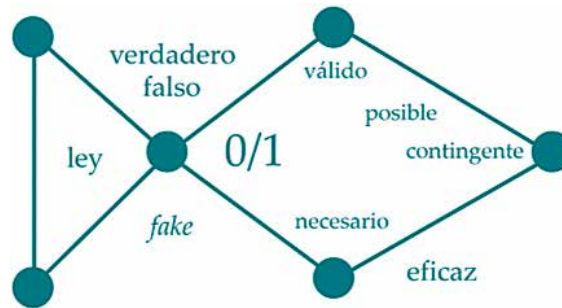


Figura 4. Grafo de valores de verdad y/o validación científica. Elaboración propia.

El tema de la verdad o falsedad en la ciencia, mostrado en la Figura 4, es reemplazado por la eficacia en un escenario donde la información y los referentes con lo real son imposibles de asir debido a la velocidad de la información y las formas de la postvisualidad. En las escrituras líquidas (Bauman, 2014), la ciencia se torna también inasible y sus fundamentos epistémicos plantean viejos y nuevos debates sobre las formas de conocer y los niveles de realidad, ya que la eficacia se fundamenta, por un lado, en el análisis de datos resultado de la traducción de la información a códigos de programación y, por otro lado, en el vaivén de los discursos intermediales.

Partimos de una organización en campos semánticos con el objetivo de traducir los modelos antiguos a un formato digital y a una lógica hipertextual, siguiendo también la creación de personajes híbridos en la literatura en nuevos soportes como el caso de *Patchwork girl* de Shelley Jackson, y *Victory garden* de Stuart Moulthrop, ambas publicadas por Eastgate System Inc en 1995 y 1991, respectivamente. El modelo propuesto busca ser una representación de la ciencia a modo de juego y puzzle, en una traducción intersemiótica con base en los elementos de la Ciencia Abierta de UNESCO, FOSTER y Eva Méndez, y también en los modelos de organización de saberes de Ramón Llull o Giulio Camillo. Se trata de traducir imágenes a distintos soportes que permitan localizar la información y reordenar los saberes.

2. Desarrollo

2.1 Modelos y discursos sobre Ciencia Abierta

A modo de estado de la cuestión se realizó un recorrido sobre las representaciones de la Ciencia Abierta para hacer un análisis de los componentes y sus implicaciones en el concepto actual de ciencia. Dando como resultado una composición de imágenes que juegan con diferentes elementos considerados por variados actores y autores como base o catálogo en formatos multimodales, pues han sido compartidos en papers, brochures, documentos oficiales en plataformas y soportes que articulan un concepto ciencia bajo el paradigma de apertura. La primera representación visual de la Ciencia Abierta es una imagen de cuatro pilares en una especie de Partenón Griego (Bynes *et al.*, 2013):

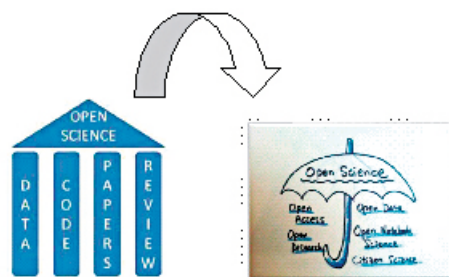


Figura 5 Transición de modelos de Ciencia Abierta (Byrnes et al. 2003, Méndez 2018)

En este modelo la Ciencia Abierta está sostenida en cuatro pilares que son: los datos, el código, los trabajos científicos y la revisión, y está basado en una concepción positivista, donde la comprobación está al centro de la validación de la ciencia. La segunda representación transita hacia otro modelo visual que es el paraguas, propuesto por Eva Méndez (2018) como si la ciencia cubriera o abarcara 5 elementos, Méndez utiliza el paraguas (Figura 5) como una metáfora de que la ciencia protege o resguarda todos estos aspectos (aunque pareciera defenderse de una tormenta), el paraguas funciona a modo de círculo que contiene todos esos elementos sin ningún orden o posible relación, agregando los elementos de la ciencia ciudadana, la ciencia de cuadernos abiertos y cambiando el código abierto por acceso abierto, igual que los trabajos científicos los cambia por investigación abierta, el único elemento que queda igual son los datos abiertos.

Foster realiza en 2018 una versión enriquecida en una representación en diagrama, un esquema jerárquico con siete elementos principales (acceso abierto, datos abiertos, investigación reproducible abierta, evaluación de ciencia abierta, políticas de ciencia abierta, definición de ciencia abierta y herramientas de ciencia abierta), que cuenta con tres niveles intermedios, para finalizar con un total de treinta elementos, que aparecen en una lógica que se ramifica.

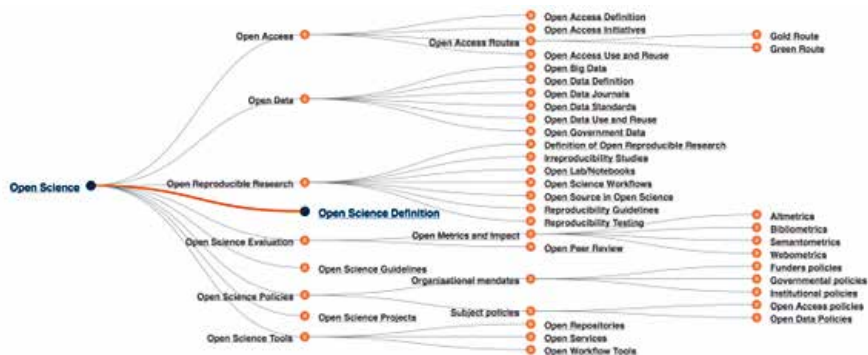
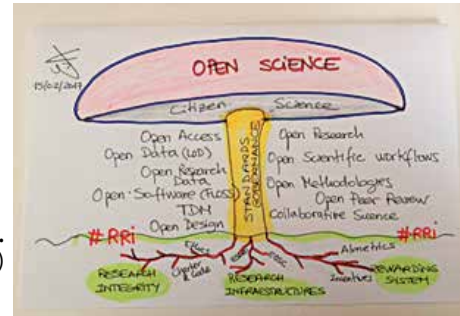


Figura 6. Taxonomía de Ciencia Abierta (Foster, 2018).

La propuesta de Foster retoma una gran gama de elementos que hasta 2018 habían sido ampliamente discutidos y enriquecidos (Figura 6). Con base en este modelo, aparece la propuesta inicial de UNESCO (2019) para una recomendación de Ciencia Abierta en un *brochure* donde se presenta una imagen circular. UNESCO propone un modelo radial con doce elementos (código abierto, acceso abierto, infraestructuras abiertas, recursos educativos abiertos, datos abiertos, laboratorios abiertos, financiación colectiva, cuadernos de notas abiertos, innovación abierta, ciencia ciudadana, evaluación abierta y equipos abiertos).

Figura 7.
Open science (Méndez, 2021)



En 2021 aparece una propuesta renovada de Eva Méndez (2021) que modifica el paraguas y lo transforma en un hongo al que añade raíces (los hongos no tienen raíces, Figura 7), a diferencia del paraguas ahora sí hace una jerarquización en tres niveles, poniendo en la cima a la ciencia ciudadana y en el tronco nueve elementos: acceso abierto, datos abiertos, investigación de datos abierta, investigación abierta, diseño abierto, flujos de trabajo científicos abiertos, metodologías abiertas, revisión por pares abierta y ciencia colaborativa, y finalmente en la base o "raíces" la investigación científica con énfasis en la integridad, la infraestructura y las recompensas. Enseguida, a los pocos meses, aparece la versión final de la recomendación de UNESCO (2021) con un círculo con cuatro categorías: conocimiento científico abierto, infraestructuras de ciencia abierta, compromiso abierto de actores sociales y diálogo abierto con otros sistemas de conocimiento de las que se desprenden los ahora 14 elementos con engranajes o piezas que encajan entre sí (Figura 8).



Figura 8.
Ejes de la Ciencia Abierta (UNESCO, 2021).

FOSTER (2018) y UNESCO (2019 y 2021) presentan el deber ser de la Ciencia Abierta como estándar, normativa o ideal, porque comienzan como recomendaciones y establecen la norma, incluso la definición de Ciencia Abierta. El discurso UNESCO es el predominante; no obstante, existen otros modelos para abrir los saberes, como el Buen conocer en Ecuador (2014) que es una propuesta desde el Sur Global (García & Fernández Galán, 2021), y otros modelos en árbol de conocimiento con el de Young European Research University Network (Yerum 2018) y el de Masstrich University (2020), como se muestra en el resumen de las imágenes sobre Ciencia Abierta.

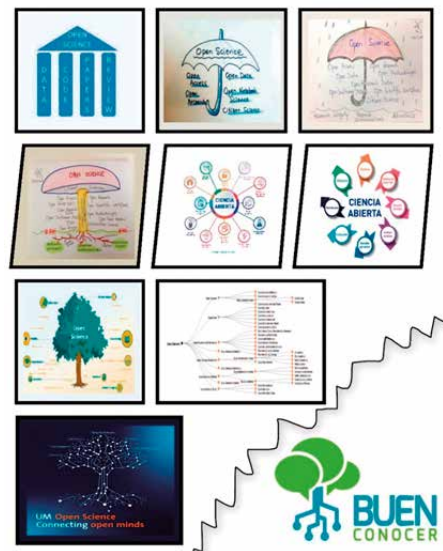


Figura 9. Representaciones visuales de la Ciencia Abierta y Buen conocer. Elaboración propia.

Todas estas representaciones de la Ciencia Abierta surgieron en como resultado de una discusión sobre la apertura del conocimiento que tomó la denominación de Ciencia Abierta a inicios del nuevo milenio. Como se observa en la Figura 9, las imágenes de este paradigma fueron evolucionando de pilares y esquemas radiales, a modelos jerárquicos y rizomáticos que sugieren la lógica binaria de los formatos digitales. Al margen de esa visión hegemónica, el Buen conocer incluyó los saberes ancestrales de América, considerados por UNESCO hasta su versión 2021.

2.2 Organizaciones de saberes

La representación de la ciencia de Occidente ha usado ciertas imágenes: el árbol, el *stemma*, las *sefirots*, los teatros de la memoria, entre otros. El árbol de Porfirio invirtió su jerarquía en Deleuze y Guattari, dejando de ser las ramas del conocimiento para que la raíz o bulbo se conviertan en una cartografía que describe la lógica esquizoide del capitalismo, posteriormente la idea de rizoma se ha

interpretado como formas fractales y azarosas del universo de la información y/o del mundo digital. Existe otro árbol del conocimiento de Raimundo Llull, que es un sistema de lugares “en el que toda la enciclopedia del saber es esquematizada como un bosque árboles, cuyas raíces son la sucesión que va de B a K en calidad de principios y relata del arte” (Yates, 1966, 210). El *Arbol Scientae* estaba explicado en un sistema de diagramas arboriformes con ramas y hojas con fórmulas abstractas y clasificaciones, estableciendo correlación entre las *sefirots*, la escala del ser, la teoría de los humores, entre otros. El árbol consta de siete partes, divididas cada una en catorce, para ejemplificar todo lo implicado y lo explicado y lograr el conocimiento y entendimiento de la naturaleza y los hombres.

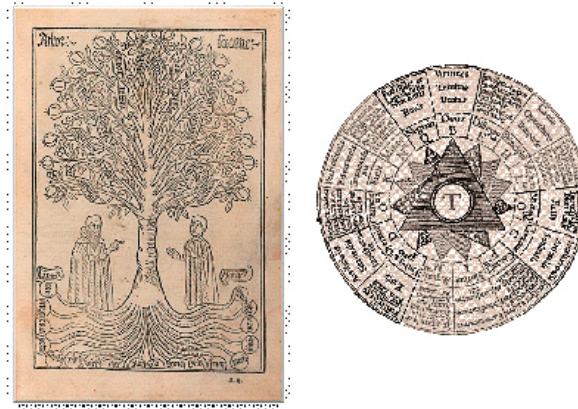


Figura 10. Ramón Llull, Árbol de la ciencia (siglo XIII)
Impreso en Barcelona, siglo XVI (Harvard) y Figura del *Ars brevis* (Llull, 2004).

Junto al árbol Llull creó una máquina de pensar, una retórica universal en *Ars brevis* (Figura 10), para buscar la verdad a través de un sistema demostrativo y una casuística basada en la memoria, el entendimiento y la voluntad. El *ars combinatoria* llulliana surge en un contexto medieval para construir un colectivo cultural que fusione las tres grandes religiones, lo que contrasta con las redes virtuales de un mundo globalizado que formula estrategias informativas a través de datos. En un orden alfabético que organiza principios, saberes y teología, Llull ingenia un sistema para aplicaciones predictivas de los usuarios que utilicen este mecanismo de ruedas móviles para responder casi cualquier pregunta.

Estos esquemas de organización mnemotécnicos continuaron su desarrollo a formas incluso materiales, como es el caso del teatro de la memoria para organizar las artes y las ciencias que diseñó Giulio Camillo en los años de 1530 a 1544 (Yates, 1966, 153), usando la técnica de *locus* o lugares de la memoria que materializó en un teatro sin escenario, con seis gradas denominadas Prometeo, Talares de Mercurio, Pasifae y el toro, las Gorgona, la Cueva y el Banquete, y siete pasillos correspondientes a los planetas, creando un sistema de coordenadas para localizar los saberes en redes asociativas.

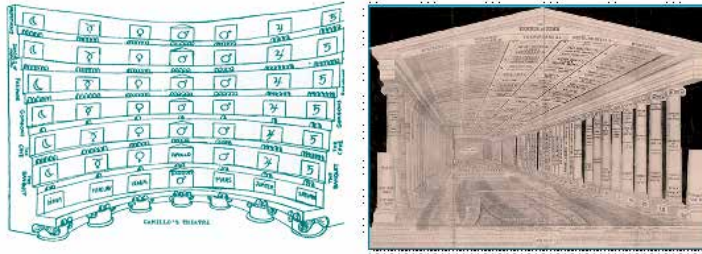


Figura 11. Sketch of Camillo's Theater (Reconstruction of Wenneker, 1970) y *Temple of time* de Willard (Schulten, 2020).

Este teatro, Camillo lo construyó de madera y era de grandes dimensiones, a modo de un archivero enciclopédico de los saberes del que Wenneker hizo una reconstrucción de cómo pudo haber sido (Figura 11). Algunos de estos modelos tuvieron sus aplicaciones a otras ramas del saber, en el caso de Camillo sirvió como referente para otros sistemas mnemotécnicos, en el siglo XIX aparecen otros ejemplos como el *Templo del tiempo* de Emma Willard, quien en 1846 diseñó un crono-historia donde cada columna vertical representa un siglo y se destacan los nombres y acontecimientos históricos importantes. Cabe destacar que el modelo en pilares de Willard se parece al primer modelo de Ciencia Abierta sostenida en pilares.

3. Conclusiones

3.1 La utopía del conocimiento y el multiverso de la ciencia

Más que unas conclusiones, se presenta una narración utópica de cómo funcionaría idealmente la Ciencia Abierta, tomando como modelo las *Ucronías* de Óscar de la Borbolla (1990), que permite la integración de una dimensión distópica, incluso irónica, en este multiverso que contempla además las perspectivas en torno al futuro de la información en el mundo digital. En teoría, este contexto de acceso "ilimitado" a los saberes, traducidos en datos, llevará a la innovación y al bienestar...

Imagina una comunidad ficticia, basada en los ideales de la Ciencia Abierta. Una ciudad oscura de información sin muros, que podemos llamar Amaurota cuya geografía es rizomática y llena de archifósiles mediales (Parikka, 2021, 212) donde las formas de comunicación mutaron en un sistema de oposiciones broadcasting/networking, receptor/prosumidor, texto lineal/hipertexto, monomedia/multi y transmedia (Origuella 2002, citado en Scolari & Rapa 2019, 32-33), entre otras dicotomías que fueron formando nubes de palabras que se difuminan a la velocidad de la tecnología. En esta comunidad todos son virtualmente capaces de entender, compartir y utilizar información digital, con acceso a la esfera original. Para no perderse en la información esta ciudad tiene mapas nano-técnicos en vez de mnemotécnicos.

En *Amurota*, los saberes no siguen una línea de organización jerárquica y esto lleva a influencias recíprocas de observaciones y conceptualizaciones cuasi infinitas (Deleuze & Guattari, 2019). En ese sentido, el idioma de sus habitantes está cifrado en metaimágenes que se autorreferencian (Mitchell, 2009, 64) y en una jerga de ciencias (Pinker, 1995, 82) que funciona como un generador recursivo en el que combinan columnas de relaciones y secuencias en campos semánticos donde los datos y los códigos se autorregulan entre sí y se comunican a través de avatares o supernautas que realizan paseos virtuales y publican textos líquidos en diferentes interfaces. Con una multitud de habitantes desconocidos se intercambia información e identidad digital en un contexto de ida y vuelta, donde la tecnología es parte del proceso reflexivo (Ong, 1987, 121). La tecnología es artificial y lo artificial es regularidad anónima; la robótica revela que la autonomía es un efecto de la automatización de la decisión, no su ausencia (Bratton, 2021, 55). Aquí, con el empleo de los servicios de información, cada cual es igual al otro, con identidad hipercultural e hipertextual en un hiperespacio que consta de innumerables ventanas *windowing*, la *religión patchwork* (Han, 2018, 68), como la novela hipermediática de Shelley Jackson (Figura 12).

Patchwork girl

Deconstrucción de partes, estrategia meta-ficcional donde la autora recrea un personaje que trasciende la computadora y en la ficción se plantea una existencia de 175 años.

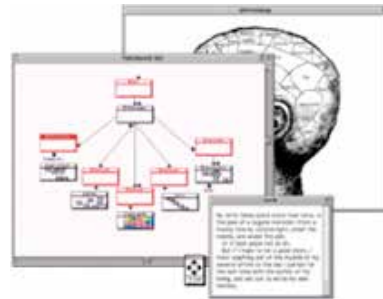


Figura 12. Ventanas superpuestas de la novela de Shelley Jackson.

Las ventanas de las casas son pastiches y trampantojos de una catóptrica neobarroca que conoce la realidad a través de buscadores semánticos y oráculos sibilinos que se asoman por las pantallas del ordenador. Cuando los semiósforos (Pomian, 1997) dejan el papel, los discursos apofánticos se diluyen en la multiplicidad de imágenes y sonidos de una sinfonía hipermediática en la que la literatura crea personajes de Niebla, Unamuno *dixit*. El *habitus* es una epistemología corpuscular, que identifica concepto, palabra y referente y que no se ocupa de la palabra hablada, sino que toma al texto como punto de partida y modelo de pensamiento (Ong, 1982, 163), con estos saberes-haceres adquiridos como competencia técnica se llega al automatismo, los campos y esferas de acción (Chevallier & Chauviré, 2010, 29) están superpuestas en capas entrópicas que dan lugar a continentes de una Pangea en *terraformación* (Bratton, 2021, 19). El continente es contenido, y las líneas de fuga no conocen rutas, pues el individuo se mueve en la escritura misma atravesándola y haciéndose atravesar por ella (Cavalletti, 2010, 42), expulsando sus desechos en papeleras de reciclaje donde las redes abiertas eluden los dispositivos de vigilancia.

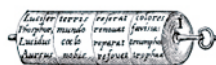


Figura 13. Papelera de reciclaje con dispositivo en estructura en abismo. Elaboración propia.

A propósito de la lectura de Foucault (1981) sobre la pipa de Magritte en un “caligrama desecho” (Figura 13), las ventanas transportan escrituras líquidas y reversibles que recuerdan las máquinas barrocas de Caramuel. A través de túneles de fibra óptica la información viaja por la ciudad en mesetas y rizomas que conforman metaimágenes, evitando cualquier orientación o dirección, las mesetas se conectan por tallos que las expanden de forma que pueden leerse por cualquier sitio y ponerse en relación con cualquier otra. El rizoma tiene como tejido la conjunción, no la filiación, por lo que es un atractor caótico que debe alcanzarse como zona de máxima información (Fernández Mallo, 2009, 171). Para realizar un *Viaje estático al mundo planetario* (Hervás & Panduro, 1793) se requiere conocer las rutas trazadas por la minería de datos y las estenografías logo-icónicas.

Tratar de responder qué es la ciudad y encontrar un concepto de ciencia en las anomalías y transustanciación de los discursos exige un lector-espectador-receptor-prosumidor que en líneas intertextuales e intersticiales sea capaz de hacer los anclajes referenciales de una verdad en cifra. La vuelta a la metáfora su mecanismo de analogía como cognición y encuentro entre la ciencia y arte es el horizonte de un círculo hermenéutico, verdadero motor del conocimiento, puente que conecta el pasado y el futuro.

Ese puente entre arte y ciencia puede construirse a manera de postpoema multimodal que construye un argumento visual, intertextual y codificado en sistema binario, que sigue la lógica proposicional del *Tractatus logicus philosophicus* (Wittgenstein, 2003). Se invita al lector a su desciframiento.

3.2 Una ficción hipermediática

01
001
0001
00001
000001
0000000

01 Supongamos que la ciencia está disponible para todos.

011 La disponibilidad implica democratización y acceso a los data.

0111 Los datos son *no-cosas* (Han, 2021, 16).

001 Es un hecho que la ciencia habita un mundo virtual.

0011 El régimen de los algoritmos está por encima de los hechos.

0001 La ciencia busca la verdad.

00011 La tecnología posibilita manejar big data.

000111 La verdad es eficacia.

00001 Interfaz implica formas de cognición descorporeizadas.

000011 La posibilidad es libertad de conocer.

000001 Los saberes siguen la lógica hipertextual en un laberinto digital.

000000 De lo que no se puede hablar es mejor callar (Wittgenstein, 2003, 6.41).

Referencias bibliográficas

- Anglada, L., & Abadal, E. (2018). ¿Qué es la ciencia abierta? *Anuario ThinkEPI*, 12, 292-298. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2018.43>
- Bauman, Z. (2014). *Tiempos líquidos Vivir en una época de incertidumbres*. México: Tusquets.
- Bratton, B. (2021). *La terraformación. Programa para el diseño de una planetariedad viable*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Borbolla, O. (1990). *Ucronías*. México: Joaquín Mortiz.
- Byrnes, J.; Baskerville, E. B.; Caron, B.; Neylon, C.; Tenopir, C.; Schildhauer, M.; Budden, A. E., Aarssen, L. & Lortie, C. (2013). The four pillars of scholarly publishing: the future and a foundation. *Ideas in Ecology and Evolution*, 7 (1), 27-33.
- Cavalletti, A. (2010). *Mitología de la seguridad. La ciudad biopolítica*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Chevalier, S. & Chauviré, C. (2010). *Diccionario Bourdieu*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2019). *Rizoma*. México: Fontamara.
- Deleuze, G. (1988). *El pliegue. Leibniz y el barroco*. Barcelona: Paidós.
- Fabbri, P. (1998). *El giro semiótico*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Mallo, A. (2009). *Postpoesía*, Barcelona: Anagrama.
- FOSTER (2018). The future of science is Open. Recuperado de <https://www.fosteropenscience.eu/>
- Foucault, M. (1981). *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*. Barcelona: Anagrama.
- García Guerrero, M. & Fernández Galán, C. (2021). Visions on the openness of science. The discourse of scientific production and communication from the global north and south. In B. Suárez-Puerta and I. Merkoulova (eds.). *Reflections on paths, scenarios and semiotic methodology routes* (pp. 316-334). IASS-AIS, FELS, ASC, GAUGN and International Center for Semiotics and Intercultural Dialogue.
- Han, B. (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Buenos Aires: Taurus.
- Han, B. (2018). *Hiperculturalidad*. Buenos Aires: Herder.
- Lara, A. & Enciso, G. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital*, 13 (3), 101-119.
- Lotman, I. (1989). *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en el cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Llull, R. (2004). *Arte breve*. Granada: Colección de Pensamiento medieval y renacentista, Ediciones Universidad de Granada.
- Méndez, E. (2021). Open science por defecto. *Revista Arbor*, 197 (799). <https://doi.org/10.3989/arbor.2021.799002>
- Mitchel, W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen*. Madrid: Akal.
- Maastricht University (2020). Open Science in Maastricht. Recuperado de <https://www.maastrichtuniversity.nl/research/open-science>
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Parikka, J. (2021). *Una geología de los medios*. Buenos Aires: Caja Negra.

- Pinker, S. (1995). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.
- Pomian, K. (1997). *Historia cultural. Historia de los semióforos*. México: Taurus.
- Ranciere, J. (2008). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico*. México: Paidós.
- Scolari, C. A. & Rapa, F. (2019). *Media evolution. Sobre el origen de las especies mediáticas*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- Schulten, S. (2020). Emma Willard's Maps of Time. *The Public Domain Review*. Recuperado de <https://publicdomainreview.org/essay/emma-willard-maps-of-time>
- Torop, P. (2002). Intersemiosis y traducción intersemiótica. *Cuicuilco*, 9 (25).
- UNESCO. (2021). Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949_spa
- Wenneker, L. B. (1970). *An Examination of L'Idea Del Teatro of Giulio Camillo: Including an Annotated Translation, with Special Attention to His Influence on Emblem Literature and Iconography*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Wittgenstein, L. (2003). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza.
- Yates, F. (2005). *El arte de la memoria*. Madrid: Siruela.
- YERUN. (2018). Declaración de YERUN sobre ciencia abierta. Recuperado de <https://yerun.eu/2018/05/yerun-statement-on-open-science/>

Reseña curricular de los autores:

Montserrat García Guerrero es docente Investigadora de la Maestría en Tecnología Informática Educativa, en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Especialista en Ciencia Abierta y apoyo a la producción científica. Gestora de Caxcán Repositorio Institucional, y de la Oficina de Ciencia Abierta de la UAZ. Estudiante del Doctorado en Formación en la Sociedad del Conocimiento de la Universidad de Salamanca, España, y del Doctorado en Gestión Educativa y Política Pública de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Carmen Fernández Galán Montemayor es Doctora en Humanidades y Artes, trabaja en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Sus líneas de investigación abarcan las disciplinas de la Semiótica, la Hermenéutica y la Literatura Comparada. También trabaja con los textos herméticos, híbridos y fronterizos entre el arte y la ciencia.



Imagen: Josué Yanez, Amel Montesdeoca, Pamela Soledispa

Dibujar la complejidad. El diagrama en la investigación artística dentro de la academia

Draw the complexity. The diagram in artistic research within the academy

Resumen

Desde principios del siglo XXI el giro epistemológico en las investigaciones académicas hacia lo visual ha obligado a los investigadores de todas las áreas a proveerse de herramientas y estrategias que faciliten la transferencia visual de grandes cantidades de información. Uno de los sistemas más eficaces es el diagrama. Nuestra propuesta es la de concebir el diagrama, de manera sumaria, en toda su magnitud y posibilidad. Tanto como sistema de síntesis en la transferencia como de espacio especulativo donde interaccionan procesos cognitivos complejos. Este proceso de modelización cognitiva mediante el dibujo genera un marco especulativo construido mediante habilidades y conocimientos propios de nuestra área. En este artículo hacemos un resumen de los principales modos y aspectos del diagrama como proceso gráfico de modelización cognitiva.

Palabras clave: Diagrama; cognición; investigación; academia.

Abstract

Since the beginning of the 21st century, the epistemological shift in academic research towards the visual has forced researchers in all areas to provide themselves with tools and strategies that facilitate the visual transfer of large amounts of information. One of the most effective systems is the diagram. Our proposal is to conceive the diagram, in a summary way, in all its magnitude and possibility. Both as a system of synthesis in transfer and as a speculative space where complex cognitive processes interact. This process of cognitive modelling through drawing generates a speculative framework built by means of skills and knowledge specific to our area. In this article we summarise the main modes and aspects of the diagram as a graphic process of cognitive modelling.

Keywords: Diagram; Cognition; Research; Accademy

Ricardo Horcajada González

Universidad Complutense de Madrid

Madrid, España

ricardoh@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0003-4515-257X>

Enviado: 14/09/2022

Aceptado: 11/10/2022

Publicado: 15/01/2023

Sumario: 1. El dibujo como objeto cognitivo dentro de la academia. 2. El dibujo como imagen en el giro epistemológico contemporáneo. 2.1. Modo epistémico del dibujo como forma de conocimiento. 2.1.2 Grados del modo epistémico del dibujo como forma de conocimiento. 2.2. Modo performativo del dibujo como conocimiento. 3. Diagrama: Dibujo y complejidad. 3.1. La simulación como modo de la representación en el diagrama/dibujo especulativo. 3.2. Dibujar/diagramar como construcción de estructuras cognitivas fluidas. 3.3. El dibujo/diagrama en el arte contemporáneo. 4. A modo de conclusión.

Como citar: Horcajada, R. (2023) Dibujar la complejidad. El diagrama en la investigación artística dentro de la academia. *Ñawi: arte diseño comunicación*, Vol. 7, núm. 1, 35-50.

<https://nawi.espol.edu.ec/>

[www.doi.org/10.37785/nw.v7n1.a2](https://doi.org/10.37785/nw.v7n1.a2)



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.

1. El dibujo como objeto cognitivo dentro de la academia

Dentro de la enorme diversidad de usos que el útil dibujar tiene, uno de los más relevantes, académicamente hablando, es su uso como modo de conocimiento. Esta forma la podemos encontrar tanto en la producción de un objeto cognitivo gráfico, como en el conjunto de prácticas que permiten la construcción de un marco conceptual y procesual interdisciplinar desde lo gráfico. Aquí, el dibujo no es una práctica finalista, sino más bien una herramienta procesual y conceptual que permite el desarrollo de una investigación.

Cuando hablamos del dibujo como objeto cognitivo lo hacemos desde dos definiciones complementarias. Por un lado la de "artefacto" de Bruno Latour (1998) como "objeto epistémico" por otro lado el punto de vista antropológico de Tim Ingold y B. Hallam (2016) nos proporciona el modo performativo del dibujo. Entre ambas definiciones podemos trazar un mapa, lo suficientemente definido y flexible, del dibujo como objeto cognitivo. Este se compondría de la suma de dos de sus modos: el modo epistémico y el modo performativo. Las características propias del modo epistémico serían: móvil, inmutable, visible, legible, y combinable. Por otro lado el modo performativo activa todos los parámetros de la práctica gráfica como investigación dentro de la institución, desde los medios materiales que permiten su existencia a los procesos sociales que legitiman dicha investigación o el lugar que la sociedad destina a los conocimientos producidos por la misma, así como los mecanismos que facilitan su transferencia y almacenamiento físico.

Vamos a focalizar nuestra reflexión sobre un tipo muy concreto de dibujo cognitivo desarrollado dentro de la institución académica y de carácter transversal: el diagrama. Si bien todos los parámetros anteriores pueden ser aplicables al diagrama como herramienta de investigación dentro de la institución, debemos incluir un modo más específico de la práctica gráfica, que es el dibujo como sistema notacional. Este modo notacional del dibujo incluye todas aquellas representaciones que tengan como sistema la anotación: partituras musicales, topografía, álgebra, formulación química, poesía visual, dibujo arquitectónico e industrial, formulación de lógica simbólica, geometría no euclidiana, etc. Esto nos permite apropiarnos de un enorme capital gráfico y simbólico desde el que poder trabajar. Si reducimos cualquier manifestación gráfica a un conjunto de elementos (gráficos) desconectados de su contenido o significado liberamos ese elemento gráfico de su campo semántico facilitando la posibilidad de que interactúe con otros elementos gráficos descodificados de otros campos semánticos estableciendo así nuevas relaciones y posibles significados.

Este tipo de relaciones basadas en la descodificación semántica y la interacción gráfica formal las definiremos como procesos de modelización cognitiva gráfica. Estos procesos tienen como característica principal su balanceo entre la memoria, la imaginación, lo perceptual, lo inmaterial, lo objetivo o lo intuitivo, pero sobre todo, y cuando hablamos de dibujo más, son procesos de aproximación a la idea, el concepto o el conocimiento. Estas relaciones facilitan el tanteo, la aproximación gráfica inconsciente, la hipótesis salvaje, en definitiva, la inclusión de procesos de modelización cognitiva propios del cerebro e normalmente no suelen estar presentes en la investigación académica.

Por otro lado, el diagrama, como veremos más adelante, se inscribe como herramienta fundamental en la transferencia de conocimiento, desde la traducción de datos a la representación sintética de complejidades.

2. El dibujo como imagen en el giro epistemológico contemporáneo

Nuestra práctica gráfica dentro de la investigación académica nos da como resultado una imagen. Inscrita está dentro del giro visual epistemológico de la investigación académica en el siglo XXI. Intentaremos simplificar el conjunto de caracteres de esta imagen en las posibles relaciones que se establecen entre los modelos de dibujo como imagen epistémica y dibujo como imagen performativa. La práctica gráfica dentro de la investigación académica puede dar como resultado diferentes tipos de imágenes incorporando aspectos perceptuales y cognitivos que no pueden ser recogidos por la palabra. Si tomamos como ejemplo algún artículo del área de ciencias de la salud o ciencias exactas, encontraremos que la mayor cantidad de información se encuentra en el conjunto de tablas, gráficos e imágenes que acompañan la redacción del mismo. La palabra queda de tal modo convertida en una ampliación, o una narración, de la investigación.

2.1. Modo epistémico del dibujo como forma de conocimiento

La imagen epistémica construida mediante el dibujo sólo puede entenderse dentro del marco que nos ofrece el objeto cognitivo, es decir, que una imagen gráfica epistémica sólo puede darse dentro del contexto de la investigación institucional.

Es importante hacer algunas puntualizaciones antes de seguir avanzando. Debemos distinguir entre imagen epistémica y epistemología visual. Por epistemología visual entenderemos la construcción histórico-social de un conocimiento mediante la acumulación de representaciones del objeto de estudio. José Luís Brea lo define muy claramente como “construcción social de un modelo general abstracto que articula como actividad `cultural` -de valor y alcance antropológico- los propios actos de ver” (Brea, 2010, 23) Es decir que la epistemología visual hace referencia a la mirada desde construcciones culturales. Ya hemos visto cómo esta construcción de la mirada junto a los saberes propios de la disciplina construye el aparato de saberes situados.

Cuando miramos reconocemos, reconocer es el paso previo al conocimiento, para poder conocer es necesario modificar las condiciones de la mirada. Este sistema codificado, que es la mirada, permite la representación de las partes en un todo con sentido, así como la inclusión, cambio, o exclusión de alguna de las mismas sin que el conjunto se invalide. Es un ecosistema simbólico y perceptivo que recoge todos los cambios necesarios para la pervivencia del objeto cognitivo visual. Este objeto cognitivo visual adquiere su verosimilitud, su posibilidad de ser, gracias a los procesos de coherencia del propio sistema. Estos procesos cognitivos elaboran los elementos perceptuales básicos imprescindibles para que el objeto cognitivo aparezca como posible realidad aunque este no pueda ser mostrado más que como hipótesis. Esta coherencia visual hace que completemos con conocimientos y experiencias anteriores lo que no vemos del todo, claramente o intuimos.

¿Qué lugar pueden ocupar estas imágenes socialmente? Nuestra realidad cotidiana está llena de imágenes, pero esto no quiere decir que constituyan una mirada nueva, más bien al contrario. Esta inflación de la mirada provocada por la industria cultural y las empresas tecnológicas, provocan, por un lado una aceleración de su entropía semántica y por otro lado una fatiga en nuestra mirada individual y colectiva. Norval Baitello lo llama “el padecimiento de los ojos” (Baitello, 2008), ya que esta saturación visual solicita de nosotros la totalidad del cuerpo. Estaríamos insertos en un proceso de iconofagia, siendo devorados por procesos de alienación que se articulan desde la imagen.

Nuestra idea de imagen epistémica se inscribe dentro de la necesidad de construir imágenes como operadores de diferencia (Soto Calderón, 2020). Debemos tener en cuenta, para la construcción de estas imágenes diferenciales, los dos términos que Mitchell (2019) toma del inglés en su definición de imagen: por un lado, *picture* cuando hace referencia a la materialidad de la imagen (lienzo, papel, pantalla, etc.); por otro lado, *image* cuando se refiere a su construcción codificada. Podríamos denominar a esta relación entre *image* y *picture* con el término derridiano *subjectile* (Derrida & Thevenin, 1988, 57). En este caso, *subjectile* hace referencia a la íntima relación entre *picture* e *image*, es decir, que una forma de la imagen no podría existir sin la otra.

En la elaboración de nuestro marco de investigación es necesario desarrollar aquella tecnología de la imagen que permita hacer presentes los contenidos inmateriales de la misma: construir una tecnología de la mirada. Este requerimiento propio de la investigación tiene también un carácter performativo, es decir, social. Desde la Declaración de Viena de 2020 se nos urgía a las instituciones docentes en arte y a los investigadores que las constituimos al desarrollo de nuevos sistemas y repertorios de transferencia que faciliten el acceso al conocimiento y que sean sostenibles, tanto económicamente como socialmente, y por supuesto académicamente. Estos nuevos formatos deben a su vez afianzar el área de conocimiento y práctica en el que se inscriben, pero desde la transdisciplinariedad.

La relación entre materialidad, codificación y tecnología debe ser orientada a la construcción de imágenes críticas. Entendemos estas como aquellas que puedan actuar como agentes constructores de conocimiento insertándose en la visualidad contemporánea como elementos diferenciadores. Si bien la construcción de nuestro marco de investigación gráfica ya contiene un alto número de principios y parámetros que diferencian claramente nuestra imagen epistémica como parte del objeto cognitivo gráfico de otros géneros de imágenes, es importante tener en cuenta estos procesos de construcción gráfica divergente inscritos en una sociedad de imágenes para activarlos tanto durante la investigación como en el posterior proceso de transferencia.

Para poder comprender adecuadamente lo que diferencia una imagen epistémica de otros modos gráficos de conocimiento vamos a contraponer esta idea de episteme visual a la de *psicograma* que acuña Larrea en su estudio de los dibujos preparatorios del “Guernica” de Picasso (Larrea, 1977, 83). Estos dibujos fueron catalogados por el propio Picasso fechándolos cuidadosamente e incluso en alguno de ellos apuntando la hora del día en que habían sido realizados. Larrea pone en relación estos dibujos

con procesos holísticos de percepción, el sentimiento común de rechazo de esta matanza, convirtiendo a Picasso en un medium o chamán que canalizaría, dándole forma, los sentimientos colectivos que van más allá de la palabra. Pese a que Picasso siempre entendió estos dibujos, muy numerosos, como objeto de estudio, pese a que los realizó dentro de un marco de trabajo muy concreto, tanto histórico, como social, económico y plástico, pese a que el conjunto de los mismos provocaría otras obras de envergadura similar, y podríamos así derivar del mismo una epistemología visual, estos dibujos no son objetos cognitivos y por lo tanto no son imágenes epistémicas. Estos dibujos se balancean entre lo antropológico, lo etnográfico y lo arqueológico. Frente a un psicograma fundamentado en lo intuitivo irracional y orientado hacia lo empático, una imagen que no admite diálogo: o se acepta o se rechaza. Las imágenes epistémicas se enmarcan dentro del ámbito de la discusión. Son momentos del conocimiento, si bien clausuradas por la mirada a la que pertenecen, están constantemente abiertas al mundo, al diálogo y a su posible inserción en una nueva epistemología visual. Son parte de un contexto fluido en cambio continuado, no se instauran como monumentos sino como categorías. Como objetos cognitivos no son imprescindibles, al modo de los psicogramas de Larrea que se constituyen como momentos únicos, pues la ausencia de un objeto cognitivo o parte del mismo puede ser resuelta por la relación establecida entre otros objetos cognitivos. Al contrario de los psicogramas que se guardan en el museo como reliquias encapsuladas, el modo epistémico del objeto cognitivo gráfico es conservada de manera entomológica, y siempre adquiere sentido en su relación con otras, en su acercamiento y comparación, en la fricción que sus significados pueden elaborar.

2.2 Grados del modo epistémico del dibujo como forma de conocimiento

Entendiendo el arte como una de las formas de conocimiento (Wagensberg, 1985, 95), y el dibujo como una de sus formas de investigación posibles, que comparte con el resto de formas cognitivas la gestión de una determinada porción de complejidad de la realidad una de sus principales funciones es la comunicabilidad. Esta comunicabilidad, constituida por los lenguajes propios del arte, es el contexto donde se desarrolla la imagen epistémica. Llegados a este punto podemos considerar claramente las imágenes epistémicas como categorías dentro de un sistema de conocimiento y graduar dicho conocimiento en el ámbito de la transferencia como ilustrativo, semiótico y epistémico.

El grado ilustrativo o enunciativo es una síntesis, un ordenamiento visual resultado de la esquematización de una investigación. Su finalidad es mostrar de la manera más clara y concisa. Es un grado muy primario de elaboración gráfica pero muy interesante por el nivel de abstracción y concreción al que obliga. Su simplificación suele ser el resultado de la relación entre formas convencionales de representación, codificación académica y tecnología de reproducción de la imagen. El grado semiótico hace hincapié en el carácter comunicacional. Desarrolla estrategias representacionales que van desde lo empático a lo perceptual. Son imágenes que apelan al espectador involucrándolo en el desarrollo de las ideas que se representan desde aspectos biográficos comunes, sociales o imaginarios colectivos.

Por último, el grado epistemológico recoge no sólo aquellos datos que la configuran como objeto cognitivo, si no que amplía su registro a aquellos aspectos que la constituyen como imagen y como conocimiento. En este grado la imagen epistémica toma consciencia dentro de su representación, no sólo de su lugar en el marco académico, si no de su lugar dentro del contexto social, económico, histórico y científico. Pone en funcionamiento su forma operativa de estar en el mundo, ejerciendo su capacidad enactiva para modificar la realidad a la que accede. Este modo de la imagen epistémica suele corresponderse con prototipos, proyectos o modelos y apela a la verosimilitud que despliega en su representación.

2.3. Modo performativo del dibujo como conocimiento

Cuando hablamos de dibujo como imagen performativa lo hacemos parafraseando el influyente texto de J. L. Austin titulado: *Cómo hacer cosas con palabras* (obra publicada en 1962, en edición póstuma, a partir de una serie de conferencias dadas en 1955), que en nuestro caso sería algo así a *Cómo hacer cosas con imágenes/dibujos*. Austin aplica el término performativo al lenguaje, a los enunciados, con la intención de subrayar la capacidad de la palabra para instaurar realidad. Este carácter performativo, modo inherente del dibujo como objeto cognitivo junto con el epistémico, activa el sentido de las mismas. El objeto cognitivo gráfico (dibujo), por medio de la relación orgánica de estos modos trae a presencia el conocimiento, lo hace presente, desvelando un nuevo aspecto de la complejidad. Este hecho que parte de una fuerte codificación y se desarrolla dentro de un muy delimitado contexto de significado que afecta a la totalidad de la realidad-complejidad misma. Parafraseando a Wirth, entenderemos las imágenes epistémicas performativas (dibujos) como enunciados que sirven para hacer presente la realidad que representan, una realidad que no les preexiste (Wirth, 2013, 86). El carácter performativo se establece como lo comunicable del conocimiento. La imagen epistémica performativa no participa de una contemplación pasiva, sino que solicita al espectador de manera activa para su comprensión. “Plantear el conocer como un modo de hacer, y el hacer como una forma de conocimiento”; así se resume la condición performativa del saber según Cornago (Conderana, 2016, 79), en su análisis del giro epistemológico performativo de las prácticas artísticas como productoras de significado al comienzo del siglo XXI. No obstante, debemos tener en cuenta que este aspecto performativo de la cognición no puede ser interpretado como ilimitado o constructorista ya que se ajusta a las posibilidades que su realidad material le permite articular.

Es decir, que el modo performativo del objeto cognitivo gráfico viene delimitado por la performatividad epistemológica a la que pertenece. Todo objeto cognitivo gráfico está inscrito en los límites de la mirada desde la que se construye. Cuando trae a presencia un nuevo objeto cognitivo como nueva realidad, como nuevo enunciado epistémico, esto supone una ampliación de la mirada y de la epistemología visual a la que pertenece. Esta ampliación epistemológica viene dada por una serie de circunstancias amparadas bajo el paraguas de la investigación académica, como son un sesgo transdisciplinar de la mirada, el uso de nuevas tecnologías y el acceso a recursos económicos, físicos y humanos.

Un buen ejemplo para comprender mejor la interacción orgánica de estos conceptos lo encontramos en el uso que hace la antropóloga Elisabeth Hallam del término *anatomopoeia* (Hallam & Ingold, 2016, 65). Este término hace referencia a todas aquellas producciones derivadas del estudio de la anatomía y que, a su vez, constituyen el área de conocimiento que entendemos como anatomía. Hace referencia sobre todo a los objetos derivados del estudio: dibujos, grabados, imágenes producidas por TACS o rayos x, muestras conservadas mediante siliconas y resinas, muestras más complejas obtenidas mediante corrosión, y también incluye en el concepto todos aquellos saberes, procedimientos y herramientas derivados de las necesidades de la obtención de estas imágenes y objetos. De esta manera podemos entender el término *anatomopoeia* como un área de conocimiento específico dentro de un área mayor que es la anatomía, dentro de un área mayor que es la medicina, dentro de un área mayor que son las ciencias de la salud. Además incluye también los museos e institutos que producen, guardan y conservan estos repertorios. El ejemplo de Hallam nos permite entender muy claramente la importancia de la performatividad del objeto cognitivo dibujo. Si la imagen epistémica performativa no fuera capaz de traer a presencia una realidad que está ahí (por ejemplo, el sistema arterial de un recién nacido obtenido mediante la técnica de la corrosión y resina, conservado en el Museum at the Royal College of Surgeons of England), no podríamos acceder a los conocimientos derivados de dicho objeto cognitivo. Pero también la performatividad del objeto cognitivo va más allá del área de conocimiento, entrando en un aspecto social y económico como es la utilización de un edificio y de recursos materiales para la conservación de dichas imágenes. No solo es un enunciado científico, sino que también activa procesos sociales y económicos de legitimación, conservación y transferencia una vez que se convierte en patrimonio. Del mismo modo, Hallam, tiene en cuenta la historia de estas imágenes y objetos para poder articular sus procesos, valorar correctamente cada aportación y distinguir las tecnologías propias que construyen la epistemología visual a la que pertenecen.

Anatomopoeia nos permite comprender que el modo performativo del objeto cognitivo no sólo se focaliza en el contenido propio constituyente del mismo, sino que activa el conjunto de mecanismos que articulan dicha imagen con su mirada, esta con la epistemología visual a la que pertenece y finalmente con el sistema escópico donde se inscribe. Toda esta infraestructura de la mirada genera una superestructura en forma de atlas, muestras, esculturas en cera y yeso, ilustraciones, maquetas, que a su vez generan bibliotecas, museos, institutos o repertorios digitales y patrimoniales. Finalmente, es este modo performativo el que facilita la transversalidad del conocimiento que representa o hace visible.

3. Diagrama: Dibujo y complejidad

A lo largo de este texto siempre hemos definido la complejidad como un conjunto de correspondencias dinámicas entre distintos aspectos de la realidad, de relaciones en continuo cambio. Cualquier objeto de estudio puede ser definido como una complejidad. Acercarnos a esta complejidad nos obliga a construir un conjunto de herramientas, estrategias y procedimientos que pueden tener que ver directamente con el área de conocimiento o ser transversales.

Una de las formas más evidentes de relación entre dibujo y conocimiento es el diagrama. Forma tradicionalmente académica de presentar relaciones entre ideas, sistemas conceptuales o datos. Estas relaciones clarifican y simplifican la comprensión de un texto mediante lo visual: uso de símbolos, colores, diferenciaciones gráficas, sistemas notacionales, etc. Por lo tanto, definiremos diagrama como el objeto cognitivo gráfico que permite la comunicabilidad mediante la representación simple, por su pretensión de buscar la sencillez, de una complejidad ininteligible. Esta representación estaría a medio camino entre el texto y la imagen. Siendo una especie de híbrido, el diagrama nunca es, solamente, una ilustración.

Es sobre todo un espacio cognitivo, dentro del modo del objeto académico (artículo, capítulo de libro, tesis doctoral), que permite el estudio de una complejidad. Es concretamente el lugar donde se produce la modelización cognitiva gráfica. Este proceso de modelización pone en correlación diferentes procesos neurológicos que no veremos aquí. Lo más importante de estos procesos es la puesta en relación de aspectos corporales perceptivos derivados del acto de dibujar con formas de pensamiento más contemplativas. Dibujar, en este caso un diagrama, supone poner el cuerpo a pensar o al menos convocar su presencia como un agente más del acto especulativo.

Todo proceso cognitivo es un trato con lo real, un consenso que nos damos. Para poder acceder a la comunicabilidad del conocimiento este debe construirse desde estructuras cognitivas y lingüísticas comunes. Este aspecto refuerza, dada la transformación de la palabra en imagen, los mecanismos propios del diagrama como herramienta y estrategia académica. Junto con el consenso sobre lo real desarrollamos procesos biológicos e intelectuales de interacción. Ambos procesos se relacionan en una amalgama de modos de esta modelización cognitiva: modelizaciones físicas/perceptivas, categoriales/simbólicas, productivas, etc. Todas ellas orientadas hacia acoplamientos con la complejidad/realidad altamente eficientes.

Todo proceso diagramático se fundamenta en una nueva reordenación y simplificación de los materiales que componen el estudio: modelización cognitiva del objeto de estudio. Esta actuación es altamente especulativa, aunque los datos o conceptos estén ya clarificados y definidos. Supone una traducción y una esencialización de lo realizado hasta ese momento.

De este modo el diagrama integra la complejidad/realidad en modelos coherentes que faciliten su comprensión. La alta codificación, totalmente visual al haber reducido todo elemento a código y ser este combinable, facilita la especulación y, al incluir al cuerpo mediante la acción de dibujar, se desarrolla de modo completo, generando lo que María Zambrano (1990, 63) denomina conocimiento somático (Figura 1). Es decir, la interactuación cognitiva de cuerpo y conciencia. Así, el acto de pensar se balancea entre la memoria (consciente/inconsciente, corporal/intelectual, lingüística/simbólica) y la imaginación, en los términos que utiliza Heidegger (2005, 18) para aproximarse a esta acción.



Figura 1. Diagrama del conocimiento somático. Dibujo del autor. Lápiz sobre papel. 2022.

3.1. La simulación como modo de la representación en el diagrama/dibujo especulativo

El dibujo, y en concreto el diagrama, es un mecanismo metarepresentacional de integración cognitiva. Es decir, vamos conociendo y aprendiendo mientras dibujamos. Este modo extrasomático de modelización cognitiva es una acción simultáneamente material, psicomotriz, perceptiva, propioceptiva, categorial y simbólica.

Por otro lado, al haber descodificado todo posible sistema de representación notacional nuestra especulación puede traspasar la complejidad/realidad e imaginar todas aquellas relaciones que el amplio sistema lingüístico que hemos construido permita dentro de su propia coherencia. Independientemente estas relaciones pueden dar lugar a la representación de una realidad/complejidad o ser simples especulaciones que el propio sistema permita. Esta última posibilidad nos permite traspasar la mimesis propia de cualquier proceso cognitivo, el consenso se establece mediante esa relación mimética, para incorporar la posibilidad del simulacro. Si bien la simulación de la complejidad puede ser cuestionada en modos del conocimiento como el científico, aunque es imprescindible en ámbitos como la física desde The Gordon Research Conference on Quantum Solids and Fluids (1984), es un modo habitual en nuestro área e íntimamente constitutivo de nuestras prácticas. La simulación, que no ha participado de la observación y por tanto surge directamente de la hipótesis, no tiene que ver ya con el consenso cognitivo que nos permite la adaptación a los cambios de la complejidad/realidad que habitamos, sino que traza las formas posibles de una nueva complejidad, en este caso ficcional o al menos metalingüística. El consenso por tanto gira en este caso de lo perceptual a lo lingüístico/gráfico.

En el dibujo/diagrama la simulación es una prolongación exosomática de nuestras posibilidades corporales/perceptivas e intelectuales. Como se puede deducir de esta digresión el dibujo/diagrama, en su modo marco experimental, es el espacio natural de la simulación.

Es tal el grado de coherencia de este sistema gráfico notacional para posibilitar la simulación, que en él adquieren legitimidad y sentido desde una nota musical a un signo algebraico o, simplemente, un trazo / huella / resto / garabato que los relacione. Del mismo modo aparecen variables gráfico-corporales propias e intrínsecas de lo gráfico, estudiadas por Robert Morris (1994, 126) en "Blind Time", tales como el gesto, la presión del material, el soporte, la repetición, el ritmo o la ductilidad del material modificada por la temperatura corporal, que amplían y discuten los mitos académicos de la objetividad y el sentido único situando estas prácticas en el centro de lo que actualmente denominamos conocimiento situado. Esta posibilidad de construir simulaciones a partir del lenguaje gráfico sin que interfieran las experiencias o una excesiva subjetividad, permite la construcción de las hipótesis de un estudio. A su vez, esta posibilidad se da gracias a dos aspectos propios del sistema notacional, la coherencia visual derivada y la exactitud, que construye el grado de evidencia de las relaciones entre los elementos utilizados y los producidos.

El dibujo diagramático, por un lado, se constituye como un campo de prácticas cognitivas dinámicas y simples, por sencillas, inscrito en la investigación desde el arte y elaborado mediante prácticas artísticas. Por otro lado, es un elemento altamente eficaz en la transferencia contemporánea del conocimiento, como hemos visto anteriormente se inscribe dentro de ese giro epistemológico visual que todas las áreas de conocimiento han sufrido en lo que llevamos de siglo. Actualmente, pese a las rígidas estructuras que las publicaciones académicas exigen, la realidad del conocimiento es que cada vez es más visual y que su nivel de transferencia es mucho más eficaz si este se constituye desde las metáforas visuales.

3.2. Dibujar/diagramar como construcción de estructuras cognitivas fluidas

Una de las principales fortalezas del dibujo/diagrama dentro de la academia es el modo en que facilita las formas de reflexión e investigación a partir de estructuras en lugar de conceptos. Parafraseando a Elena Asins (2011, 225), nosotros no pensamos con conceptos aislados, sino que establecemos construcciones cognitivas (conceptuales-fenomenológicas) que reproducen la complejidad/realidad en la que habitamos. Estas estructuras cognitivas se construyen mediante relaciones. Estas relaciones pueden adoptar muchas formas de modelización. Veamos algunas posibilidades sencillas. Podemos establecer relaciones estructurales de jerarquía, nominales y bidimensionales, sin organicidad, por acumulación (Figura 2 infra). Estas estructuras bidimensionales, normalmente sencillas, pueden dar paso a una mayor complicación al hacerlas tridimensionales. Su evolución en el espacio relativiza la jerarquía nodal y permite la permutación de los puntos de referencia (Figura 2 supra). Uno de los modos más habituales y utilizados es el rizomático, a partir de algún nodo, esta estructura se desarrolla de manera absolutamente anárquica y va colonizando aspectos de la complejidad (Figura 3). Otro modo diferenciado es el que Deleuze (2009, 14) denomina "devenir mosquito". Una estructura en forma de nube, imposible de delimitar, donde los conceptos, percepciones, recuerdos, sonidos, se superponen en un movimiento constante. Nubes que a su vez interactúan entre ellas acercándose, alejándose o superponiéndose, en un movimiento continuo (Figura 4). Analicemos una forma más compleja. Imaginemos dos planos paralelos A-B que representen el contexto de representación de la complejidad que estamos estudiando. En el plano A se distribuyen una serie de agujeros de forma y tamaño distinto con los que representamos una

estructura orgánica conceptual. (e) Si arrojamos luz sobre este plano A agujereado de conceptos que generan una estructura (a modo de metáfora del pensamiento), obtendremos una forma en el plano B resultado de la suma orgánica de conceptos dentro de la estructura y el contexto del plano A. Esta forma inscrita en B, cambiante, imprecisa y concreta en cada uno de sus momentos, sería la representación sintética y orgánica del conocimiento arrojado sobre la complejidad. De manera más sencilla:

$$C = A \longrightarrow B$$

O

$$C = (e + c^n) \longrightarrow (f)$$

Siendo C complejidad, (A) y (B) los planos de contexto que generan los límites de nuestra complejidad, (c) concepto, (e) estructura y (f) forma. (Figura 5)

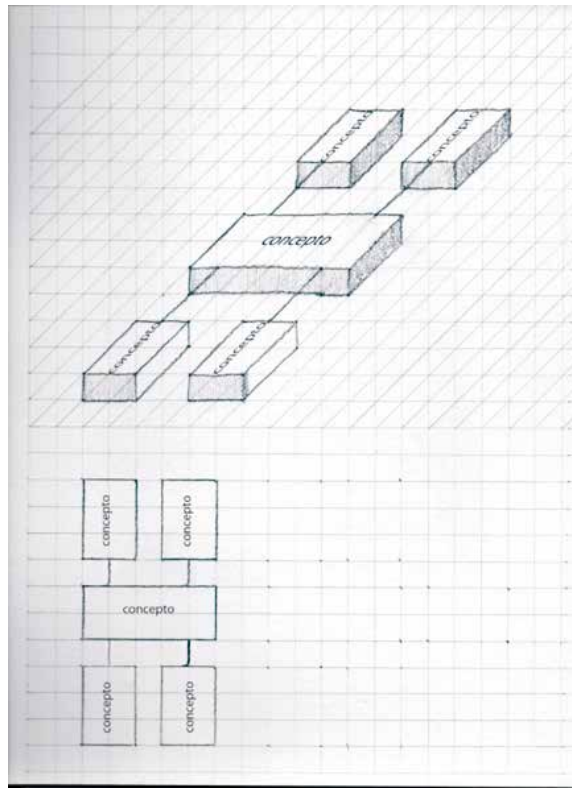


Figura 2. Modelo 1 (supra e infra). Dibujo del autor. Lápiz sobre papel. 2022

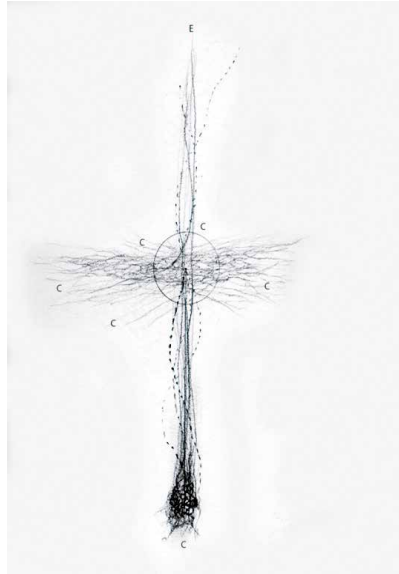


Figura 3. Modelo 2. Dibujo del autor. Lápiz sobre papel. 2022.

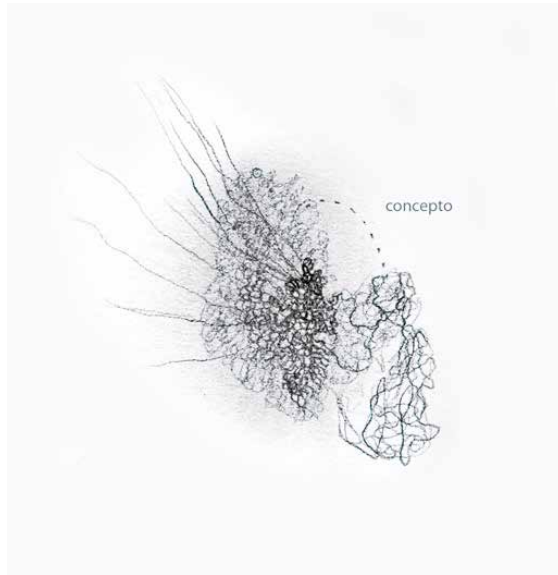


Figura 4. Modelo 3. Dibujo del autor. Lápiz sobre papel. 2022.

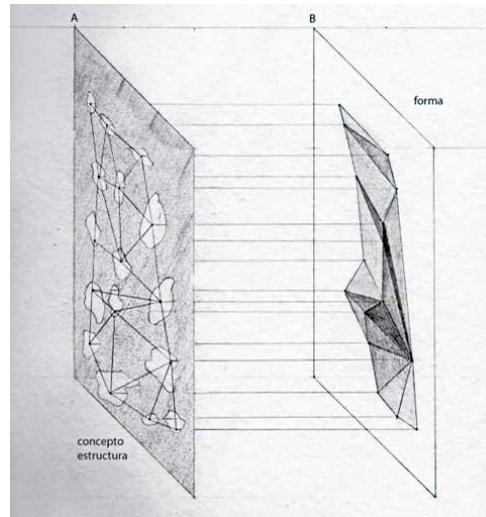


Figura 5. Modelo 4. Dibujo del autor. Lápiz sobre papel. 2022.

Estos son algunos de los posibles procedimientos de modelización cognitiva. Como podemos ver van desde una inusitada sencillez a una mayor complicación dependiendo del grado de estudio de la complejidad. Podemos acercarnos a aspectos muy sencillos de la realidad y encontrar grandes fuentes de conocimiento pero estos provienen de nuestra capacidad para configurar la complejidad que estudiamos. Nada es complejo en sí, como explica Wagensberg (1985, 11), sino que está sobrescrito en las raíces triviales de lo fundamental. Es nuestra capacidad para encontrar relaciones entre las cosas las que construye la complejidad que estudiamos, y pocas herramientas son más útiles para una aproximación a esta construcción que el dibujo.

3.3. El dibujo/diagrama en el arte contemporáneo

Si bien los diagramas, entendidos en una forma amplia de relación entre imagen y palabra –síntesis simbólica– podemos encontrarlos dentro del pensamiento desde la edad media, es desde principios del siglo XXI que han comenzado a ser imprescindibles dentro de la práctica académica. Según Schmidt-Burkhardt (2019, 38) este giro diagramático es debido a la ingente cantidad de conocimientos generados y la necesidad de ponerlos en relación. Como vimos anteriormente, citando a Cornago, los sistemas de transferencia del conocimiento en el siglo XXI han girado epistemológicamente hacia lo visual, siendo la palabra una mera presentación de estas imágenes complejas. Es tal la cantidad de información que cualquier investigación produce y a la vez necesita como punto de partida que la síntesis, la esencialización, de la misma es imprescindible. De hecho, como cualquier investigador sabe, el mero hecho de seleccionar esta información previa supone ya la definición de un contexto de desarrollo de la complejidad, lo que nosotros llamamos marco conceptual, y que derivará en el dibujo situado.

Si bien es cierto que podemos constatar este giro diagramático como un nuevo paradigma dentro de la investigación, la literatura comparada ha hecho un uso frecuente del mismo, la filosofía contemporánea ha reflexionado profundamente sobre su práctica y la historiografía moderna ha elaborado toda una nueva rama visual donde los mapas, los gráficos y las tablas pueden mostrar mucho más y mejor, relaciones altamente complejas, en la investigación artística desde la práctica el uso de los procesos diagramáticos pertenecientes al ámbito gráfico como lugares de pensamiento y especulación sólo han sido recientemente desarrollados.

Exposiciones tan significativas como “Genealogías del arte. Diagramas” o “Incógnitas: cartografías del arte contemporáneo en Euskadi” o publicaciones como “Atlas of diagrammatic imagination. Maps in research, art and education”, “Drawing a Hypothesis. Figures of thought” o “The art of the diagrammatics. Towards a new images studies paradigm”, se han acercado a las posibilidades del dibujo/diagrama como método de investigación en arte desde la práctica.

Del mismo modo, significativos autores contemporáneos, marcadamente transversales, como el caso de Neri Oxman, Tomas Saraceno, Edouard Cabay, Nikolaus Gansterer o Eduardo Kac, han desarrollado campos diagramáticos en su obra. Herederos de autores que usaban el diagrama como medio de visualizar complicadas relaciones plásticas como Jorge Oteiza, Joseph Beuys, Georges Mathieu o George Maciunas. Del mismo modo que escritores como James Joyce, George Perec o Nabokov, o músicos como Xenakis o John Cage, utilizaron diagramas de manera habitual para el planteamiento y desarrollo de sus obras, o comisarios-historiadores como Alfred H. Barr, Jean Clair, Onians y Rosalind Krauss, estos autores utilizan el diagrama como campo de especulación y síntesis, sin que este se diferencie notablemente del dibujo, generando así un contexto gráfico especulativo donde los sistemas notacionales permiten un flujo natural de pensamiento ligado al hacer manual. Por otro lado, este tipo de prácticas, comienzan a describir unas propiedades inherentes al diagrama/dibujo como investigación en arte, como son la coherencia, que ya hemos visto, el grado de evidencia obtenido de la precisión, y la capacidad de los elementos seleccionados para configurar relaciones. Podemos definir así nuestro diagrama/dibujo en términos cercanos a los de Deleuze y Foucault como “máquina visual” que produce lenguaje. Uno de los aspectos más importantes del diagrama es su capacidad de sugestión hermenéutica. Los aspectos visuales-semánticos del diagrama, pese a su coherencia y precisión, no están cerrados o invalidados. Como vimos anteriormente en contraposición al psicograma larreano, son objetos cognitivos que interactúan con otros objetos cognitivos mediante su modo performativo dentro de la institución. Su capacidad de provocar reflexión, tanto contemplativa, como lingüístico-gráfica o corporal, son fortalezas.

Podemos entenderlo mejor si analizamos un ejemplo concreto, la exposición comisariada por Juan Luis Moraza que llevaba por título “Incógnitas: cartografías del arte contemporáneo en Euskadi”. Esta exposición mostraba la actividad artística local de Euskadi en un periodo de tiempo muy determinado. Para ello el comisario utilizó la forma diagramática como estrategia de ordenar y mostrar toda la información. Para ello, tanto en el catálogo como en la muestra, como en diferentes materiales museísticos publicados (*Web*, folletos, *teaser*), el diagrama podía leerse, mirarse o incluso caminar

Referencias bibliográficas

- Asins, E. (2011). *Fragmentos de la memoria. Catálogo MNCARS*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Baitello, N. (2008). *La era de la iconofagia*. Sevilla: Arcibel.
- Brea, J. L. (2010). *Las tres eras de la imagen: imagen-materia, film, e-image*. Madrid: Akal.
- Conderana, J. A. (Coord). (2016). *Giros epistemológicos de las artes. La creación de significado*. Madrid: Ediciones Asimétricas.
- Declaración de Viena sobre la Investigación Artística (2020). Recuperado de https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/47188/aec_declaracion_QB_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Deleuze, G. (2009). *La lógica de la sensación*. Madrid: Editorial Arena libros.
- Derrida, J. & Thevenin, P. (1988). *Artaud: Portraits, dessins*. París: Gallimard.
- Hallam, E. & Ingold, T. (Editores) (2016). *Making and growing. Anthropological studies of organisms and artefacts*. Oxford: Routledge.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.
- Larrea, J. (1977). *Guernica. Pablo Picasso*. Madrid: Cuadernos Para el Diálogo.
- Latour, B. (1998). Visualización y cognición: pensando con los ojos y con las manos. *La balsa de la Medusa*, 45-46, 77-128.
- Mitchell, W. J. T. (2019). *La ciencia de la imagen. Iconología, cultura visual y estética de los medios*. Madrid: Akal.
- Morris, R. (1994). *The mind/body problem*. Nueva York: Guggenheim Museum Publications.
- Soto Calderón, A. (2020). *La performatividad de las imágenes*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Wagensberg, J. (1985). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Tusquets.
- Wirth, J. (2013). *Qu'est-ce qu'une image?* Ginebra: Droz.
- Schmidt-Burkhard, A. (2019). *El arte del diagrama en Genealogías del arte o la historia del arte como arte visual*. Madrid: Fundación Juan March.
- Zambrano, M. (1990) *Claros de bosque*. Barcelona: editorial Seix Barral.

Reseña curricular

Ricardo Horcajada González es Profesor Titular en la Facultad de Bellas artes de la Universidad Complutense de Madrid, en el Departamento de Dibujo y Grabado. Administrativamente, desarrolló los cargos de Coordinador académico del Máster en Investigación en Arte y Creación (2010-2013), Vicedecano de Relaciones Internacionales (2013-2016), Coordinador de área de los Cursos de Verano UCM El Escorial (2016-2019) y Secretario Académico del Departamento de Dibujo y Grabado (2019-2020). Actualmente es el Codirector del Grupo de Investigación "Dibujo, gráfica y conocimiento" y del "Gabinete de Dibujo UCM". Ha sido el Director del proyecto para la creación del "Observatorio de prácticas gráficas contemporáneas UCM", que actualmente coordina.



Imagen: Jusleyner Ponce



Imagen: Isabella Alcívar, Jonathan Flores, Franklin Fernández

Materialidades y procesos de materialización de la etnografía como escritura académica¹

Materialities and materialization processes of ethnography as academic writing

Resumen

Debido al predominio de una perspectiva semiótica y representacionalista en la escritura y la etnografía, las materialidades y los procesos de materialización de la etnografía apenas empiezan a ser estudiados por los propios antropólogos y etnógrafos. En este texto, luego de delimitar a la etnografía como escritura académica y diferenciarla de la antropología, una práctica que Tim Ingold define como de observación corresponsal, cito tres casos de investigaciones que han tomado en serio las materialidades de la etnografía. Posteriormente, haciendo referencia a mi investigación con ladrilleros e ingenieros electrónicos en México, reflexiono sobre el proceso de materialización de mi propia etnografía y me pregunto qué es actualmente escribir con la computadora portátil. Para ello, retomo el concepto de mediación que proponen Sarah Kember y Joanna Zylińska, así como la noción de aparato que presenta Karen Barad. Sugiero que escribir una etnografía es una práctica material-discursiva que implica agencias humanas y no humanas. Y también que, como aparato, la computadora produce dos cuerpos: la etnografía y la etnógrafa.

Palabras clave: Aparato; cuerpos humanos y no humanos; computadora portátil; etnógrafo; material-discursivo; mediación.

Abstract

Due to the predominance of a semiotic and representationalist perspective in writing and ethnography, the materialities and materialization processes of ethnography are just beginning to be studied by anthropologists and ethnographers themselves. In this text, after defining ethnography as academic writing and differentiating it from anthropology, a practice that Tim Ingold defines as correspondent observation, I review three cases of research that have taken the materialities of ethnography seriously. Subsequently, referring to my research with brickmakers and electronic engineers in Mexico, I reflect on the materialization process of my own ethnography and ask myself what writing with the laptop actually means. To do this, I return to the concept of mediation proposed by Sarah Kember and Joanna Zylińska, as well as the notion of apparatus presented by Karen Barad. I suggest that writing an ethnography is a material-discursive practice involving human and non-human. And I also suggest that, as an apparatus, the computer produces two bodies: the ethnography and the ethnographer.

Keywords: Apparatus; human and non-human bodies; laptop; ethnographer; material-discursive; mediation.

Alba Rosas Flores

Universidad de las Américas Puebla
San Pedro Cholula, México
alba.rosasfs@udlap.mx
<https://orcid.org/0000-0003-1702-5303>

Enviado: 01/09/2022
Aceptado: 12/10/2022
Publicado: 15/01/2023

1 Este texto se deriva de los resultados y las reflexiones de mi investigación de tesis doctoral (2019-2023) en Creación y Teorías de la Cultura, en la Universidad de las Américas Puebla (México).

Sumario: 1. Introducción 2. La etnografía es escritura. 3. Materialidad y etnografía. 4. Conceptos para pensar la materialización de una etnografía. 4.1. Escribir. 4.2. Mediación. 4.3. Aparato. Conclusiones.

Como citar: Rosas, A. (2023) Materialidades y procesos de materialización de la etnografía como escritura académica *Nawi: arte diseño comunicación*, Vol. 7, núm. 1, 53-68.

<https://nawi.espol.edu.ec/>
www.doi.org/10.37785/nw.v7n1.a3



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.

1. Introducción

La escritura es parte integral del trabajo académico. En el caso particular de la antropología social, James Clifford afirma que “la etnografía está, desde el principio hasta el fin, atrapada en la red de la escritura” (1995, 43), pues esta permite “una traducción de la experiencia [del investigador] a una forma textual” (43).

Tras la “quiebra de la autoridad etnográfica en la antropología del siglo XX” (Clifford, 1995, 40), los antropólogos y etnógrafos empezaron a experimentar con las formas de escritura de la etnografía. Ya en la década de 1980, Clifford (1995) examinaba los modelos discursivos y de diálogo (62), así como tipos de etnografías: polifónica (66) y de estilo indirecto (67), colaborativa (70) y surrealista (151). Actualmente, los antropólogos y etnógrafos hablan de etnografía transmedia (Rojas-Bahamonde, Gutiérrez & Hermosilla, 2022) o etnografía colaborativa (Dietz, 2012). y muchos otros términos más (reflexiva, participativa, co-creativa, expandida, decolonial, feminista).

Si bien la escritura de la etnografía ha sido ampliamente discutida en textos clásicos como *Writing Culture* (Clifford & Marcus, 1986) o *El antropólogo como autor* (Geertz, 1989), el debate ha girado en torno a la dimensión retórica y narrativa de la generación de la identidad y autoridad de los etnógrafos, así como en sus estilos de escritura para legitimar las representaciones de los “otros”. Más recientemente, el auge de la etnografía transmedia¹ ha obligado el abordaje de aspectos relacionados con el uso de los medios digitales y las artes audiovisuales. Si en la década de 1980 las prácticas de escritura de la etnografía intentaron descentrar la figura del autor-etnógrafo y evitar producir una representación totalizante y acabada de las culturas, hoy la etnografía transmedia, por ejemplo, promete expandir estas posibilidades y, de paso, subvertir el papel dominante del texto escrito (sobre la imagen o el sonido) para explorar nuevos formatos para la etnografía.

A pesar de sus reflexiones y experimentaciones, este tipo de etnografías revelan que los antropólogos y etnógrafos han prestado poca (por no decir nula) atención a los materiales, las materialidades y los procesos de materialización de sus propias prácticas. A propósito, Stefan Laube señala que “hasta ahora, la metodología etnográfica [...] ha prestado menos atención al hecho de que el desempeño de los métodos etnográficos como tales se basa en cosas materiales” (2021, 71). En ese sentido, podemos afirmar que la escritura de la etnografía sigue basada en lo que Karen Barad denomina una metafísica de *relata* (2003, 812); es decir, de palabras y cosas existiendo de manera separada. Esta consiste en “la creencia representacionista en el poder de las palabras para reflejar fenómenos preexistentes” (Barad, 2003, 802). Dicha creencia derivó en el giro lingüístico o semiótico (Latour, 2012, 96) en la antropología y en las ciencias sociales, donde el lenguaje adquirió un poder desmedido².

1 Para tener un referente de una etnografía transmedia, sugiero el proyecto Oficios creativos (2021) de la antropóloga y cineasta mexicana Mariana Xochiquétzal Rivera García. Consúltese aquí: <https://www.oficioscreativos.mx/>

2 Debe tenerse en cuenta que la división entre semiosis y materialidad en la antropología se debe a la influencia de la lingüística de Ferdinand de Saussure. No puede ignorarse, como señala Constantine Nakassis (2013, 400), que la materialidad es de un orden diferente al de la semiosis si seguimos la tradición semiológica de Saussure. Pero si seguimos la semiótica de Peirce, entonces no. Pues para Peirce, no hay semiosis sin materialidad (Nakassis, 2013, 400). El asunto es que fue el pensamiento de Saussure el que influyó más en la antropología social, especialmente en la antropología estructuralista (Lévi-Strauss, 1995).

Si bien el giro semiótico contribuyó a mostrar que la cultura (incluida la cultura material) transmite significados sociales y que la producción de significado es un proceso continuo que depende tanto del lector, el contexto y el productor, al mismo tiempo produjo la omisión de la materialidad de las cosas y su subsunción a teorías hegemónicas antimateriales y constructivistas sociales (Olsen, 2003, 88). Fue hasta la primera década del siglo XXI, tras el examen crítico del representacionalismo (Barad, 2003, 805), cuando se dio el llamado giro material (Overholtzer & Robin, 2015, 2). Arqueólogos, geógrafos, arquitectos, artistas e historiadores, así como antropólogos, volvieron a estar interesados en el lugar que ocupa la materia dentro de sus campos de investigación.

Hoy, los antropólogos y etnógrafos contemporáneos empiezan a prestar atención a los materiales, las materialidades y los procesos de materialización de la etnografía como escritura académica. En mi caso, la pregunta por la materialidad de la etnografía surgió a raíz de la pandemia del virus SARS-CoV-2 en 2020. Entonces, los debates sobre la legitimidad de la etnografía virtual o digital dentro de la antropología abundaron. Aunado a ello, mi investigación buscaba comparar los materiales y los procesos de materialización en los trabajos de los ladrilleros manuales e ingenieros electrónicos en México. Así fue como, a partir de mi propio proceso de investigación como antropóloga y etnógrafa, me pregunté: ¿La etnografía como texto es un objeto material o discursivo? ¿Escribir una etnografía es una actividad material o mental/cognitiva? Actualmente, ¿qué es escribir?

Una etnografía, pensé, como el ladrillo o la placa electrónica también es un objeto cuya materialidad se impone a su proceso de materialización. Así como vemos ladrillos y placas “terminados”, solo vemos el texto-etnografía. En todo caso, lo que me interesaba visibilizar o, mejor dicho, narrar, en los tres casos, eran los procesos de materialización que daban lugar a ladrillos, placas electrónicas y etnografías. Aquí, brevemente, sugiero algunos conceptos para el último caso.

2. La etnografía es escritura

En primer lugar, es preciso hacer una aclaración conceptual: antropología y etnografía no son sinónimos. Si bien Bronislaw Malinowski consolidó la autoridad del etnógrafo-antropólogo (Clifford, 1995, 47), más tarde la antropología quedó opacada por la etnografía y el antropólogo pasó a ser una figura imprecisa y casi prescindible al lado del etnógrafo, quien llegó a concentrar tanto las actividades en campo y de observación participante como de escritura. Actualmente, el uso de términos como investigación etnográfica, teoría etnográfica o método etnográfico es común no solo entre antropólogos y etnógrafos sino en disciplinas como las artes, la comunicación y la sociología. En respuesta a ello, Ingold (2017) ha reclamado: “¡Suficiente con la etnografía!” como una reivindicación de la antropología.

De ethnos, pueblo y graphia, descripción (Ingold, 2013, 4), la etnografía literalmente significa “*escribir sobre las personas*” (Ingold, 2017, 146). Por lo tanto, aquí concibo a la etnografía como un texto, un documento escrito y al etnógrafo como una persona que escribe etnografías.

Por otra parte, también retomando a Ingold, pienso a la antropología como una práctica de observación corresponsal. Y ello es así porque, según señala Ingold, la forma de trabajo que caracteriza

a la antropología no es el trabajo de campo ni el método etnográfico sino la observación participante (2017, 153). Sin embargo, esta no constituye una técnica de recolección de datos sino una “práctica de correspondencia” (Ingold, 2017, 152). Como observador participante, mejor dicho, corresponsal, el antropólogo (y no el etnógrafo) se reconoce inserto en un acople de movimientos de los cuerpos que se responden mutua y continuamente. Para Ingold, precisamente, en esto consiste la correspondencia: en “vivir con otros prestando atención” (2017, 152).

En resumen, mientras la etnografía es una práctica de escritura, la antropología es una práctica de observación corresponsal.

3. Materialidad y etnografía

Una vez planteada la distinción entre antropología y etnografía, vale la pena citar algunos casos de investigaciones en torno a la materialidad, “esa cualidad de los fenómenos materiales” (Nakassis, 2013, 399), de la propia etnografía. El primer caso aborda el papel de la materialidad en el análisis etnográfico de la vida cotidiana; el segundo, trata la producción material de la presencia etnográfica; y, el tercero, desarrolla la dimensión material de la producción de datos etnográficos.

Estos ejemplos muestran las posibilidades metodológicas de la perspectiva relacional y tienen claro que el mundo material (objetos, cosas, artefactos o entidades inmateriales) “no es solo un punto final o un ‘objeto’ en sí mismo de la descripción científica social, sino que también puede usarse como [...] un agente activo dentro de las relaciones sociales que estábamos estudiando” (Geismar & Horst, 2004, 6). No obstante, cabe destacar que estos casos con enfoque material para la etnografía tienden a reproducir la confusión entre antropología y etnografía de la que hablé antes. Es decir, suelen presentar al etnógrafo como el practicante de la observación participante y también como la persona que escribe la etnografía. A pesar de desdibujar al antropólogo, logran reconocer “las formas materiales como un puente potencial entre los dominios del conocimiento y la experiencia y, por lo tanto, como herramientas antropológicas cruciales” (Geismar & Horst, 2004, 5).

Siendo parte de una investigación (2000-2001) centrada en una colección de copias de fotografías tomadas en los siglos XIX y XX de las Islas Salomón en el Pacífico Sur, Chris Wright llegó a interesarse en reconocer las nociones subyacentes eurocéntricas de la fotografía y sugerir que era necesario examinar su corporeidad y materialidad como elementos de su identidad. De ese modo, Wright puso atención a temas como la memoria, la historia y la encarnación en Roviana Lagoon, en la isla de Nueva Georgia. Encontró que la palabra *maqomaqo* (traducida como alma, sombra, reflejo, espíritu) era usada en Roviana para describir las fotografías “como objeto y como proceso” (Wright, 2004, 75). Así, para Makoni, un entrevistado de Wright, la fotografía era sombra de papel (75), el alma de su padre muerto. Según señala Wright, a pesar de que la gente de Roviana no tenía conocimiento de los procesos fotográficos a la fecha de la investigación y no sabía de la existencia de los negativos, expresaba la creencia que los europeos del siglo XIX tenían acerca de los daguerrotipos como objetos dotados de una fuerza espiritual (76). Así, las fotografías eran “‘imágenes vivas’ que se trataban como partes separadas de personas y se equiparaban con sus almas o espíritus” (77).

En ese sentido, Wriqth concluye (2004, 82-83) que la corporeidad de la imagen fotográfica y su estatus como reliquia es común a los usos del medio tanto en Europa y Norteamérica como en Roviana. Entonces, las nociones de materialidad y encarnación, “aunque culturalmente figuradas de diferentes maneras, son una característica definitoria de ambas prácticas” (82). Esto explica la habilidad de la fotografía para lograr una presencia y, al mismo tiempo, es responsable de nuestro apego a ellas (75). A partir de su investigación, Wright insta a los antropólogos que usan la fotografía como metodología a estar más atentos no al contenido fotográfico sino al objeto fotográfico, a su materialidad (83).

Un segundo caso en el que se investiga la participación de los objetos materiales en la etnografía es el de la producción material de la presencia etnográfica (Laube, 2021, 57)³.

Haciendo referencia a su propia investigación en trabajo digitalizado, Stefan Laube llama materialidad concentrada a la ropa, la libreta de campo y la cámara fotográfica (2021, 58). A propósito de estas materialidades se pregunta: “¿Cómo el uso de tales dispositivos permite a los etnógrafos [más bien a los antropólogos] ganar presencia en el trabajo de campo no solo como participantes sino también como un tipo particular de investigador social?” (58) En decir, cómo las cosas materiales despliegan relaciones en prácticas situadas de investigación, pero que, sin embargo, aún no han sido reconocidas en la literatura metodológica (60-61).

Al respecto, Laube da cuenta de cómo su estilo inicial de vestir (barba poblada, sandalias desgastadas y lentes “nerd”) fue modificado posteriormente (traje, zapatos negros, corbata y pelo corto) para poder acceder a una sala de operaciones financieras. Explica que, al realizar el cambio de ropa, su condición de científico social quedó manifiesta en bromas de los inversores acerca de su ropa de “nerd” y “universitario”. Sin embargo, al mismo tiempo, esto le dio la oportunidad de explicar qué tipo de investigador social era y convertir su identidad en un tema de conversación con los inversores (2021, 63). Una situación similar experimentó Laube en el caso de una oficina de *call-center*, donde la cámara fotográfica fue la que lo dotó de identidad como etnógrafo entre sus colegas. Además, según señala el autor, la cámara terminó encarnando una forma material de participar en la co-creación repentina de datos visuales, es decir, de colaboración (2021, 67). En el caso del cuaderno de notas, durante su trabajo de campo en el parlamento, Laube se dio cuenta de la irritación que producía en los funcionarios su repetida actividad de tomar notas. De ese modo, afirma que el bloc de notas fue el centro de la presencia etnográfica y al mismo tiempo creó la oportunidad para explicar la investigación a los otros (2021, 66).

La conclusión de Laube es que la ropa, el cuaderno de notas o la cámara fotográfica no solo son medios para facilitar el acceso al campo y asegurar datos etnográficos, sino que se trata de participantes materiales en la construcción de la presencia etnográfica (2021, 61). Entonces, Laube insta a los etnógrafos a prestar más atención a esta materialidad concentrada que a pesar de participar de sus prácticas, pasa inadvertida para ellos. Sin embargo, siguiendo el hilo de mi argumento, sería el antropólogo quien,

3 Nótese que aquí se reproduce la confusión entre antropólogo y etnógrafo; por lo tanto, sería la “presencia antropológica” pues es el antropólogo quien hace observación participante o corresponsal.

al realizar observación participante, debería poner atención a la manera como los objetos materiales participan de la construcción de su presencia antropológica.

Por último, si bien ahora se reconoce el papel de la materialidad en la etnografía y el proceso epistemológico, todavía hace falta mostrar que la materialidad en las prácticas de investigación no solo reside en objetos materiales. En ese sentido, Christine Neubert y Ronja Trischler revisan las relaciones entre los datos etnográficos y la teoría a través de un examen de la materialidad en las prácticas de investigación, y concluyen que “la producción de datos es una forma de teorización material” (2021, 99).

Al acuñar el concepto de embolsar (*pocketing*), Neubert y Trischler resaltan que ciertas prácticas como tomar notas o fotografías nunca constituye un nivel preteórico, ni simplemente extraer algo, sino que ya implican alguna forma de comprensión de lo que se está observando. Por lo tanto, “el concepto de ‘embolsar’ muestra que la materialización de los datos –como producto de una teorización material– está estructurada por los órdenes afectivo y temporal de la práctica in situ” (Neubert & Trischler, 2021, 100).

Así, Neubert demuestra cómo su práctica de caminar con los asistentes del museo de arte se volvió central para “embolsar” sus experiencias arquitectónicas cotidianas (2021, 106); lo mismo ocurrió con su experiencia arquitectónica de la biblioteca, donde pudo comprender el porqué de sus ojos secos y la pérdida de visión como consecuencia de la calidad del aire (107); asimismo sucedió con la fábrica, donde la ausencia de ruido durante el descanso de los obreros fue un registro afectivo de su experiencia del lugar (108).

Por su parte, Trischler da cuenta de cómo los órdenes temporales de la propia práctica de cooperación digital en la producción de efectos visuales para cine y televisión influyen en la forma en que los datos de la investigación se materializan en el sitio (2021, 109). Es decir, la materialidad de la base de datos de efectos especiales implicó prácticas cooperativas (por ejemplo, asignación de tareas, actualización de borradores y supervisión del progreso del trabajo) que afectaron sus datos etnográficos. Entonces, la autora muestra cómo los datos etnográficos se materializaron continuamente al igual que la base de datos (la cual implica un trabajo incesante: el mantenimiento de los servidores y el sistema operativo, así como la clasificación, el etiquetado y la vinculación de las entradas de datos) y, además, cómo la práctica cooperativa de la base de datos y su orden temporal se reflejaron en los datos etnográficos produciendo datos de investigación distribuidos temporalmente (110).

Neubert y Trischler concluyen que la producción de datos etnográficos y la teorización están ligados a la práctica en campo y pueden observarse a través de sus materializaciones en la práctica misma (2021, 113). Debido a ello, consideran que es necesario descentralizar la parte humana en la sociabilidad y ver las prácticas de investigación como compuestas por investigadores humanos y sus herramientas no humanas (101).

Hasta aquí, los casos de investigaciones que estudian el papel de la materialidad en la etnografía muestran la importancia de lo material en términos epistemológicos. Sin embargo, queda ver también su relevancia ontológica, sobre todo, para la creación de la etnografía como texto a través de la escritura y de la propia etnógrafa como escritora de etnografías.

4. Conceptos para pensar la materialización de una etnografía

Mientras la materialidad es esa cualidad física y discursiva de los fenómenos materiales, la materialización “son los procesos mediante los cuales tales cualidades se actualizan en la vida social” (Nakassis, 2013, 399). El problema con la materialidad es que suele sobreponerse y ocultar los procesos de materialización. En el caso de la etnografía, esto sucede cuando el texto como objeto sobresale a su proceso de creación: la escritura.

A pesar de los avances epistemológicos en el reconocimiento de las materialidades de la etnografía, sigue haciendo falta ahondar en su escritura como un proceso de materialización que implica agencias humanas y no humanas, y cuya relación produce cuerpos como la etnografía y el etnógrafo. En ese sentido, coincido con Laube cuando señala que “sabemos comparativamente poco sobre la producción material de la identidad académica de los etnógrafos [...] y sus implicaciones para la producción de conocimiento” (2021, 59).

De hecho, es porque no hemos reparado lo suficiente en ese asunto que damos por sentado que existe una identidad o subjetividad dada y acabada del etnógrafo (y también del antropólogo). Esta creencia ontológica sobre el etnógrafo, desde mi perspectiva, implica asumir que las materialidades que participan en la escritura de la etnografía están dotadas de propiedades inamovibles por naturaleza, cuando, de hecho, conservan y despliegan sus características en procesos y relaciones específicos que pueden ser narrados.

Enseguida, y a partir de mi propia experiencia escribiendo la etnografía comparativa sobre ladrilleros manuales e ingenieros electrónicos en México, sugeriré algunos conceptos para dar cuenta del proceso de materialización de la etnografía.

4.1. Escribir

Junto con Tim Ingold asumo que escribir “es una práctica tanto de *incorporación* como de *inscripción*” (2000, 403). En ese sentido, escribir es “una realización de todo el organismo-persona humana en su ambiente” (403).

Si bien Ingold me permite pensar la materialidad de la escritura y concebirla como una habilidad que involucra todo el cuerpo humano en su ambiente, al mismo tiempo su crítica de “la concepción moderna del lenguaje consagrado en el modelo estándar” (2000, 399) termina ciñéndose demasiado a la idea de inscripción en detrimento de la incorporación. Esto se debe a que Ingold busca reivindicar la escritura como arte y apartarla de la noción de tecnología (403), pues le parece que el concepto de tecnología merma la actividad hábil de los artesanos y los obliga a actuar en función de reglas y principios mecánicos desligados de su experiencia personal y sensibilidades (402).

Desde la perspectiva de Ingold, la tecnología de la imprenta rompió el vínculo íntimo entre el gesto manual y la inscripción gráfica (2007, 26). Esto ocurrió cuando la escritura gótica del siglo XVI, conocida como *textura* debido a la semejanza de una página de escritura con la textura de una manta tejida (Ingold, 2007, 70), fue adoptada por Johann Gutenberg para su primer tipo impreso.

Debido a que con el uso de la máquina de escribir ya no hay inscripción manual, Ingold afirma que el autor contemporáneo ya no escribe (y tampoco lo hace el impresor) pues “mientras escribir es un proceso de inscripción, imprimir es un proceso de *impresión* — de un texto pre-compuesto sobre una superficie vacía que ha sido preparada para recibirlo” (2007, 26). Sin importar cuáles son los gestos que están involucrados en el proceso de escribir con la máquina de escribir, ya sean manuales o mecánicos, para Ingold “no tienen absolutamente ninguna relación con las formas de las marcas gráficas a las cuales ellos sirven para entregar” (2007, 26).

El problema con las letras impresas del teclado de la máquina de escribir (y también de la computadora) es que “lo que vemos ya no es la *huella de un gesto* sino un conjunto de *conectores punto a punto*” (Ingold, 2007, 74-75). Son estos puntos conectados los que producen una composición que parecer ser un objeto terminado (Ingold, 2007, 75). Así, de acuerdo con Ingold, “hay más movimiento en un solo rastro de escritura a mano que en una página entera de texto impreso” (2007, 93).

El problema con la idea de escritura de Ingold es que termina privilegiando la inscripción por encima de la incorporación. Visto desde su perspectiva, usar la computadora, su teclado con caracteres impresos y la plantilla de Word ya no sería escribir porque en lugar de inscripción hay impresión. Desde mi experiencia, tanto la inscripción como la impresión constituyen marcas en los cuerpos y producen cambios materiales. De cualquier manera, el uso de la computadora no invalida el hecho de que hay cuerpos y de que, al escribir, el cuerpo del autor es un organismo-persona humana reaccionando a su ambiente. Es decir, los patrones habituales de posturas, gestos y movimientos que hacen al practicante experto y hábil no desaparecen.

La noción de escritura de Ingold, no obstante, acierta al reconocer que “hay un sentido en el que la composición verbal escrita existe como una entidad por derecho propio” (2000, 400). Justamente la cosificación de las palabras, es decir, del texto como objeto, es consecuencia del olvido u omisión del gesto o movimientos de los cuerpos (no solo la mano humana) humanos y no humanos que dieron lugar al resultado gráfico. Es por lo que aquí insisto no en la materialidad del texto-etnografía, sino en su proceso de materialización que es la escritura.

4.2. Mediación

A diferencia del lápiz (incluso, la máquina de escribir), cuyas reglas y principios de funcionamiento nos parecen inteligibles y totalmente dependientes de los movimientos y gestos de la mano que escribe, con la computadora no sucede igual, al ser una máquina electrónica digital programable que ejecuta comandos para procesar datos que posteriormente pueden ser enviados a unidades de salida como la impresora.

A pesar de que la computadora se nos presenta a la mayoría de nosotros como una “caja negra” cuyas reglas y principios de funcionamiento desconocemos, ¿hasta qué punto es posible decir que al usarla para escribir nuestra experiencia personal y sensibilidad realmente quedan excluidas de su operación? La investigación con los ingenieros electrónicos de Electronic Cats muestra que la concepción de la

computadora como caja negra es epistemológica y fenomenológica⁴. Decir que el *hardware* es magia o que la computadora es una caja negra se define en términos de la familiaridad y la capacidad de conocer y explicar. Son ideas que resultan del tipo y grado de experiencia con la creación de *hardware* y computadoras. Entonces, puede que la computadora sea una caja negra para los usuarios, pero no para los creadores.

Considero que el verdadero problema con el uso de la computadora en la escritura moderna no es su estatus como tecnología sino como medio para la escritura. Esto es, su condición ontológica como una entidad ajena y externa a los movimientos y el cuerpo del escritor; de allí que, para Ingold, no haya inscripción ni mucho menos incorporación.

En ese sentido, las nociones de medio y mediación que proponen Sarah Kember y Joanna Zylińska (2012) resultan útiles para comprender lo que Marshall McLuhan ya había señalado en la década de 1960, esto es, que el medio “es una extensión de nosotros mismos” (McLuhan, 1994, 7). Desde los estudios de los nuevos medios, estas autoras han tomado en serio la idea de que “hemos ampliado nuestros sentidos y nuestros nervios por los distintos medios” (McLuhan, 1994, 4).

En consecuencia, Kember y Zylińska rechazan la concepción de los medios digitales como un conjunto de objetos discretos o entidades existentes de forma independiente (la computadora, el teléfono celular, el iPod, etc.), así como su entendimiento como una combinación de técnicas para crear, acceder, compartir y editar contenidos (subir videos a YouTube, publicar mensajes en Facebook, editar textos en Word y más).

Antes bien, Kember y Zylińska presentan una renovada teoría de la mediación. Esta teoría presupone que los seres humanos “siempre hemos sido técnicos, que es otra forma de decir que *siempre hemos sido mediados*” (Kember & Zylińska, 2012, 18). Aquí, la mediación no es la función del medio como un intermediario entre entidades existentes de forma autónoma (por ejemplo, la computadora opuesta al escritor humano). Frente a una visión donde la tecnología son agentes externos que median las relaciones de los seres humanos, más bien, la mediación significa una “relacionalidad o enredo con entidades no humanas que continúa intensificándose con la dispersión cada vez más corpórea e íntima de medios y tecnologías en nuestras vidas biológicas y sociales” (Kember & Zylińska, 2012, xv). Los medios, por su parte, son definidos como “representaciones particulares de *tekhne* o como ‘arreglos’ temporales de tecnologías y otras formas de devenir” (Kember & Zylińska, 2012, 21).

Debido a que la mediación supone una relacionalidad intensificada, se trata de “una condición intrínseca de estar-en y devenir-con el mundo tecnológico” (Kember & Zylińska, 2012, 1). Justamente por ello la teoría de la mediación es una teoría de la vida y, como tal, reconoce la vitalidad de los medios (Kember & Zylińska, 2012, xv). Entonces, la computadora portátil como medio, es decir, como arreglo temporal con vitalidad, duración y muerte predecible, participa de la relacionalidad de estar en y devenir en el mundo.

Así, cada computadora con la que escribe el etnógrafo, ya sea de escritorio o portátil, tiene su propia historia. El etnógrafo podría, más bien debería, dar cuenta de ella. Más importante es que la mediación

5 A propósito, como parte del evento Geek-Day de Robogeek (México, 2020), Eduardo Contreras, co-fundador de Electronic Cats, presentó una conferencia titulada “Iniciando en el Hardware sin magia negra”. El objetivo de la plática era explicar los principios básicos de la electrónica, para que las personas supieran que no hay nada de mágico en la creación de hardware.

de la computadora en el proceso de escritura es la expresión de su temporalidad y vitalidad como medio que colabora en múltiples procesos entrelazados de devenir, rompiendo, con ello, la división entre vida y materia y medios y usuarios.

4.3. Aparato

Lo que Kember y Zylinska llaman medio y mediación es lo que Karen Barad (2003) denomina aparato e intra-acción, respectivamente. De hecho, la teoría de la mediación de Kember y Zylinska debe mucho al marco epistemológico-ontológico-ético que la propia Barad nombra realismo agencial (2003, 810).

El realismo agencial proporciona una comprensión del papel de las agencias. Aquí, la agencia no es un atributo sino las reconfiguraciones en curso del mundo (Barad, 2003, 818). Un mundo en el cual la materia *"es un proceso estabilizador y desestabilizador de intra-actividad iterativa"* (Barad, 2003, 822). Es decir, la materia es el principal agente de su materialización.

En el realismo agencial, la materialidad y los procesos de materialización no surgen de la habitual interacción de entidades y relaciones independientes, sino de intra-acciones agenciales específicas (Barad, 2003, 815). Solo a través de la intra-actividad "los límites y las propiedades de los 'componentes' de los fenómenos se vuelven determinados y [...] los conceptos corporizados particulares se vuelven significativos (Barad, 2003, 815). En ese sentido, la principal crítica del realismo agencial está dirigida al representacionalismo, esto es, a la creencia en la distinción ontológica entre representaciones y aquello que pretenden representar, entre lo representado como algo independiente de las prácticas de representación (Barad, 2003, 804).

En el caso de la etnografía como texto que idealmente describe o representa a los "otros", si bien muchas veces el etnógrafo se considera parte de sus prácticas de representación, casi siempre lo hace en términos de significación y no materiales. Es decir, pocas veces da cuenta del proceso de escritura como la materialización de la etnografía y su propia corporalidad.

Precisamente para desarrollar una posición epistemológica y ontológica que niegue que haya representaciones (palabras) por un lado y entidades ontológicamente separadas (cosas) que esperan representación por el otro –que es el falso problema de la traducción de la experiencia del antropólogo a su forma textual en la etnografía–, es importante indicar el aparato computadora en el proceso de materialización de la etnografía.

La escritura de mi etnografía fue una intra-acción específica. Lo importante de esa intra-acción es que involucró una configuración material concreta como el aparato computadora portátil. Efectivamente, la computadora no es un dispositivo de inscripción, tampoco una máquina que media entre el escritor como subjetividad preexistente y el texto digital como otra entidad independiente. Como "aparato", la computadora portátil es una configuración dinámica del mundo, esto es: *"prácticas/intra-acciones/performances específicos de agencia a través de los cuales se promulgan límites de exclusión específicos"* (Barad, 2003, 816).

Cuando escribía la etnografía sobre los ladrilleros e ingenieros electrónicos, me di cuenta de que la computadora no tiene límites externos inherentes (piénsese, por ejemplo, en la vitalidad del acto de conectar el cable del cargador de la batería interna de la computadora a la corriente eléctrica). No era una simple herramienta colocada en mi escritorio antes de que sucediera la actividad de escribir. Antes bien, como aparato siempre es una práctica abierta (Barad, 2003, 816); que es lo mismo que decir que es intra-actividad en curso de la propia materia.

Como etnógrafa que escribe etnografías no tengo la sensación de ser una operaria cuya única actividad consiste en presionar las teclas del teclado de la computadora portátil. Cada computadora tiene su diseño: el teclado y las teclas cambian de posición, aparecen o desaparecen botones o entradas (CD, por ejemplo), el procesador (iOS, Microsoft, Linux) implica librerías diferentes y ventanas distintas, el tamaño de la computadora conlleva disponer de una maleta para transportarla o un escritorio de dimensiones adecuadas para colocarla.

Entonces, escribir una etnografía con la computadora portátil es mucho más que la ejecución mecánica de una serie de instrucciones preparadas de antemano, por muy incomprensibles o predefinidas que puedan parecer. Piénsese en cómo se ha actualizado la mecanografía con el teclado de la computadora.

La mecanografía al tacto es una forma de escribir contemporánea que se basa en la idea de que cada dedo tiene su propia área en el teclado, por lo que la vista sobre el teclado es prescindible. Es cierto que la mano y el antebrazo quedan un poco relegados en su movimiento, pero los dedos ganan más movimiento del que tienen cuando se usa la pluma. Escribir sin mirar las teclas no significa que la vista queda en el olvido, de hecho, solo cambia su enfoque a otros cuerpos. Al mismo tiempo, el oído se activa y cada sonido de la tecla es la confirmación de que se ha impreso un carácter o espacio. Es una escritura más digital (de dígito) y auditiva. Se requiere práctica regular para que los diez dedos de las manos se acostumbren a su ubicación en el teclado gracias a la memoria muscular. Aunado a ello, requiere una postura adecuada: sentarse con la espalda recta, mantener los codos doblados en ángulo recto, mirar la pantalla con la cabeza ligeramente inclinada hacia adelante, una distancia aproximada de 45 a 70 cm entre los ojos y la pantalla, relajar los músculos de los hombros, los brazos y las muñecas, etc.

De este modo, escribir con la computadora sin mirar las teclas significa llegar a establecer y mantener el ritmo mientras se escribe. De hecho, las pulsaciones de las teclas se deben producir a intervalos similares. No estoy diciendo que la actividad del escritor de etnografías sea un arte en sí mismo, solo que escribir con la computadora portátil sigue siendo escribir. La huella inmediata del gesto o movimiento no queda en el papel, sino en la tecla misma que se deforma y cuya serigrafía se borra con el constante teclear.

Más allá de señalar que la escritura con la computadora también deja huellas en el cuerpo-teclado y produce, por lo tanto, inscripción e incorporación, lo que quiero sugerir es que la intra-acción específica que significa la escritura de una etnografía y que involucra la configuración material concreta del aparato computadora representa lo que Barad denomina corte agencial (2003, 815).

Para Barad (2003, 815), en contraste con el corte cartesiano que presupone una distinción inherente entre sujeto y objeto, el corte agencial promulga una resolución local y temporal dentro del fenómeno de la indeterminación ontológica inherente. Esto quiere decir que en el realismo agencial los relata no preexisten a las relaciones; más bien, emergen a través de intra-acciones específicas según el aparato. Entonces, en la intra-acción que es el proceso de materialización de la escritura de una etnografía, la computadora es el aparato que posibilita la resolución temporal de dos relata o cuerpos que, de otro modo, permanecerían indiferenciados: la etnografía y la etnógrafa.

En última instancia, lo que estoy sugiriendo es que, así como no existe un texto-etnografía antes de la intra-acción o proceso de materialización que es la escritura con la computadora, tampoco existe un cuerpo, identidad o subjetividad de la etnógrafa antes o después de la intra-actividad. Es decir, la etnógrafa solo es tal mientras escribe una etnografía.

La computadora es un aparato de producción corporal y los fenómenos que produce, la etnografía y la etnógrafa, son de naturaleza material-discursiva. Esto quiere decir que la etnografía y la etnógrafa son las condiciones materiales y discursivas sociohistóricas locales que permiten y restringen, en gran medida, las prácticas de conocimiento disciplinario (como escribir, pensar, conceptualizar, filtrar y concentrar) dentro de la antropología.

Como práctica material-discursiva, la etnografía no solo describe o interpreta la realidad, antes bien, crea o produce los sujetos y objetos de conocimiento. En el caso de mi etnografía, se trata de los sujetos ladrilleros e ingenieros electrónicos y los objetos ladrillo, placa electrónica y código fuente, pero también la etnografía misma y la etnógrafa.

Es debido a ello que la etnografía tiene que dar cuenta de su proceso de materialización y del aparato computadora. Esto se observará mejor en la medida en que se comparen los aparatos de escritura de la etnografía; desde el lápiz y papel, la máquina de escribir, la computadora y otros medios como la cámara fotográfica y la videocámara, incluso el teléfono celular.

Los etnógrafos también deberían dar cuenta del papel que los aparatos, arreglos físicos particulares, desempeñan en la producción material de cuerpos y significados durante la escritura y no darlos por hecho. Esto, porque "los aparatos son las prácticas excluyentes de la materia a través de las cuales se constituyen la inteligibilidad y la materialidad" (Barad, 2003, 820). Así, por ejemplo, el aparato computadora, a diferencia de la pluma y papel o la máquina de escribir, reduce las prácticas de exclusión de la materia al ampliar el rango de lo visual a lo auditivo e interactivo, por ejemplo. De allí el auge que está teniendo la llamada etnografía transmedia.

Lo importante, en todo caso, es que escribir una etnografía no es un acto de representación lingüística, la simple transferencia de ideas y conceptos abstractos al texto o una práctica cognitiva o enteramente intelectual. Antes bien, es una práctica material-discursiva que ni siquiera puede ser atribuida al escritor humano; esto es, decir que el etnógrafo es su causa.

Por el contrario, la perspectiva posthumanista del realismo agencial de Barad urge a no fijar el límite entre lo humano y lo no humano antes de que empiece la práctica de escritura, sino que exige un análisis genealógico de la emergencia material-discursiva de lo humano a través la actividad, mejor dicho, la intra-actividad de la materia y el mundo en su devenir abierto (2003, 821).

Finalmente, hay que señalar que desde el realismo agencial el “conocedor” no se encuentra en una relación de exterioridad absoluta con el mundo natural que se investiga y no existe tal punto de observación exterior (Barad, 2003, 828). Si obtenemos conocimiento es porque “‘nosotros’ somos *del* mundo en su devenir diferencial” (Barad, 2003, 829). Por lo tanto, no es la exterioridad absoluta la condición de posibilidad de la objetividad, sino la responsabilidad al momento de asumir las marcas de los cuerpos (Barad, 2003, 824). Es decir, dar cuenta del aparato que promulgó, temporalmente, la diferenciación de la materia en cuerpos.

Conclusiones

Cada vez es menos pertinente preguntar si la materialidad de la escritura en la etnografía es de un orden diferente a la semiosis porque la respuesta es no. Asimismo, resulta equivocado pasar por alto las materialidades que participan en la etnografía. Sin embargo, a pesar de que la práctica de la escritura es fundamental para la materialización de la etnografía y la escritura es un asunto totalmente material, los materiales, las materialidades y los procesos de materialización de la etnografía siguen siendo poco estudiados por los propios antropólogos y etnógrafos.

Es posible que la tecnología de impresión moderna haga parecer que la escritura es la réplica mecánica de un diseño preconstruido y que las palabras impresas en papel son en sí mismas inexpresivas y guardan silencio sobre la actividad que involucró su producción. Sin embargo, aquí he señalado que se trata de una ilusión que no es propia de la escritura impresa.

De hecho, si pensamos en el caso del ladrillo hecho manualmente, a pesar de ser la inscripción de un gesto, también llega a percibirse como la réplica mecánica de un diseño arcaico cuya materialidad (estabilizada temporalmente una vez cocido) guarda silencio sobre el proceso de materialización que lo creó. Esto mismo ocurre con la escritura impresa.

Debido a ello, insisto en que el quid de la cuestión no radica en la existencia o ausencia de inscripción e incorporación en la escritura de la etnografía con la computadora, sino en cómo la materialidad del texto-etnografía opaca su proceso de materialización que es la escritura misma. Desde mi propia experiencia como etnógrafa, rechazo que la escritura contemporánea de la etnografía con la computadora divorcie al autor del compromiso sensual con su entorno como sugiere Ingold (2012, 401). Escribir con la computadora sigue siendo un proceso de inscripción e incorporación. Entonces, lo que debemos hacer los etnógrafos como escritores es visibilizar y narrar el proceso de materialización de la etnografía dentro de la propia etnografía.

Justamente este ejercicio de contar el proceso de materialización de la etnografía forma parte de mi etnografía sobre ladrilleros manuales e ingenieros electrónicos en México. Para narrar el proceso ha sido importante identificar a la computadora portátil como un aparato. Como etnógrafa, emergo de una intra-acción particular con el aparato computadora. Si bien la computadora hace el corte agencial, requiere de objetos que son la huella de otras intra-acciones (videos, ladrillos, placas, fotografías, notas) que son materialidades estabilizadas temporalmente y que desempeñan su papel en la etnografía.

Las intra-acciones del antropólogo están incorporadas en su propio cuerpo y en otras materialidades; por ello se apresura ansiosamente a tomar notas, fotografías o videos y recolectar objetos cuando está en “campo”, pues las intra-acciones de la materia son un flujo continuo. Esas materialidades, como señalan Wright, Laube y Neubert y Trischler, le ayudan no a traducir o interpretar su experiencia, sino a recordarla, actualizarla y narrarla.

Sin embargo, eso ocurre como una intra-acción particular con la computadora, en el proceso de materialización de la etnografía que es la escritura. Allí es cuando aparecen sujetos y objetos observados y de observación. Por todo ello, la etnografía no es una construcción mental o intelectual del etnógrafo, es completamente material, y tampoco una creación exclusivamente humana. La reflexión final es que de la escritura como un proceso de materialización donde aparece el aparato computadora portátil, emerge no solo la etnografía sino también la etnógrafa.

Referencias bibliográficas

- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28 (3), 801-831.
- Clifford, J. (1995). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Clifford, J., & Marcus, E. G. (1986). *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. California: University of California Press.
- Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa "intercultural" mexicana. *Revista de Antropología Social*, 21, 63-91.
https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2012.v21.40050
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Geismar, H., & Horst, H. A. (2004). Materializing Ethnography. *Journal of Material Culture*, 9 (1), 5-10.
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment. Essays on livelihood, dwelling and skill*. Londres, Nueva York: Routledge.
- Ingold, T. (2007). *Lines. A brief history*. Londres, Nueva York: Routledge.
- Ingold, T. (2013). *Making. Anthropology, Archeology, Art and Architecture*. Londres & Nueva York: Routledge.
- Ingold, T. (2017). ¡Suficiente con la etnografía! *Revista Colombiana de Antropología*, 53 (2), 143-159.
<https://doi.org/10.22380/2539472X.120>
- Kember, S., & Zylinska, J. (2012). *Life After New Media: Mediation as a Vital Process*. Cambridge, Londres: The MIT Press.
- Latour, B. (2012). *Nunca fuimos modernos. Ensayos de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Laube, S. (2021). Material Practices of Ethnographic Presence. *Journal of Contemporary Ethnography*, 50 (1), 57-76.
- Lévi-Strauss, C. (1995). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Paidós.
- McLuhan, M. (1994). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Cambridge, Londres: The MIT Press.
- Nakassis, C, V. (2013). Materiality, materialization. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 3 (3), 399-406.
- Neubert, C., & Trischler, R. (2021). "Pocketing" Research Data? Ethnographic Data Production as Material Theorizing. *Journal of Contemporary Ethnography*, 50 (1), 99-119.
- Olsen, B. (2003). Material culture after text: Re-membering things. *Norwegian Archaeological Review*, 36 (2), 87-104.
- Overholtzer, L., & Robin, C. (2015). The materiality of everyday life: An introduction. *Archeological Papers of the American Anthropological Association*, 26 (1), 1-9.
- Rojas-Bahamonde, P., Gutiérrez, O., & Hermosilla, G. (2022). Etnografía transmedia en las ruinas del neoliberalismo: "expansiones" y "pasadores" (border crosser) en la costa de Valdivia, sur de Chile. *Antropologías del sur*, 9 (17), 57-79. <http://dx.doi.org/10.25074/rantros.v9i17.2009>
- Wright, C. (2004). Material and memory. Photography in the Western Solomon Islands. *Journal of Contemporary Ethnography*, 9 (1), 73-85.

Reseña curricular

Alba Rosas Flores es candidata a Doctora en Creación y Teorías de la Cultura por la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP), México. Es Maestra en Estética y Arte y Licenciada en Antropología Social por la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Su investigación se centra en las nociones de objeto, materiales, trabajo y creatividad entre alfareros, ladrilleros e ingenieros electrónicos. Su perspectiva se basa en la antropología, los nuevos materialismos y el posthumanismo.



Imagen: Andy Pincay



Imagen: Sebastián Zhune, Bryam Loor, Ronny Rosado,
Camila Chaucala

Arte como investigación. Sombras y repeticiones para ensayar otros modos de conocimiento y escritura

Art as research. Shadows and repetitions to test other modes of knowing and writing

Alejandra Reyero

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas (CONICET)
Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)
Resistencia, Argentina
reyeroalejandra@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1240-8663>

Maia Navas

Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)
Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV)
Corrientes, Argentina
maia.sol.navas@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8926-3357>

Gabriel Iribarne

Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)
Resistencia, Argentina
demian4444@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7513-1844>

Héctor Bentolila

Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)
Resistencia, Argentina
hbentolila.40@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2555-2963>

Enviado: 15/09/2022
Aceptado: 07/11/2022
Publicado: 15/01/2023

Resumen

Este artículo discute los vínculos entre arte, ciencia e investigación. En términos teórico-metodológicos, concibe y practica la escritura como experiencia de composición multimodal en clave de invención ficcional. A través de la activación de procesos heurísticos y poéticos, mediados por el montaje, ensaya una propuesta de escritura que busca tensar los procedimientos habituales del discurso académico. Las operaciones desplegadas se basan en la repetición como procedimiento de experimentación textual. Recuperamos postulados de Gertrude Stein acerca de la "composición como explicación", algunos argumentos de Gilles Deleuze sobre la filosofía como arte de fabulación de conceptos y la potencialidad de las repeticiones para hacer emerger diferencias que no se subordinan a lo idéntico. Por último, ciertos principios decoloniales nos permiten desarmar las gramáticas lumínicas del paradigma ocularcéntrico occidental que establece formas de saber, mirar y sentir.

Palabras claves: Montaje; escritura; ensayo; conocimiento; experimentación.

Abstract

This article discusses the links between art, science and research. In theoretical-methodological terms, it conceives and practices writing as an experience of multimodal composition in the key of fictional invention. Through the activation of heuristic and poetic processes mediated by montage, it rehearses a writing proposal that seeks to tense the usual procedures of academic discourse. Displayed operations are based on repetition as a textual experimentation procedure. We consider Gertrude Stein's postulates about "composition as explanation", some of Gilles Deleuze's arguments about philosophy as an art of fabulating concepts and the potentiality of repetitions to bring out differences not subordinated to the identical; and finally, certain decolonial principles that allow us to disarm the luminous grammars of the Western ocularcentric paradigm that establishes ways of knowing, looking and feeling.

Keywords: Montage; writing; essay; knowledge; experimentation.

Sumario: 1. Introducción. 1.1. Base teórica, objetivos, marco conceptual y procedimental en torno a la repetición y la escritura como montaje. 1.2. Base contextual. Experiencias previas y motivaciones que dieron origen al texto; marco conceptual en torno al ensayo y las sombras. 2. Arte como investigación. 3. ¿A qué nos resistimos? 4. ¿Qué prácticas de subversión estético-epistémicas pueden tensar el vínculo arte-ciencia? 5. Conclusiones: ¿Cómo mejorar la calidad de las preguntas?

Como citar: Reyero, A., Navas, M., Iribarne, G. & Bentolila, H. (2023) Arte como investigación. Sombras y repeticiones para ensayar otros modos de conocimiento y escritura *Nawi: arte diseño comunicación*, Vol. 7, núm. 1, 71-99.

<https://nawi.espol.edu.ec/>
<https://doi.org/10.37785/nw.v7n1.a4>



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.

1. Introducción

1.1. Base teórica, objetivos, marco conceptual y procedimental en torno a la repetición y la escritura como montaje

Esta propuesta busca adentrarse en el debate acerca de las fronteras entre la producción científica y la producción artística. Con esto queremos decir simplemente esto: debatir acerca de las fronteras que separan el arte y la ciencia recuperando la porosidad de aquellas fronteras que se cruzan, se desbordan y acercan el arte y la ciencia.

Proponemos discutir sobre la necesidad de desactivar prejuicios y redefinir expectativas sobre las fisuras que operan como mecanismos de resistencia entre una esfera y otra. El desafío es explicitar nuestros preconceptos acerca de cómo entendemos y vivenciamos cada uno de estos contextos, y dar cuenta de lo que esperamos de ellos al momento de exponer los rechazos, asimilaciones y traspasos entre un campo y otro. Nos referimos, por un lado, al relato historiográfico dominante que sostiene que la investigación científica se realiza desde una distancia teórica que implica una separación fundamental entre investigador/investigadora y "objeto" de investigación, negando la subjetividad de quien investiga (Borgdorff, 2007, 4). Por otro, nos referimos al posicionamiento idealizado y romantizado que considera la praxis artística como proceso emocional de expresión subjetiva y excluye la separación entre investigador/investigadora y "objeto" de investigación (Borgdorff, 2007, 4).

A partir de aquí, la hipótesis que buscamos plantear como disparador para iniciar la discusión es que toda investigación es un proceso de producción de conocimiento anclado en la experiencia sensible. Visto de esta forma, poco importa que el relato historiográfico dominante sostenga que la investigación académica se realiza desde una distancia teórica que implica la separación fundamental entre investigador/investigadora y "objeto" de investigación, así como que el posicionamiento idealizado y romantizado considere la praxis artística como proceso emocional de expresión subjetiva, y excluya la separación entre investigador y objeto de investigación.

Partiendo de la materialidad vital y sensible de toda investigación, intentamos poner a prueba los marcos de interpretación desde donde problematizamos convencionalmente la investigación en el campo del arte y la ciencia. Se trata de ejercitar operaciones que desactiven esos marcos, ensayando cambios de miradas que desvelen nuevas dimensiones e implosionen viejos interrogantes.

¿Qué supone concebir y practicar la producción de conocimiento como un proceso anclado en la experiencia sensible? En el presente artículo, el supuesto de partida es que consiste en activar un procedimiento; un ejercicio que opera como recurso común tanto en la investigación científica como en la investigación artística. Este procedimiento es el montaje: modalidad de construcción sensible que en el campo artístico suele asociarse particularmente al cine y al video, pero que también opera –según nuestra hipótesis– en el campo académico-científico mediante el trabajo de/con la escritura.

¿Qué hacemos, cuando construimos conocimiento desde el arte y desde la ciencia? La pregunta por el hacer nos sitúa en el terreno de la praxis, permitiendo recuperar una dimensión sensible, corporal y material. Esta dimensión sensible ha sido históricamente desestimada dentro del saber científico, que se ha mantenido anclado en el paradigma cartesiano de herencia positivista que privilegia la racionalidad, distinguiendo entre sujeto de la enunciación y objeto de pensamiento. Preguntarnos por el hacer nos lleva a considerar la posibilidad de una experimentación implicada. Esta experimentación demanda experticia ética, no sólo técnica (Gimeno, 2012). Y en particular, supone detenernos en las prácticas y trabajos del lenguaje y la palabra, en tanto “dimensión discursiva experiencial” (Lamela Adó y Mussetta, 2020) en vistas a una investigación-creación. Entendemos por ella no un método ni una forma, sino un *espacio* (González Puche, 2011, 51) desde donde y con el cual hacer operar el *montaje*, más allá del ordenamiento y clasificación de la información trabajando sobre la constelación de los mismos materiales y sus relaciones.

La intención entonces en el presente artículo es, por un lado, focalizar en el montaje como forma de conocimiento, escritura y ejercicio artístico, es decir; como principio heurístico común al arte y la ciencia. Asimismo, pretendemos exponer en clave decolonial los contrastes y contradicciones de las matrices perceptivas modernas que han erigido las condiciones de producción y circulación de saberes y sentires.

Asumimos el proceso de indagación científica como una práctica transformadora basada en la reunión de rastros y búsquedas subterráneas entramadas en una escritura configurada como “potencia expansiva” (Mussetta, Lamela Adó y Peixoto, 2021, 383). Ello nos interpela por la urgencia de una epistemología que se construya en tanto y en cuanto la investigación se desarrolle desde la experiencia en primera persona (Lamela Adó y Mussetta, 2020, 269).

Para ello, ensayamos una propuesta que busca tensar los procedimientos habituales del discurso académico. Concebimos y practicamos la escritura como una experiencia de composición en clave de invención ficcional, apoyada en la apropiación transgresiva y multimodal (Mussetta, Lamela Adó, Peixoto, 2021, 384). A través de la activación de procesos heurísticos y poéticos mediados por el ensayo y el montaje, proponemos repensar la supuesta neutralidad del discurso científico que enmascara e invisibiliza a quienes investigamos y escribimos.

En términos teóricos, exploraremos prácticas textuales no convencionales que nos permiten imaginar la escritura académica más en el registro de la incertidumbre y la aporía, y menos en el de la evidencia y la demostración; aludiendo más a la plasticidad del proceso de la composición que a la fijeza del resultado del texto¹.

Recuperamos para ello los postulados de Gertrude Stein (2020) acerca de la “composición como explicación”, en los cuales la escritura es concebida como espacio de repeticiones y recurrencias que

1 Para un desarrollo amplio acerca de las particularidades que hacen que un texto sea académico, véase Molinari (2022). La autora aborda exhaustivamente aspectos clave del tema ligados a la agencia (voluntad o intención) del autor-autora como condición de credibilidad académica, la estructura formal del texto junto a los estándares académicos de excelencia, entre otros.

acen del tiempo *de* la composición y del tiempo *en* la composición, el material privilegiado puesto en juego en el trazado del texto. Siguiendo a la autora, explicar la composición supone detenerse en la prolongación del presente; un presente prolongado o continuo en el que se vive y se compone en forma constante porque siempre se está empezando y siempre “hay algo que añadir después” (2020, 17). Se trata de empezar una y otra vez; empezar de nuevo, en series continuas, distribuyendo equilibradamente aquello que en cada comienzo se vuelve parecido, pero no lo mismo, porque se añade algo. Todo parece igual en cada nuevo comienzo, nada cambia “excepto la composición” (Stein, 2020, 31) y el sentido problemático del tiempo que está en su calidad de distribución y equilibrio de aquello que se reitera.

Nos apoyamos también en algunos argumentos deleuzeanos acerca de la filosofía como práctica de creación de conceptos y del arte como práctica capaz de proponer nuevas maneras de pensar. En particular, nos interesa su aporte sobre la potencialidad de las repeticiones mecánicas, las más estereotipadas y las más secretas, para hacer emerger diferencias que no se subordinan a lo idéntico, pero también diferencias que no son más que una repetición mecánica de lo mismo (Delueze, 2002, 16).

Finalmente, tomamos en consideración algunos postulados de la perspectiva decolonial que nos permiten desarmar las matrices perceptivas modernas europeas y norteamericanas que han erigido las condiciones de posibilidad del conocimiento científico y la investigación artística en el territorio latinoamericano. Tales paradigmas (racistas, sexistas y patriarcales) han configurado una epistemología lumínica, moldeando en particular alfabetos y pedagogías de la mirada que aquí nos proponemos revisar para pensar el vínculo entre arte y ciencia.

Metodológicamente, las operaciones compositivas que intentamos desplegar se basan en la *repetición* como forma de invención y procedimiento de experimentación textual. Mediante la reiteración buscamos pensar qué procesos de apropiación, traducción y resignificación –derivados de la propia práctica profesional que cada uno/a de nosotros/as lleva adelante en calidad de docentes, investigadores/as, artistas– dan cuenta de las filiaciones, pero también de las resistencias entre arte y ciencia.

El texto es un espacio donde compartir experiencias ligadas a los procesos de invención/investigación que combinan herramientas y materialidades provenientes de tales campos. Se vuelve un espacio de alianzas para experimentar otros modos de expresión. Se trata de generar encuentros que fuerzan el pensamiento hacia un ritmo vivo, capaz de ampliar las posibilidades de fabulación hacia lo impensado e inesperado.

En consecuencia, el texto combina el ensayo filosófico con la experimentación literaria, y por ello plantea una serie de problemas y fricciones para poder ser considerado plenamente como artículo científico, siendo éste precisamente una de las finalidades. Dicho de otro modo: apropiarnos de algunas de las formas de la escritura literaria como modo de indagación en términos generales, y de la repetición como procedimiento experimental, en términos particulares, nos permite ensayar otros modos de indagación y construcción de conocimiento en el campo académico.

La escritura-como-montaje (Fernández Polanco, 2013, 106) se convierte en un proceso que no pretende demostrar ni comunicar resultados linealmente y en un solo sentido, sino articular la afinidad, la filiación entre pensamientos e imágenes que “se entretejen como hilos de una tapicería” (Adorno, 2001, 21). Se trata, de encontrar en la escritura un modo de ir pensando, recurrir a conceptos fluidos, plásticos para compartir experiencias ligadas a lenguajes artísticos y científicos.

El texto no presenta por tanto una investigación académica/científica componiendo la información –los datos– conclusiones o resultados que pudieron haber derivado de un estudio previo, garantizando su validez y fiabilidad, sino que experimenta –a través de la escritura– otras formas de reflexión acerca de los cruces, diálogos y préstamos mutuos entre arte y ciencia derivadas de nuestra propia experiencia como artistas, docentes, investigadores/investigadoras.

1.2. Base contextual. Experiencias previas y motivaciones que dieron origen al texto; marco conceptual en torno al ensayo y las sombras

Quienes escribimos este textos nos desempeñamos como docentes-investigadores y artistas en la Licenciatura en Artes Combinadas de la FADyCC-UNNE², carrera cuyo foco de interés son los diálogos entre las diferentes disciplinas artísticas tradicionales: literatura, pintura, dibujo, escultura, música, teatro, danza, fotografía, cine. Además de los cruces entre tales campos, la Licenciatura enfatiza sus desplazamientos en la escena cultural contemporánea. Escena donde los dispositivos multimediales y tecnológicos cobran relevancia y los límites entre los soportes, formatos y lenguajes artísticos tradicionales se vuelven extremadamente difusos³.

Las asignaturas en las que nos desempeñamos como docentes-investigadores están divididas en campos disciplinares específicos: Tecnologías aplicadas al arte por un lado e Investigación, por otro⁴. A raíz de desempeñarnos en tales espacios, venimos compartiendo también instancias complementarias en docencia e investigación, como direcciones y evaluaciones de tesinas, proyectos de investigación acreditados por la universidad, jornadas y congresos de intercambio académico.

2 Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura (FADyCC) - Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Resistencia, Chaco, Argentina. <https://www.artes.unne.edu.ar/>

3 Pese a que “esta carrera busca articular teoría y práctica artística en un campo de producción simbólica que ya no reconoce los límites entre el cuerpo, el sonido, la imagen y la palabra” –según se explica en los fundamentos y descripción de la carrera publicada en la página web institucional– se organiza en tres grandes espacios de formación notoriamente tradicionales y con escasísima relación entre sí: un área de formación general dentro de la cual se ubican asignaturas eminentemente teóricas como Estética, Sociología y Antropología del arte, Semiótica, etc.; un área de formación específica que prioriza el aprendizaje interdisciplinar de corte experimental, con fuerte acento en las nuevas tecnologías aplicadas al arte, el lenguaje multimedia, la edición de imagen y sonido, etc.; y un área de formación en investigación en ciencias sociales y humanas, con materias como Conocimiento científico, Metodología de la investigación, Taller de Tesina.

4 La Tesina de Licenciatura consiste en un trabajo de investigación *sobre o en artes*. Es individual y los y las estudiantes pueden optar entre realizar un análisis de obra (denominada en como “investigación *sobre artes*”) o una producción de obra propia (denominada “investigación *en artes*”).

En julio de 2022 compartimos una experiencia grupal de discusión en formato de conversatorio en el marco de un evento académico institucional organizado por la FADyCC en torno al campo del arte contemporáneo⁵. En dicha instancia nos propusimos compartir experiencias ligadas a los procesos de investigación que cada uno y una de nosotros/nosotras lleva adelante en calidad de docentes, investigadores, artistas, tomando como punto de partida el interrogante: ¿qué procesos de traducción, apropiación y resignificación derivados de la propia práctica profesional, dan cuenta de las filiaciones, pero también de resistencias entre las ciencias, las artes y las tecnologías? El interés principal fue discutir las implicancias conceptuales y empíricas de la investigación en las artes o la denominada “práctica artística como investigación” (*art based research; recherche-création*); temática que pese a ofrecer una bibliografía amplia hace más de diez años en el contexto académico tanto europeo como americano, carece de un abordaje crítico en el contexto local del nordeste argentino y en particular en el marco de la FADyCC-Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) donde nos desempeñamos como docentes, artistas, investigadores⁶.

El artículo recupera parte del diálogo, reflexión y discusión compartida durante la organización-diagramación y ejecución del conversatorio⁷. Se agrega la reflexión escrita de manera grupal que intenta volver sobre lo dicho en el conversatorio y aportar al entramado colectivo durante el proceso de escritura del artículo. A ello se suma la reflexión surgida en el marco de otras experiencias conjuntas a partir del cruce entre práctica artística y académica, como ser un texto que analiza el videoensayo *Enviado para falsear*⁸ y la conferencia performática *La resistencia de las piedras. Montaje decolonial en torno al archivo*

5 III Congreso Internacional de Artes Límites y Fronteras, 20-22 de julio de 2022, Resistencia, Chaco, Argentina.

6 La investigación artística o también denominada investigación guiada por la práctica se distingue de otros paradigmas de la investigación cualitativa comúnmente circunscrita a contextos institucionales como universidades, organismos de ciencia y técnica y agencias de financiamiento. La diferencia más notoria radica en emplear una diversidad de estrategias y formas de conocimiento a partir de marcos metodológicos y conceptuales que exceden la clásica subdivisión entre investigación básica, investigación aplicada y desarrollo experimental, según el modelo instaurado por la epistemología moderna. La investigación artística suele ser abordada en algunas ocasiones distinguiéndose de la investigación sobre o para la práctica artística. La literatura científica generada sobre el tema es copiosa en lengua inglesa; en particular a partir de los aportes de Henk Borgdorff (co-fundador junto a Michael Schwab y Florian Dombois de la Society for Artistic Research (SAR) en Ámsterdam (2010) y creador del proyecto Journal for Artistic Research (JAR) y el Artistic Research Catalogue). Véase, por ejemplo, Borgdorff (2012) y Borgdorff, Peters & Pinch (2020). La literatura en español también es abundante. Recopilarla exhaustivamente superaría con creces los límites de este artículo. Por esta razón mencionamos los aportes de algunas referencias clave de textos que consideramos pueden darnos un mapa de los puntos de discusión más relevantes: Arias, (2010), Blasco (2013), Brown (2011), Durán Castro (2011), Felio y Lajeunesse (2007), Fernández Polanco (2013), González Castro (2018), Grande (2013), Marin Viadel (1998), Montoya López (2006).

7 El panel se denominó *Arte e investigación. Tensiones, banalidades, arrogancias*. Fue realizado el 22 de julio de 2022 en la ciudad de Resistencia, Chaco, Argentina.

8 La producción audiovisual fue dirigida por Maia Navas y estrenada en 2021. La misma gira en torno a las acciones de control implementadas en la pandemia de Covid-19 a partir de la resignificación del acervo fotográfico del antropólogo alemán Lehmann Nitsche obtenido en el contexto de la masacre indígena en la Reducción de Napalpí en 1924 (Chaco, Argentina). Por su parte, el artículo discute la potencialidad de prácticas artísticas contemporáneas que plantean ejercicios decoloniales al desestabilizar las matrices perceptivas eurocéntricas sobre grupos étnicos latinoamericanos. Desde la perspectiva de los estudios visuales, aborda la tentativa de demolición crítica de la cultura visual y los regímenes de visibilidad regidos por la lógica de la hipercomunicación y las tecnologías digitales (Reyero & Navas, 2021).

de la Masacre de Napalpi, realizada a partir de imágenes de archivo que formaron parte del proceso de investigación del cortometraje⁹.

Los formatos, dispositivos, soportes y modalidades de expresión utilizados por cada uno y una de nosotros/nosotras en algunos de los terrenos de experimentación e investigación mencionados, son recuperados aquí a modo de apoyos, anclajes conceptuales y no como “casos de análisis”. Estos formatos, dispositivos, soportes y modalidades se sintetiza en dos: el ensayo como género de escritura “culpable” (Grüner, 2013) –no ortodoxo en términos académicos– y el montaje como procedimiento poético-experimental en el campo audiovisual¹⁰.

Consideramos que nuestras prácticas académicas, científicas y artísticas comparten el ejercicio meta-reflexivo sobre nuestro propio hacer y proceder en cada uno de esos contextos. Mientras ejercitamos procedimientos y estrategias discursivas, visuales y sonoras, exploramos-sondeamos y sopesamos nuestra propia implicancia en ellas.

El ensayo nos permite, en términos de Grüner (2013, 27) “identificar un lugar fallido, localizar un error”, un defecto excepcional y ponerlo en escena. En nuestro caso, el punto de partida es la incomodidad con nuestros modos convencionales de entender y practicar la investigación en el campo artístico y científico, sus formas de legitimación y comunicación institucional, sus diálogos y tensiones en el contexto académico que nos reúne. A partir de aquí ensayamos una escritura diseminando lecturas posibles acerca de esa falta, ese error, esa incomodidad, intentando que el texto “aparezca” mientras leemos ese error, ese lugar *otro*. La escritura intenta emerge como “lectura de ese error” (Grüner, 2013, 30) del cual partimos.

El sujeto de enunciación se articula a lo largo del texto como un “nosotros” que remite a un plural que busca representar las opiniones del conjunto quienes escribimos sin aclarar en cada caso quién habla. Intentamos así poner de relieve una suerte de invención poética entremezclada de estilo científico. Se trata de una manera de empujar la palabra y el discurso fuera de la convención académica-científica que busca imponer la autoridad de un yo para vislumbrar una voz sin nombres que se pierde entre las sombras y las repeticiones¹¹.

9 Estas conferencias fueron pronunciadas en el II y III Seminario Internacional *Cultura Visual: mapa de debates y experiencias de reflexión situadas* realizado entre septiembre y diciembre de 2021 y octubre de 2022. Los seminarios estuvieron organizados por el Núcleo de Estudios y Documentación de la Imagen del Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI) – CONICET, Chaco-Argentina, el Máster Arts Numériques et Cultures Visuelles y el Laboratoire Littératures, Savoirs et Arts (LISAA) de la Université Gustave Eiffel, el Master Direction de Projets Audiovisuels et Numériques (LEA), Faculté des Lettres, Langues, Arts, Sciences Humaines, La Rochelle Université y la Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne. Las conferencias performáticas también se realizaron en la Universidad Nacional Tres de Febrero y la Universidad Nacional de Avellaneda (en el marco de la Maestría en Estéticas Latinoamericanas Contemporáneas), en el mes de julio de 2022.

10 “El ensayo –hay que entenderlo como un tanteo modificador de uno mismo en el juego de la verdad, y no como apropiación simplificadora de otros para los fines de la comunicación– es el cuerpo viviente de la filosofía, por lo menos si ésta sigue siendo, aún ahora, lo que fue otrora, es decir, una ascesis, una ejercitación de uno mismo en el pensamiento” (Foucault, en Grüner, 2013, 25).

11 Apoyamos y seguimos en este sentido el planteo de Molinari (2022,73): “Propongo una redefinición de la escritura académica, una que sea más inclusiva y diversa, menos estandarizada y prescriptiva, menos aferrada a las ideologías asociadas con el alfabetismo y más abierta a modos diversos de comunicar conocimiento”.

Escribimos sosteniendo el uso del plural: ensayamos reconociendo que nunca escribimos solos ni solas y que en la escritura se escriben –se inscriben– las voces con las que ensayamos. Esta manera de hacer operar la escritura en el texto está en estrecha relación con el modo de ensayar en el campo audiovisual por medio del montaje de/con imágenes. Algo de esa lógica también es traída aquí para repensar nuestros hábitos de conocimiento y escritura académica por fuera de la lógica de los imaginarios institucionalizados. Aquellos que designan referencias objetivas afirmando un lenguaje que nomina y clasifica.

Ensayamos con imágenes-sombras que en lugar de mostrar sugieren desde la opacidad y el misterio. Escribimos con sombras, como espejo negativo de otras imágenes, contra el paradigma lumínico y los regímenes escópicos de la modernidad colonial. Ensayamos escribiendo e imaginando mediante sombras nuevas figuras de pensamiento. No para que lo dicho sea “verificable por la pasividad legitimadora de discursos de verdad” (Galuppo, 2018, 14) sino para subsumir toda forma expresiva desviada de la regla, para incluir territorios cuyos contornos rozan lo apenas vislumbrado. Las sombras favorecen un acercamiento a ese lugar fallido de la imagen como designaciones de cosas y discursos de verdad que sólo afirman y clausuran. Por el contrario, nos aproximan a su lado negativo. Las sombras afirman y niegan al mismo tiempo, oscureciendo las matrices perceptivas apoyadas en los paradigmas lumínicos occidentales de la visión, aquellos la conciben como dato comprobatorio. A su vez, “un repliegue de la imagen hacia las sombras permite “repensar sus propias funciones y ponerlas en perspectiva para dilucidar sus traiciones y sus culpas” (Galuppo, 2018, 169), “por encima de los avatares de la transparencia (Galuppo, 2018, 67).

Así, la imagen y la palabra desarmadas por medio del ensayo y las sombras, pierden su capacidad de similitud y semejanza referencial. Se despojan de “la luz derramada sobre lo todo-visible” (Galuppo, 2020, 12) y son arrebatadas del imperio de las visibilidades y discursividades prescriptivas, para arrojarse a la intemperie de los umbrales.

2. Arte como investigación

Hasta aquí la introducción. Esto se corta de repente y ahora nos proponemos una serie de “consignas-preguntas-disparadores” para iniciar la conversación, empezando por el título de este apartado. Como todo nombre, el mismo es siempre problemático. Responde a una fuerza lógica dogmática que clausura, clasifica, distingue. Impone límites, reduccionismos.

Iniciar la conversación empezando por el título, interroga entonces la fuerza lógica, dogmática de ese título que clausura, clasifica, distingue, impone límites, reduccionismos. Supone disponerse al planteamiento de una serie de “consignas-preguntas -disparadores” para iniciar la conversación, empezando por el título de este apartado, buscando desorganizar, desordenar, mezclar, confundir, oscurecer. Abandonar límites, reduccionismos. Desbordar.

Lo que estamos haciendo es reescribir la propia escritura. El ordenamiento de los fragmentos es siempre precario y provisorio, porque lo que hacemos es reescribir la propia escritura.

Empecemos por un lado; ¿el primero? Si hacemos hincapié en la primera frase, que plantea “el arte como investigación”, el valor semántico de ese *como* que articula ambos dominios, podría leerse en su acepción modal (“de qué manera, de qué modo” en este caso el arte, es –puede ser– investigación científica-académica). De esta forma, el cómo, “de qué manera, de qué modo” en este caso el arte, es –puede ser– investigación científica-académica, hace hincapié en la primera frase del título, la que plantea “el arte como investigación”. El valor semántico de ese *como* que articula ambos dominios, siempre precario y provisorio, podría leerse entonces en su acepción modal (“de qué manera, de qué modo” en este caso el arte, es –puede ser– investigación).

Pero también ese *como* introduce –en tanto conjunción– el término de la comparación, de grados de igualdad o de correlación entre ambos dominios (“el arte se *parece* a la investigación), y aquí claramente el punto que instaura la comparación es el dominio hegemónico de la investigación científica sobre la práctica artística. El arte se *parece* a la investigación. Los grados de igualdad o de correlación entre ambos dominios instauran la comparación y el dominio hegemónico de la investigación científica por sobre la práctica artística es claramente aquí, el punto que instaura la comparación.

En este sentido, su empleo, el del “como” tiene o puede tener también un valor aproximativo o atenuativo, dependiendo si la intención es disminuir o no el grado de certeza con respecto a lo que se expresa a continuación. En este caso, al intentar acercar el arte a la ciencia, a la investigación, cuando decimos “arte como investigación”, estamos quizá afirmando que cuando se hace arte es *como que* se investiga. Se investiga, sí, pero ¿se investiga? La investigación en este caso, ¿es “artística” o “científica”?

Se investiga, sí, pero ¿se investiga al igual que se investiga científicamente? En este caso al intentar acercar el arte a la ciencia, a la investigación, cuando decimos “arte como investigación”, estamos quizá afirmando que cuando se hace arte no se investiga, sino que se hace “como que” se investiga. El “como” tiene un valor aproximativo o atenuativo, ya que la intención es disminuir el grado de certeza con respecto a lo que se expresa a continuación: “hacer arte no es hacer investigación. Hacer arte es hacer *como que* se investiga”. Se investiga, sí, pero no se investiga científicamente. La investigación en este caso, no es ni “artística” ni “científica”.

Pero también, y ésta es quizá la opción que más nos interesa discutir aquí, al acercar el arte a la ciencia, a la investigación, cuando decimos “arte como investigación”, estamos quizá afirmando que cuando se hace arte se investiga. El “como” tiene un valor aproximativo, pero la intención es expandir, ampliar y aumentar el grado de certeza con respecto a lo que se expresa a continuación: “hacer arte es hacer investigación. Hacer arte es investigar”. Se investiga, sí, y no se investiga científicamente.

Lo que estamos haciendo es rehacer y deshacer nuestras ideas, frases y oraciones, las que vamos escribiendo. Preguntamos y volvemos a preguntar lo que escribimos “a partir de un horizonte móvil, de un centro siempre descentrado, de una periferia siempre desplazada que los repite y diferencia” (Deleuze, 2002, 17). Un horizonte móvil, un centro descentrado, una periferia desplazada. Repetir y diferenciar para hacer, rehacer y deshacer nuestras ideas, frases y oraciones, las que estamos escribiendo aquí, para tensar los procedimientos habituales del discurso académico.

Tal vez, las palabras que siguen a ese primer enunciado del título del artículo puedan ayudarnos a clarificar –confundiendo– aún más estas cuestiones. Término, cada uno de ellos, en sí mismo complejo, ambiguo, paradójico y que tanto temor pueden llegar a causar en ciertos contextos académicos como el de una publicación científica: *sombras y repeticiones*.

Quitar luz, insistir, fabular, correrse del límite. Tales gestos tal vez puedan abandonarnos a la confusión –esclarecedora– de las cuestiones que venimos planteando. Pero ¿cuándo, de qué manera en el marco de nuestras propias prácticas cotidianas de investigación, docencia, producción de obra –y aquí presentamos ya el primer disparador para zambullirnos en la conversación– contribuimos, damos “rienda a suelta” o bloqueamos las contradicciones, las tensiones, la acción de sentires y saberes disímiles que sólo existen en tanto y en cuanto se teje una atracción irresuelta entre ellas?

¿Cuándo, de qué manera, nos enmarañamos en un mar de puras banalidades, lugares comunes y clichés? ¿Y cuándo, cómo, de qué manera, desplegamos nuestra mejor arrogancia, para salir indemnes o, en el mejor de los casos, transformadas y transformados?

3. ¿A qué nos resistimos?

¿A qué le tememos y nos negamos en nuestras propias prácticas cotidianas de investigación, docencia, producción de obra? A través de este primer interrogante nos invitamos a escribir y a aprender re-trabajando nuestro pensamiento, a reelaborar prejuicios, recomponerlos, sobrepasarlos o sucumbir a ellos.

“Nada es verdad y todo lo es” (Maillard, 2015, 643). Este podría ser un principio guía para cualquiera de los campos de producción de conocimiento en el que nos situamos. Nuestros procesos de indagación surgen a partir de pensar otras narrativas posibles en torno a las divisiones entre arte y ciencia. Nos desempeñamos como docentes, investigadores, artistas, en los campos de las letras, la filosofía, la estética, la historia del arte, el cine y el video experimental. Desde y con estos intereses comunes y disímiles investigamos, sentimos y escribimos. Exploramos y nos *con*-movemos más allá y más acá de lo que dicta la práctica profesional de cada uno/una de nosotros/nosotras. Exploramos atravesando los compartimentos disciplinares estancos en los que nos sitúa el contexto institucional que nos reúne. Por ello se vuelve imperioso implosionar el espacio común donde nuestras sensibilidades, intensidades, las palabras y las imágenes que compartimos se distribuyen y se nombran.

En este sentido cabe recordar que “una de las formas más perversas de la colonialidad del poder y del ser ha sido la negación de la afectividad en el conocimiento, al fragmentar la dimensión de lo humano en nombre de la razón cartesiana occidental hegemónica” (Guerrero Arias, 2010, 83).

Las distinciones disciplinarias propias del saber epistémico, que “en nombre de una compulsión analítica y clasificatoria que nos impone la razón, fragmenta, mutila, divide”, construyen un saber compartimentado (Guerrero Arias, 2012, 207-208).

A esta lógica responde la forma en la que se organiza el plan de estudios de la carrera y la institución donde nos desempeñamos. Una carrera y una Facultad de artes que pese a enfatizar el cruce y diálogo

interdisciplinario entre teoría y práctica del arte y el conocimiento científico, replica la fragmentación y los compartimentos tradicionales de enseñanza e investigación reforzando la distinción decimonónica entre objetos y sujetos.

Citas. No deben exceder más de cinco líneas o 40 palabras, de lo contrario, deben estar colocadas en párrafo aparte y con letra tamaño 11. La forma de citar dentro del texto será la siguiente e irá entre paréntesis (autor, año, página). Recordar usar comas, en vez de dos puntos.

Frente a este imperativo, nos obligamos a recordar otro: implosionar el espacio común donde las sensibilidades, las intensidades, las palabras y las imágenes se distribuyen y se nombran. "Hacer flotar las ideas, quitarles los amarres arrogantes de los tecnicismos y las sentencias. Sacarle las comillas a las citas y meditarlas descalzas, un rato" (Percia, 2020, 10).

Hablamos entre nosotros y nosotras. Traemos autores y autoras a la conversación, pero no para que nos autoricen a escribir sino para que nos escuchen. Citamos nuestras propias reflexiones antedichas y las volvemos a replicar en este mismo texto. Reescribimos para recordar por ejemplo que en el campo filosófico, desde mediados del siglo XX en adelante, la filosofía es considerada más en el registro del género literario que en el de la investigación científica, al menos desde una perspectiva más empirista de la misma¹². Es decir, más centrada en la materialidad concreta que en su formalización idealizada. Lo que suele suceder es el desarrollo de una serie de procesos de lectura, escritura y comunicación de un trabajo individual atravesado por breves momentos epistolares.

Es a partir de esta circunstancia que se ha instalado en el campo académico de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), entre docentes, investigadores, investigadoras y estudiantes, una cierta idea purista de la filosofía: hacer filosofía es leer a filósofos, comentar a filósofos y exponer los resultados de ese proceso, preferiblemente ante otros filósofos siempre masculinos, blancos, europeos. Como consecuencia, hoy terminamos pensando y enseñando que hacer filosofía es algo que siempre versa o está vinculado con los filósofos o al menos con los contenidos tradicionales de la filosofía.

Pero que esto sea o no así, ¿realmente importa? Que esto sea, ¿importa? Leer a filósofos, comentar a filósofos y exponer los resultados de ese proceso, preferiblemente ante otros filósofos (varones, blancos, heteronormados), instala una cierta idea purista de la filosofía, que tiene como consecuencia terminar pensando que hacer filosofía es algo que no siempre versa o está vinculado con los filósofos, o al menos con los contenidos tradicionales de la filosofía, y ello porque nada es verdad y todo lo es.

Pensar otras narrativas posibles en torno a las divisiones entre arte y ciencia quizá sea un principio para cualquier campo de producción de conocimiento, ya sea desde las artes y las ciencias. Otras narrativas desde donde fabular y hacer que la filosofía sea algo que no siempre verse o esté vinculado con filósofos (varones, blancos, heteronormados).

¹² Desde mediados del siglo XX en adelante viene imponiéndose como un modelo aceptado, el discurso filosófico anclado en una mirada relativista, escéptica y crítica de los grandes relatos que sostienen y legitiman el pensamiento de la modernidad occidental (Scavino, 1999).

Una vez más, estamos repitiendo. La repetición desacomoda, descompleta e interroga la serie de reflexiones y enunciados que repetimos. Más que consolidar y afirmar sus sentidos, los desarmamos. La repetición perturba lo idéntico, agujerea y molesta lo ya escrito que no queremos cristalizar.

Estamos habituados y habituadas a construir nuestros saberes y sentires a imagen de nuestra razón, es decir de nuestro lenguaje. Por lo que intentar mirar hacia el comportamiento de otras sensibilidades con la intención de construir otras narrativas, otros modos de habitar el mundo, dando cuenta de teorías *otras*, quizá nos permita pensar que no siempre y tal vez por fortuna, “hay razones para todo lo que escapa o desborda” (Maillard, 2009, 89).

En nuestras prácticas cotidianas de investigación, docencia y producción vivimos constantemente la tensión entre la variedad de experiencias y recursos a los que usualmente apelamos en nuestros actos como investigadores, artistas y docentes, y la representación que nos hacemos de las reglas a seguir para la manipulación de esos recursos de acuerdo con el ideal normativo de la ciencia que se nos impone desde la modernidad (Heler, 2005). En este sentido, como herederos y herederas de esa modernidad que atraviesa nuestras prácticas, no nos imaginamos cualquier acción, menos aún aquella cuyo fin es conocer, sin la representación previa de sus condiciones de posibilidad en tanto causa que la explica o fundamenta racionalmente. La norma de esta representación opera, así, como un prejuicio que determina nuestros actos, obligándonos a anteponer constantemente el modelo formal o la teoría a la pluralidad de experiencias diversas que tienen lugar al toparnos simplemente con las cosas y con las otras y los otros.

Es cierto que hemos aprendido que toda experiencia viene en nuestro caso mediada siempre por interpretaciones previas que nos informan acerca del proceso en el que estamos inmersos e inmersas mientras intentamos comprender lo que vivimos en un momento determinado, y no es menos cierto que esas interpretaciones tienen, en el lenguaje que habitamos, el punto de partida de nuestros modos habituales de estar en un mundo de vida compartido. Construimos nuestros saberes y sentires a imagen de nuestra razón, es decir, de nuestro lenguaje.

No obstante, seguimos confiando en que una esquematización formal de los pasos debidos o convenientes o de las reglas a seguir en cada caso –el método científico de investigación– nos asegurará una visión más precisa y una comprensión adecuada de aquello que hemos de ganar a la experiencia como nuestro objeto de conocimiento. Pero la necesidad de ajustarnos a la regla del método, conjuntamente con la de sustituir nuestros juegos de lenguaje naturales con un lenguaje lógicamente analizado, inmoviliza el flujo de experiencias condicionando nuestras maneras de asumir la investigación científica en general, así como la que se lleva a cabo *en y sobre* el arte (Borgdorff, 2007).

De esta manera reproducimos una noción fuerte de investigación originada en el ideal de la ciencia moderna frente a otras, más deflacionistas, que entienden el acto de investigar en el sentido de un juego social lingüístico o de procesos dinámicos de apropiación, deconstrucción y creación de conceptos, relaciones y sensaciones (Deleuze, 2015).

Una visión “precisa” y una comprensión “adecuada”. Precisión, detalle, determinación, adecuación, pertinencia. Ese es el fin y la finalidad. Pero ¿por qué y para qué seguir confiando en que una representación formal de los pasos convenientes o de las reglas a seguir nos asegurará entender y sentir la investigación?

Si toda experiencia viene en nuestro caso mediada siempre por interpretaciones previas que nos informan acerca del proceso en el que estamos inmersos e inmersas mientras intentamos comprender lo que vivimos en un momento determinado, cómo no fabular en contra de las gramáticas lumínicas del conocimiento que fijan nociones y patrones de saber en las ciencias y en las artes, junto a las estéticas de lo bello y lo hipervisible. ¿Cómo no ampararnos en las sombras?

Las interpretaciones ocularcéntricas tienen en el lenguaje que habitamos el punto de partida de nuestros modos habituales de estar en un mundo de la vida compartido, porque habitamos el lenguaje en el que las interpretaciones tienen el punto de partida. Construimos nuestros saberes a imagen de nuestra razón, es decir de nuestro lenguaje. Esa razón y ese lenguaje encuentran en el sentido de la visión su instrumento privilegiado. Pensar contra estos modos imperantes –en palabras de M. Jay (2003)– implica una crítica ocularcéntrica que desarma la relación jerárquica de la visión como sentido privilegiado de verificación y conocimiento del mundo. Los datos obtenidos de la visión pretenden representar la verdad. Este modo de operación forma parte de la estructura de nuestro lenguaje atravesado por el paradigma de la modernidad europea, pese a tratarse de un artificio engañoso.

De ahí la insistencia dentro de la formación profesional académica universitaria en nuestro contexto¹³, en reproducir y conservar las distinciones entre esferas o ámbitos de invención, intervención y aplicación junto a los respectivos métodos de producción de conocimientos en los que terminan fijándose las prácticas creativas y productivas. Nos referimos a las tradicionales demarcaciones epistemológicas basadas en la división del trabajo científico según los contextos de la ciencia: el contexto de descubrimiento, a los que el discurso epistemológico reduce la esfera individual, psicológica e histórica, que envuelve al acto creativo; el contexto de justificación o validación lógico experimental, de las ideas, imágenes artísticas, diseño de obras, etc., del que depende la calidad y verdad de la producción y, finalmente, el contexto de aplicación o tecnológico donde se mide la eficacia real de la obra o el conocimiento producido en su capacidad para resolver problemas o motivar el desarrollo de emociones (Heler, 2005).

Por lo dicho, cabe preguntarnos también cuánto de esta forma de determinar nuestras prácticas artísticas y científicas se reproducen en nuestra tarea docente, sobre todo, cuando hemos naturalizado una idea del arte y del conocimiento científico que la mayoría de las veces se sostiene o presupone acríticamente.

Pero no siempre y tal vez por fortuna “hay razones para todo lo que escapa o desborda” (Maillard, 2009, 89). No siempre hay razones para comprender y explicar todo eso que excede los modos “descorazonados con los que hemos estado investigando” (Guerrero Arias, 2012, 225).

13 Aludimos en términos particulares a experiencias desarrolladas dentro de uno de nuestros espacios de actividad profesional: Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura (FADyCC) - Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Argentina.

Un espacio sobre procesos de investigación experimental como los que intentamos incentivar en los espacios curriculares donde nos desempeñamos como docentes, artistas, investigadores¹⁴ es entonces un desafío para “corazonar las epistemologías” construidas por la academia. Esa academia instaurada por el modelo colonial del conocimiento científico y reproducida en particular por la universidad donde nos reunimos como docentes, artistas, investigadores. Epistemologías que requieren ser nutridas de afectividad para ponerlas a dialogar con otras formas de conocer, de pensar y, sobre todo, de sentir, de decir, de escribir y vivir la vida (Guerrero Arias, 2012, 204). Ello puede brindar al terreno académico, una poética de la experiencia vital, intuyendo recorridos, arriesgando atajos que otras materialidades y sensibilidades nos puedan proponer.

¿A qué nos resistimos entonces? A la idea, tal vez, de que lo filosófico en nuestros pensamientos, en nuestras escrituras y en nuestras comunicaciones, se reduzca a un trabajo de interpretación y traducción. La solemnidad de los clásicos (varones, blancos, heteronormados), de los temas importantes, de lo que no puede faltar en un proceso de producción o investigación, representa un primer lugar de revisión de lo que hacemos, pero también una convocatoria a pensar sobre el futuro de nuestra práctica; qué queremos que sea la investigación filosófica para que no sea sólo investigación en filosofía.

Proponemos liberarnos de la solemnidad que acecha nuestro imaginario en un doble sentido: el del dominio temático disciplinario, pero también en un sentido un poco más concreto, el de la solemnidad técnica acerca de cómo escribir, producir y pensar. Históricamente la filosofía, y en un sentido más amplio, todas aquellas prácticas del pensamiento orientadas a la pregunta, al cuestionamiento y a la denuncia, siempre se han valido de un gran *otro* (las voces consagradas) como principio de autoridad y legitimidad. Encerrarla en sí misma, en su revisión constante, en una suerte de búsqueda virtuosa de la cual se decanta la “filosofía perfecta” no podría producir algo distinto que una copia vacía. Y es que lo filosófico suele surgir en una pregunta incorrecta, en una mala interpretación.

¿A qué nos resistimos entonces? A que la investigación filosófica sea sólo investigación en filosofía. A la solemnidad disciplinar de una práctica del pensamiento orientada a la pregunta, al cuestionamiento y la denuncia, encerrada en sí misma, en su revisión constante, en una especie de búsqueda virtuosa de la cual se decanta la filosofía perfecta. Una solemnidad que también incide en las formas en las que debemos escribir, producir y pensar.

Repetimos. La repetición es una forma de autoescritura que pone en escena múltiples sentidos: cada aparición, un sentido. La repetición rompe la causalidad y determinación del argumento lineal y progresivo. Cada entrada repite y a la vez transforma las frases y oraciones repetidas creando una lógica de saltos con/hacia un posible desarrollo (el del texto que estamos desplegando).

¿Por qué no pensar entonces que este “arte de inventar”, como lo denomina Deleuze (1993), puede y debe surgir en la extranjería; en otros territorios no filosóficos? Con esto no pretendemos afirmar que

14 Las asignaturas a las que aludimos son Introducción al conocimiento científico, Seminario-Taller I: Imagen y Sonido y Taller de Tesina en Artes Combinadas.

cualquier cosa es filosofía, o puede ser filosofía, puesto que aún en su marginalidad, la investigación siempre prospera en su capacidad de marcar ciertos límites sin que ello tenga que derivar necesariamente en los formatos de la producción académica. Desde ese lugar, el límite entre hacer filosofía o hacer arte o ciencia, no debe ser pensado únicamente desde la lógica del contenido de lo que se investiga, sino más bien desde las operaciones que intervienen en su producción. No es lo mismo hacer filosofía que hacer arte o ciencia. Es un problema de intensidades.

¿Cuán plástico debe ser un concepto para poder funcionar bajo distintas perspectivas? ¿Cuán intensamente un artista piensa filosóficamente no con el objetivo de producir un concepto o una idea sino una obra?

En el campo audiovisual, por ejemplo, y recuperando la pregunta que dio origen a este punto, nos resistimos a las prácticas que implican un adiestramiento de la mirada, en particular a las gramáticas lumínicas. Mientras escribimos esto ¿estamos pensando filosóficamente, no con el objetivo de producir un concepto o idea sino una obra?

Con “gramáticas lumínicas” nos referimos a la visión que parece devolvernos la claridad de un mundo fáctico en el que las cosas son o no son posibles¹⁵. Es decir, al pensamiento y sentimiento dicotómico que genera binarismos antagónicos. La visión como sentido que por medio de la prueba de verdad construye pensamiento y lenguaje a partir de postulados que surgen de percibir como pensamos y no pensar como percibimos. Esa visión “precisa” y esa comprensión “adecuada” de aquello que hemos de ganar a la experiencia, decíamos antes, cuando aludimos a los paradigmas científicos heredados. “Seguimos confiando en que una representación formal de los pasos convenientes o de las reglas a seguir nos asegurará una visión precisa y una comprensión adecuada de aquello que hemos de ganar a la experiencia sensible como nuestro objeto de conocimiento”. Visión sí, ese sentido que por medio de la prueba de verdad construye pensamiento y lenguaje a partir de postulados que surgen de percibir como pensamos y no pensar como percibimos. Reescribamos.

“Yo nunca veo la mirada de mis ojos mirando fuera” (Maillard, 2014, 645). Hay algo intolerable en el mundo: la tiranía de la luz. Con esto queremos decir el estado de banalidad cotidiana caracterizado por el aluvión de imágenes que gozan de buena luz mostrándolo todo a su alcance. En el contexto contemporáneo se producen imágenes para la mercantilización de todo lo viviente, para comer representaciones –y toda representación es en cierto modo violenta– más aún en el almuerzo y la cena. Las imágenes son ingestas que producen estados de anestesia generalizadas.

Las gramáticas lumínicas dividen al mundo en claro, lógico, razonable, digerible, representable y por lo tanto alegre. Es larga la lista de metáforas lumínicas que nos acompañan día a día. En su lado opuesto, la oscuridad, pertenece al mundo de las figuras demoníacas, tristes, aberrantes, ocultables como todo lo que no tiene explicación lógica.

¹⁵ La noción de *gramáticas lumínicas* es una categoría teórico-metodológica propuesta por Maia Navas en el marco de su Tesis de Maestría en Estéticas Latinoamericanas Contemporáneas de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV, Argentina) actualmente en proceso de elaboración. La categoría se apoya en la crítica a los regímenes escópicos de la modernidad colonial trabajada por autores como M. Jay (2003), J. Barriandos (2011, 2008), Ch. León (2012) entre otros.

Con esto queremos referirnos al estado de banalidad cotidiana caracterizado por el aluvión de imágenes que gozan de buena luz mostrándolo todo a su alcance. Estas imágenes son ingestas que producen estados de anestesia generalizadas. Nos hemos convertido en una masa de población hacedora de imágenes para la mercantilización de todo lo viviente, para comer representaciones –y toda representación es en cierto modo violenta– más aún en el almuerzo y la cena.

Lo que están leyendo es una experimentación; un ejercicio que se apoya en la repetición. Pero ¿se trata sólo de repetir? No; se trata de componer con lo que se repite. El funcionamiento de la repetición configura una poética de la escritura que sirve para presentar al mismo tiempo dos reflexiones. Se teje así una suerte de “ensayo rítmico” en el que el problema del arte como investigación es considerado desde muchos puntos a la vez. Cada repetición podría responder a cada punto desde el cual se discute el problema del arte como investigación; una suerte de “ensayo rítmico”, ¿una suerte de “escritura cubista”? (Cóccaro, 2016, 4).

La narración que sigue y que antecede esto que estamos escribiendo muestra su estructura, su espacialidad, sus elementos. El relato avanza, pero no de manera lineal. La narración se suspende y configura una trama de saltos y simultaneidades. ¿Para qué? Para hacer explotar nuestra mirada, esa que responde al disciplinamiento de la historia ocularcéntrica de Occidente. Esa historia que, como toda historia, divide al mundo entre lo que es y lo que no es. “Llaman historia a ese movimiento que retiene la atención” (Maillard, 2014, 327).

En la genealogía de la relación visión-conocimiento occidental, lo que vemos es, lo que no vemos *no* es. Lo que insiste en ser visto pero *no* es y se parece a un *es*, es un simulacro, despreciable para Platón. La articulación entre mirada y pensamiento elige a cada instante entre dos términos, opta siempre por uno de ellos –el que cree mejor o verdadero– actualizándolo al hablar y por lo tanto produciendo sentido.

La alegoría de la caverna de Platón es nuestra matriz perceptiva dominante e implica una didáctica de la mirada como constructora de conocimiento en sus dimensiones de luz, distancia y mimesis. Lo que debemos aprender, conocer, investigar se sintetiza en no confiar en las copias, en sombras, mantener la distancia justa con las cosas del mundo –no tocar– y desconfiar de todas aquellas imágenes que son meros fantasmas y simulacros. El mundo de los posibles se divide entre ideas puras y copias desfigurantes. Las ideas puras ¿están reservadas para los filósofos, los varones blancos, modernos, heteronormados de ciencia? Las copias desfigurantes ¿se reservan para los y las artistas?

No es solo que el arte y la ciencia se parezcan o no, y de ahí que nos confundamos. Requiere un gran esfuerzo no elegir: ni arte ni ciencia, arte y ciencia al mismo tiempo y con la misma intensidad.

“Ser un investigador no basta para comprender un texto; hay que ser antropólogo también, y, sobre todo, hay que abrir los ojos, los del cuerpo, además de los del entendimiento. Hay que saber bajar los ojos a los pies” (Maillard, 2014, 623)¹⁶.

16 Respetamos aquí la referencia en masculino utilizada por la autora de la cita.

Por ello, en el contexto institucional donde nos desempeñamos como docentes, artistas, investigadores, nos proponemos pensar el arte y el conocimiento desde espacios comunitarios no idealizados desde el método. Espacios donde se crea y se producen ideas, saberes, discursos y materialidades científicas y artísticas: laboratorios, foros, talleres, etc. Se trata de lugares en los cuales creemos pueden proyectarse formas diferentes de comprensión de lo que se hace, se dice y se comparte en nuestra cultura científica y artística.

A la vez, intentamos poder incorporar apropiadamente un posicionamiento crítico respecto de la lógica desde la cual nos hemos formado profesionalmente. Insistimos también en la escucha de experiencias procedentes del arte, a fin de redescubrir los contextos de la ciencia desde miradas no hegemónicas y de aprender de la investigación en el terreno de la producción de sensaciones, saberes y sentires.

Ser un investigador o una investigadora no basta. Ser artista tampoco. Hay que saber bajar los ojos a los pies. Mirar y no elegir: ni arte ni ciencia, ¿arte y ciencia al mismo tiempo y con la misma intensidad? ni arte ni ciencia, al mismo tiempo y con la misma intensidad. Bajar los ojos a los pies. Caminar.

Para cerrar este punto intentamos poner por escrito aquello que venimos explicando y repitiendo –a interlineado 1,5 con letra Times New Roman de 12 puntos– desarmando una única y sola voz, la de cada uno/a de nosotros/as muchas veces, todas las que sea posible imaginar, para armar otra voz. Suspendiendo la insistencia en comunicar, en informar, pero sin hacerla desaparecer completamente, escribimos haciendo que suene una nueva-otra voz, una que integre y pulverice la de cada uno y una de nosotras-nosotros.

En la recursividad, asumimos una puesta en abismo tal vez peligrosa, que se acerca al sinsentido hasta rozar el absurdo. En la “repetición que interrumpe una forma de conocimiento que iría por la explicación, vía del significante”, arriesgamos otra. Aquella que, en el encuentro con lo literario, nos acerca a una forma de conocimiento que entiende el arte [y la escritura académica] como experimentación, y nos conduce hacia una ética de la escritura y de los cuerpos (Cóccaro, 2016, 14).

“Una escritura que escribe lo que puede, que puede lo que dice, y que no sabe lo que puede” (Cóccaro, 2016, 14). Las citas no deben exceder más de cinco líneas o 40 palabras, de lo contrario, deben estar colocadas en párrafo aparte y con letra tamaño 11. De fondo, el eco de Percia insiste: “hacer flotar las ideas, quitarles los amarres arrogantes de los tecnicismos y las sentencias. Sacarle las comillas a las citas y meditarlas descalzas” (2020, 10).

Nos resistimos a seguir concibiendo, defendiendo, enseñando y practicando la investigación como un proceso lineal. La no linealidad del proceso de investigación tiene su correspondencia con/en el plano de la escritura (no se escribe ni investiga *desde* un punto *a* otro). La escritura no traduce un proceso de investigación previo. No hay un “antes” que luego se pone en palabras. Toda traducción, todo intento de ella es siempre una traición; jamás nos acercamos al original, si es que acaso existe en el campo de la investigación, algo como eso. Esta es una de las tantas trampas del lenguaje (académico).

Ahora nos detenemos. Luego Alejandra pregunta. Después Héctor escribe. Entonces Maia imagina y Gabriel se pregunta. La forma de citar dentro del texto será la siguiente e irá entre paréntesis (autor, año, página).

Desactivar, desjerarquizar, suspender la preeminencia y supremacía del discurso, del registro científico. Desencantar, desnaturalizar, desmitificar. Evidenciar el artificio. La insistencia de los signos, la materialidad sensible de la investigación. Escribir en clave de invención poética entremezclada de estilo científico, para habilitar y habitar el no saber; para traer la palabra afuera de la convención académica, incluso de la convención del propio texto científico, el *paper* y fabular una voz sin nombres, entre las sombras.

Pero no sólo para demostrar las faltas y carencias del discurso científico en relación al poético, sino para explorar un modo más de escribir académicamente, de bajar la vista y caminar.

4. ¿Qué prácticas de subversión estético-epistémicas pueden tensar el vínculo arte-ciencia?

Nos proponemos aquí pensar y desarmar el modelo colonial y colonizante que atraviesa las artes, la investigación, la ciencia y todo lo que decimos y hacemos en cada uno de esos contextos. Identificar los espacios y los alcances institucionales concretos para ensayar metodologías experimentales, de exploración académico-artísticas que superen la particularidad de las disciplinas individuales.

¿Cómo implosionar la colonialidad del conocimiento y su lógica de producción capitalista y neoliberal, su control por parte del Estado y su circulación y apropiación regida por las lógicas transnacionales?

La investigación artística es una disciplina domesticada por el saber científico-académico, una mercancía útil al capitalismo cognitivo (Gómez Moreno, 2014, 3). De allí que el arte sea susceptible de ser incorporado al poder establecido. Pero también puede ser una práctica de contrapoder. Frente a la ideología de mercado, el capitalismo cognitivo y las industrias culturales –formas todas de la disciplinarización del conocimiento– existen márgenes concretos para incidir desde *dentro* de las instituciones jerarquizadas por la colonialidad del saber.

La pregunta que nombra este apartado podría quizá redirigirse hacia ¿cómo aprovechar lo potencialmente filosófico, potencialmente artístico o científico en un proceso de investigación en el contexto académico de una facultad de artes? Una suerte de experiencia común a quienes investigamos y, “todo el mundo lo sabe, porque todo el mundo lo dice” (Stein, 2020, 7), es la sensación, cuando empezamos a dar clases por primera vez, de alienación frente a las otras y los otros.

Hay una especie de imperativo, un *yo* académico, profesional, sobre cómo convertirse en “buenos y buenas docentes”, en alguien que sabe y comunica lo que sabe. Sin embargo, como quizás le pasaría hoy a Platón, volvemos a entrar a la caverna. Ese lenguaje técnico, tan específico, logrado después de años de socialización académica, resulta muchas veces incomprensible y otras lejano e impersonal, casi desinteresado.

Quizás la respuesta más obvia es que empezamos a traducir, a simplificar lo complejo. Y esto bien puede ser cierto para muchos y muchas docentes, sin embargo, nos gusta pensar, intentamos pensar, que la acción de dibujar y esquematizar (en términos no-kantianos) no opera simplemente en el orden del traspaso, de lo transferencial, sino más bien como un estrategia de subversión de los límites que la filosofía se ha impuesto a sí misma, los conceptos y las categorías lógicas del pensamiento.

Dibujar puede ser entonces, una manera de olvidar lo aprendido, o aprender de otra manera. No como algo que reemplaza la escritura, sino como algo totalmente distinto (otra escritura). Y es que, si admitimos que la actitud filosófica consiste en pensar de otra manera, entonces el imperativo (nietzscheano quizás) es olvidar cómo filosofar, y encontrar una estrategia estético-epistémica propia que nos permita, no sólo producir, sino también cuestionar/nos el sentido político de nuestra práctica (una pregunta común en nuestra profesión es ¿para qué hago lo que hago?).

Hace no demasiado tiempo, en el contexto de una dirección de tesis de la Licenciatura en Artes Combinadas, nos encontramos en la situación de tener que desarrollar la concepción de *historia y temporalidad* de W. Benjamin. El trabajo en cuestión consistía en la producción de un libro de artista, un recetario, cuya finalidad es la de problematizar, cuestionar el sentido del gusto, al mismo tiempo que denunciar ciertos procesos de colonización cultural gastronómica en nuestra región (el nordeste argentino).

La disposición clásica nos alienta a que el/la estudiante sea obligado a desarrollar toda la teoría de Benjamin para poder explicar en qué consiste la crítica decolonial. Esta posición, sostenida y avalada por la mayoría de manuales de investigación científica sobre informes y tesinas, supone un abordaje objetivista del proceso de investigación, que jerarquiza el proceso en su totalidad.

En el caso específico de tesinas en artes, se propone un modelo de investigación que supone una separación de los procesos indagativos, en tesinas *en* y *sobre* artes, que termina impartiendo una división complementaria del trabajo en dónde *se hace* algo y luego eso mismo se comunica mediante un informe. Pero ¿acaso las instancias creativas no están presentes a lo largo de todo el proceso de investigación? Escribir, comunicar, también es *hacer*; y actuar, filmar, fotografiar, etc. también es comunicar. Esta división no es arbitraria, sino que responde a la lógica de la conformación del campo científico, fundada en su pretensión de neutralidad científica (Heler, 2004).

La otra opción implica poder dar cuenta de las intensidades en función de las cuales trabajamos. Es cierto que, en este caso concreto, Benjamin terminó funcionando como un operador de sentido, definiendo el sentido de lo analizado, pero cuyo horizonte de pensamiento es necesariamente otro. Benjamin y su pensamiento acerca de la historia, que a los efectos del trabajo bien puede ser comparado con otros y otras pensadoras e ideas acerca de la intervención de lo histórico, terminó siendo, no tanto un desarrollo teórico, sino más bien un dibujo, una operación, que delimita lo que podríamos llamar un diagrama rudimentario de la producción final (Deleuze, 2007). (Figura 1).

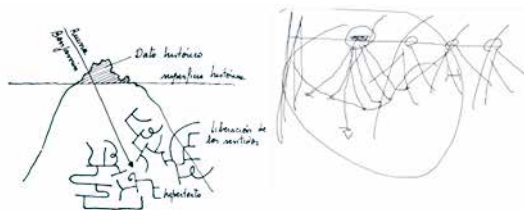


Figura 1. Dibujando a Benjamin (Ayelén Ledesma, 2020). Fuente: diseño propio.

Dibujar puede ser, entonces, una manera de olvidar lo aprendido, o aprender de otra manera. No como algo que reemplaza la escritura, sino como algo totalmente distinto (otra escritura). No tanto un desarrollo teórico, sino más bien una operación que delimita lo que podríamos llamar un diagrama rudimentario de la producción final. ¿Para qué hacemos lo que hacemos? Para poder dar cuenta de las intensidades en función de las cuales trabajamos.

Dibujar puede ser entonces, una manera de recordar lo desaprendido, o desaprender de otra manera y preguntarnos ¿para qué hacemos lo que hacemos? imaginando no tanto un desarrollo teórico, sino más bien una operación que delimita lo que podríamos llamar un “diagrama rudimentario” de la reflexión científica, para arriesgar gestos que reemplacen la escritura y la hagan, ¿por qué no? algo totalmente distinto (otra escritura).

Cada uno de estos párrafos que estamos escribiendo puede funcionar como un microrrelato donde un argumento no llega a desarrollarse por completo, no se desenvuelve ni avanza en el desglose de una idea, porque su conclusión no concluye, siempre está empezando (Cóccaro, 2016, 4).

Se trata de un relato rasgado que manifiesta su confección y muestra sus artificios a través de los cortes y suturas (transparencia del procedimiento, el texto se escribe y des-escribe, se identifica y des-identifica con lo ya relatado, como si estuviera atravesado por encuentros y desencuentros que reconstruyen a medias los acontecimientos). Intenta ser una escritura hecha de tensiones para que las afirmaciones no se excluyan y los argumentos opuestos convivan. Una dialéctica sin síntesis, podríamos decir, porque la intención no es reunir lo múltiple en lo uno sino abrir su salida hacia lo múltiple: “la repetición como forma de composición artística, y como forma de pensamiento dialéctico en suspensión” (Cóccaro, 2016, 5).

Hacer experimentos con la escritura, desde ella y sobre ella. inventar un engranaje discursivo que tal vez no funcione del todo bien para una academia que espera comprender un relato coherente que comunique. Tal vez funcione mal, sí. “Mal de acuerdo a la lógica de una ciencia que instrumentaliza el conocimiento y una industria que operativiza los mecanismos” (Cóccaro, 2016, 15). Inventar formas que permitan un modo de pensamiento por opuestos y hecho de tensiones, haciendo estallar la contingencia de lo uno hacia lo múltiple, desestabilizando lo previsible y siempre mismo.

Por ello y como práctica de subversión estético-epistémica para cambiar la visión tradicional del conocimiento científico y la manera moderna de entender la investigación trabajamos cooperativamente, de manera interdisciplinaria, combinando experiencias como investigadores e investigadoras en los campos de las ciencias sociales, la filosofía de la ciencia, la teoría y la historia del arte, y las distintas visiones estéticas recogidas en trabajos de investigadores *en y sobre* arte. De esas experiencias se derivan proyectos de estudio e investigaciones efectuados desde la combinación de perspectivas diversas¹⁷. Desde ellos promovemos nuevas maneras de decir o contar lo que aspiramos hacer; lo que hacemos y los saberes y prácticas recogidos mediante ese hacer. Tratamos de convocar de este modo, otras metodologías que operan en las prácticas artísticas y humanísticas o sociales con el objeto de explicitarlas como alternativas a la metodología tradicional. Nos valemos de categorías filosóficas, científicas y estéticas procedentes de filósofos, filósofas, epistemólogos, epistemólogas, escritores, escritoras y artistas cuyos trabajos rompen las convenciones y nos inspiran a buscar nuevas formas de pensar la acción creativa en su variedad de expresiones.

Nos interesan las experiencias que hacen posibles otras maneras de conocer, de crear y de contar o escribir y que no son reducibles a la lógica del método científico, ni a las formas deductivas o axiomáticas de argumentación, ni a las pretensiones racionales de comunicación. Maneras de actuar y de hablar que traducen procesos, devenires variables, realizaciones materiales o corporales, registros y códigos no lingüísticos, etc. Un atisbo de ello comienza a visualizarse en la ejercitación de otros estilos de escritura y exposición de resultados contrarios a los impuestos desde las normas de publicación científica en revistas, presentaciones y comunicaciones públicas. Estilos que se inspiran en el ensayo, el aforismo, el diario, la fotografía y el libro de artista, entre otros.

Asimismo, buceamos por el discurso feminista, de género y decolonial de sensibilidades que han contribuido con sus indagaciones a ampliar la mirada que tenemos sobre el mundo y sobre la forma de abordarlo desde visiones diversas, incluso no humanas, como las sombras. ¿Qué podemos aprender de las sombras? ¿de su comportamiento?

En el campo del lenguaje audiovisual, que es otro de los terrenos de indagación que exploramos en calidad de artistas y docentes en la Licenciatura en Artes Combinadas (FADyCC-UNNE)¹⁸, las sombras son consideradas como herramientas e instrumentos de indagación, en virtud de su extravagancia. Ellas tienen la costumbre de ir contra el sentido común y el buen sentido. No se comportan según el principio de causalidad ni materialidad. No tienen límites ni contornos nítidos. Son representaciones incompletas de un objeto material ya que muestran solo su silueta, su interior es opaco, no transparente (Casati, 2014, 132). De allí el interés en tratar con ellas como modo estético-epistémico de otras narraciones posibles (Figura 2).

17 Algunos de estos proyectos son: *Producción y circulación de experiencias artísticas en el NEA: descentralización, intermitencia y autogestión* (PI 18N003 SGCyT - UNNE). Res. 1100/18 CS. Directora: Alejandra Reyero. Codirectora: Maia Bradford. Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura -UNNE (2019 - 2022); *Arte y ciencia. Conexiones a partir de un análisis crítico del diseño de productos culturales* (PI 19N002 SGCyT - UNNE). Res. 1015/19 CS. Director: Héctor Bentolila. Codirector: Gabriel Iribarne. Facultad de Arte, Diseño y Ciencias de la Cultura - UNNE (2020-2023).

18 Particularmente en las asignaturas Seminario-Taller I: Imagen y sonido correspondiente al segundo nivel de la carrera; y Taller de Tesina en Artes Combinadas dictada en el cuarto y último nivel.



Figura 2. Shadow pictures (John Denison Champlin, Arthur Elmore Bostwick, 1899).

Fuente: The young folk's cyclopedia of games and sports <https://i.pinimg.com/originals/01/7f/ea/017feaec4aadb97c81fac88cf0d3dbdd.jpg>

Si admitimos que toda práctica de subversión convoca algo de lo impensable en el pensamiento ¿qué cualidades de las sombras pueden herir las gramáticas lumínicas del pensamiento occidental? Lo impensable adviene como invención, es decir fuerza de afirmación que añade algo nuevo al mundo contra los hábitos constituidos y el cliché. Es así que las sombras van en contra del platonismo que destierra a los que inventan y no duplican, copian o representan la realidad por medio de imágenes. En tal sentido es preciso convocar a las sombras como simulacro, mala copia, imágenes diferentes de lo que ellas representan, errores creadores de formas.

Ejercicio: *El tamaño de mi sombra dice el tamaño del mundo*

El movimiento de la tierra alrededor del sol genera sombras que se transforman diferenciándose en sus cualidades de posición, tono, tamaño. Probemos a ir en busca de alguna sombra en el recuerdo que nos traiga una confusión en el pensamiento, pero también una sensación: *la noche de día: la primera vez que vi un eclipse de sol.*

“Caminando se hace el camino; y a las cosas [se las hace], dándoles un nombre” (Lizcano, 2007, 151). Podemos pasear por el recuerdo renombrando lo que encontramos en escena. ¿Cómo podría llamarse esto que tengo frente a mí que es plano, opaco y se mueve al ritmo de mi cuerpo? Los nombres construyen mundos. Nombrar es en sí afirmar metáforas. Las metáforas no son algo del lenguaje poético extraordinario, sino que modifican e inciden en la forma en que pensamos, actuamos, hablamos, percibimos (Lakkof & Johnson, 2004, 28).

“Todas las cosas por fuerza tienen su es, y por fuerza todas las cosas tienen su puede ser. Nada hay que no tenga su es ni nada que no tenga su puede ser” (Zhuang Zi, en Lizzcano, 2007, 151). Las sombras pueden enseñarnos otras narraciones del mundo. Entre sus cualidades se encuentran, por ejemplo, la imposibilidad de adquirir un color, son cosas negativas, es decir son ausencias. Son ausencias creadoras de tridimensionalidad. Imaginemos un mundo sin sombras, un mundo plano con una sensación de tacto, equilibrio y espacialidad completamente diferente.

¿Cómo entender y practicar entonces las metodologías como las reglas del juego que inventamos, fabricamos cuando investigamos? La pregunta nos permite recordar a Roland Barthes cuando afirma que el trabajo de investigación debería “desbordar el discurso normal de la investigación” (1987, 106)¹⁹.

5. Conclusiones ¿Cómo mejorar la calidad de las preguntas?

Llegados y llegadas a este punto, resulta preciso señalar el carácter fragmentario y provisorio de todo lo planteado previamente y por qué no -incluso- anularlo. Vislumbrar horizontes de escritura no académica, como procuramos hacer en las páginas precedentes, supuso para nosotros y nosotras, asumir la tarea en términos de reto y desafío. Supuso reconocerla como promesa de un espacio de experimentación no administrado por la práctica de la violencia normatizada en el discurso científico.

Cada una de nuestras ideas y opiniones acerca de los modos de hacer, pensar y sentir la investigación, a partir de experiencias propias en el contexto académico que compartimos (la Universidad Nacional del Nordeste, en la ciudad de Resistencia Chaco), dan cuenta de la fragilidad como fondo común de todas y cada una de nuestras reflexiones.

En el intento emancipatorio de alejarnos de las reglas del llamado “conocimiento científico” y la “academia” arribamos finalmente un texto *casi* académico con atisbos de experimentación literaria. Un texto situado a medio camino, un “texto-entre” lineamientos formales de estándares de calidad científica y deijos poéticos irresueltos. Un texto que no llega a bastarse cabalmente a sí mismo como expresión de lo divergente respecto de la ortodoxia científica imperante. Un texto tímidamente desplegado –provisoriamente tal vez– en la fragilidad de los fragmentos y restos que “no se dejan conocer y atrapar plenamente por las lógicas instrumentales” (Galuppo, 2020, 135) del saber.

La promesa de otras tramas de escritura sin organización jerárquica prefijada, permanece no obstante como horizonte abierto en nuestros propios contextos de producción artística, de investigación y docencia.

Lo que desoculta (sin llegar a evidenciar plenamente) la decisión de ensayar mediante la escritura-como-montaje y el procedimiento experimental de la repetición, es –en términos de Galuppo (2020, 100)– “la potencia de la reflexión como combate irresoluble”. Lo desplegado en este texto resulta entonces –tal vez– la tentativa por alcanzar “ese punto de las contradicciones internas que desmantelan

¹⁹ Leo Masliah, enseñando cómo hacer poesía (véase: <https://www.youtube.com/watch?v=qwWEAAQmgBo>), o Las Bistec, enseñando Historia del arte (véase: <https://www.youtube.com/watch?v=0s4XhKOHfkg>), son claros ejemplos de cómo promover la investigación desbordando el discurso normal de la investigación.

la lógica engañosa del signo, del sentido pleno y de la autoridad que produce verdad y atrapar allí, de modo flagrante, las maquinaciones supuestas en la relación directa o transparente entre los signos y las cosas” (Galuppo, 2020, 100).

“Se intentó, pero no se pudo, una escritura que hablara lo menos posible” (Percia, 2020, 8). Mediante la escritura dijimos, expusimos, argumentamos. De allí entonces podemos entrever conclusiones. Una de ellas es que la repetición es un mecanismo frágil y por ello mismo, altamente potente para ensayar configuraciones abiertas a la multiplicidad y a las contradicciones.

Recurrir al procedimiento de la repetición como estrategia de escritura no responde a la mera arbitrariedad caprichosa de quienes nos propusimos redactar el artículo. Responde, por el contrario, a una motivación epistémica y estética acerca de las formas de concebir y experimentar el texto a medida que se fue desplegando la repetición (y con ella la multiplicidad y la contradicción).

El texto redunda así en la posibilidad –necesidad a veces– de exponer un procedimiento que apoyado en el ensayo explora modos fugaces de argumentar. El texto expone, presenta una posible modalidad de escritura que no llega a formularse como una metodología, pero tampoco como mero vehículo para comunicar resultados de investigación²⁰.

La puesta –y apuesta– en escritura de este texto constituyó en sí un proceso de indagación para nosotros y nosotras; por lo que –como anticipamos en la introducción– no buscamos comunicar resultados de una investigación previa como podría esperarse convencionalmente de un artículo científico sino emprender una indagación acerca de los modos de escribir en la academia durante el trayecto de escritura de este texto. Si bien nos apoyamos en experiencias previas desarrolladas en el marco de proyectos de investigación y docencia personales y grupales, lo hicimos a modo de proponer posibles “amarres” a la deriva experimental de la escritura.

Ello entraña indefectiblemente riesgos. Los asumimos, por una voluntad de conocimiento disidente, una intención de abandonar y a la vez “abrazar un orden y una pulcritud que nos acerquen a los procesos científicos” (Ramírez Serrano, 2013, 69). Los asumimos, aun sabiendo que “aceptar y elucidar la contradicción (...) supone salirse de esos lugares desde los cuales habla la autoridad en términos de verdad, pero que solo habla en esos términos con el fin de constituir determinadas disposiciones de mundo necesarias para la legitimación y el sostenimiento de determinados poderes” (Galuppo, 2020, 100).

¿Se sale de esos emplazamientos? Consideramos que sólo por momentos. Se sale provisoriamente, siempre provisoriamente, por atajos. Algunos de ellos fueron aquí las sombras. Las sombras nos permitieron –al menos por un momento– alejarnos de las imágenes que abrevan del cálculo utilitario de una razón que conceptualiza. Una razón que afirma la existencia de datos visuales según categorías preestablecidas. Las sombras –por el contrario– nos acercaron a la potencia de las sensaciones

20 Ello da cuenta, en términos de Lunsford (2015, en Molinari, 2022, 79), “que la escritura es ‘epistémica’, es decir, que “no simplemente registra pensamiento o conocimiento, sino que tiene la capacidad de realmente producir pensamiento y conocimiento”.

discordantes y las apreciaciones disonantes. Desmantelaron –fugazmente– la presencia absoluta y transparente de las imágenes en una remisión inagotable, una constelación sensible que nos permitió experimentar en este texto, la tentativa de des-anudar lo visible y lo decible. Recurrir a la potencia de las sombras nos permitió transitar las tensiones irresueltas entre lo decible y lo visible, nos permitió bordear su anudamiento precario.

Lo que decimos no necesariamente pueda verse reflejado en estas páginas. Lo que dijimos antes, lo que estamos diciendo ahora, se disemina por acción de fuerzas contradictorias “en un torrente de interrogaciones que ya no volverán a su cauce, pero tampoco se estancarán en un bálsamo” (Galuppo, 2020, 10) de afirmaciones conclusivas.

Preguntarnos por las preguntas supone una *otra* forma de concluir. Planteamos preguntas, no para responderlas, ya que las respuestas tienden a clausurar, mientras que las preguntas son siempre desestabilizadoras, inspiran y habilitan un gesto-acción de “austeridad” frente a tanta arrogancia desplegada. Preguntarnos por las preguntas es una invitación a reflexionar sin concluir.

¿Cómo hacerle frente al legado colonial del saber, el poder y del sentir? ¿Cómo escapar a la obsolescencia de ciertos (si no todos) los paradigmas científicos-artísticos y a la necesidad de repensar y des-aplicar las metodologías aprendidas como recetas asfixiantes y no como meras reglas convencionales del juego (el juego de hacer investigación, de hacer arte)?

¿Cómo romper con los prejuicios que determinan y condicionan nuestros actos, de manera de evitar ser actuados por aquellos y de actuar de manera impensada proponiendo alternativas distintas a las dominantes?

Para mejorar la calidad de las preguntas quizá sea necesario pensar los presupuestos en los que se asientan. Entre ellos, el legado colonial de saber y poder configurado en las gramáticas lumínicas de nuestro lenguaje. Existen supuestos que conforman alianzas de las cuales resultan las preguntas y a las cuales creemos responder cuando en realidad la decisión es una obligación entre sus siniestras y dicotómicas alternativas. Optamos entre los virtuales disponibles en la gramática del lenguaje. Responder es entonces la decisión obligada entre alternativas dicotómicas.

La conclusión necesaria es entonces a descuartizar preguntas deconstruyendo las alianzas estructurales que fabulan la lógica de lo posible. Deconstruir las alianzas que fabulan la lógica de lo posible permite entonces descuartizar las preguntas y deconstruir las alianzas que fabulan la lógica de lo posible. Ir contra la matriz del escenario donde se forjan. Preguntar, es siempre preguntarse por el escenario del que emerge lo preguntado.

De esta forma, las preguntas ganan en potencia cuando se sitúan en el *entre*, cuando no responden por un sí o por un no. Y lo que está en el *entre*, sólo puede ser fabulado por la imaginación.

¿Cómo abandonar la arrogancia y la banalidad de los discursos del arte, la ciencia y la investigación? Admitiendo tal vez el derecho a no saber qué responder, para poner en duda la existencia misma de la

réplica (Barthes, 2004, 163), lo instantáneo de la réplica. Dar lugar al tiempo del eco (no de la respuesta), y la necesidad del silencio antes de volver a hablar, enunciar, escribir.

No responder, dar un eco, una deriva a ciertas cosas que nos fueron dichas y que reproducimos.

Empezar por el final (con las preguntas, o por el medio, con las consignas de desobediencia, o entremezclar todo). Probar a no revelar las consignas, plantear directamente las “respuestas” sin aludir a las consignas o aludiendo implícitamente. Arriesgar otro tipo de escritura-composición.

Referencias Bibliográficas

- Adorno, T. (2001). El ensayo como forma. En *Notas sobre literatura* (pp. 23-53). Barcelona: Columna.
- Arias, J. C. (2010). La investigación en artes: el problema de la escritura y el método. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 5 (2), 5-8.
- Barriandos, J. (2011). La colonialidad del ver: hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. *Nómadas*, 35, 13-29.
- Barthes, R. (2004). *Lo neutro*. México: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Blasco, S. (Ed.) (2013). *Investigación artística y universidad: materiales para un debate*. Madrid: Ediciones Asimétricas.
- Borgdorff, H. (2007). El debate sobre la investigación en las artes. *Dutch Journal of Music Theory, Amsterdam School of the Arts*, 12, (1), 1-17.
- Borgdorff, H. (2012). The conflict of the faculties: perspectives on artistic research and academia (PhD thesis, Faculty of Humanities, Leiden University). LUP Dissertations. Amsterdam: Leiden University Press (LUP). Recuperado de: <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/18704>.
- Borgdorff, H. (2017). ¿Dónde estamos hoy? El estado del arte en la investigación artística. *Revista de Arte Entre Diálogos*, 5, 1-8.
- Borgdorff, H. A., Peters P. & Pinch T. (2020). Dialogues between artistic research and science and technology studies: an introduction. In H. A. Borgdorff, P. Peters & T. Pinch (Eds.). *Dialogues between Artistic Research and Science and Technology Studies* (pp. 1-15). New York: Routledge.
- Brown T. (et al.) (2011). *En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica*. Barcelona: MACBA, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Casati, A. (2014). *El descubrimiento de la sombra*. Madrid: Debate.
- Cóccaro, V. (2019). Pablo Katchadjian: de la máquina de lectura a la máquina de escritura. *Revista Laboratorio*, 15, 1-20. <https://doi.org/10.32995/rl15201635>.
- Durán Castro, M. (2011). La escritura en las disciplinas artísticas. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 6 (2), 5-12.
- Deleuze, G. (2007). *Pintura, el concepto de diagrama*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Feliu, J. & Lajeunesse, S. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea digital*, 12, 262-271.
- Fernández Polanco, A. (2013). Escribir desde el montaje. Otra forma de exponer. En S. Blasco (Ed.). *Investigación artística y universidad: materiales para un debate* (pp. 105- 116). Madrid: Ediciones Asimétricas.
- Galuppo, G. (2020). *Los mecanismos frágiles. Últimas imágenes desde la vida dañada*. Buenos Aires: Verpoder Ediciones.
- Galuppo, G. (2018). *El cine como promesa*. Buenos Aires: Editorial San Solei.

- Gimeno, J. (2012). Reflexiones críticas desde los márgenes sobre la producción de conocimientos para una acción transformadora. *Cultura, Hombre, Sociedad*, 22 (2), 141-180.
- Gómez Moreno, P. (2021). *Calle 14: entre la institucionalidad y la desobediencia epistémica*. *Calle 14. Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 17 (31), 10-15. <https://doi.org/10.14483/21450706.18753>.
- González Castro, C. (2018). Hacia una metodología del proceso creativo y su validación en el ámbito de investigación académico. *Revista de investigación en artes visuales*, 59 (2), 59-69. <https://doi.org/10.4995/aniav.2018.9119>.
- González Puche, A. (2011). ¿Documentar la creación o documentarse para la creación? *En Creación, pedagogía y políticas del conocimiento* (pp. 42-50). Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Grande, H. (2013). Exposición de la investigación artística. Una aproximación al Journal for Artistic Research y el Research Catalogue. *En Investigación artística y universidad: materiales para un debate* (pp. 87-104). Madrid: Ediciones Asimétricas.
- Grüner, E. (2013). *Un género culpable. La práctica del ensayo: entredichos, preferencias e intromisiones*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Guerrero Arias, P. (2012). Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología. *Revista Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 13, 200-208.
- Guerrero, Arias, P. (2010). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). *Calle 14. Revista de Investigación en el campo del Arte*, 4 (5), 80-95. <https://doi.org/10.12957/teias.2020.53737>.
- Heler, M. (2004). *Ciencia incierta. La producción social de la ciencia*. Buenos Aires: Biblos.
- Jay, M. (2003). *Campos de fuerza: entre la historia intelectual y la crítica cultural*. Buenos Aires: Paidós.
- Lakkof, G. & Johnson, M. (2004). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lamela Adó, M. D., & Mussetta, M. (2020). Apropiación transgresiva y multimodalidad en la investigación académica: propuestas de escritura. *Revista Teias*, 21 (63), 265-281.
- León, C. (2012). Imagen, medios y telecolonialidad: hacia una crítica decolonial de los estudios visuales. *Aisthesis*, (51), 109-123. <https://doi.org/10.4067/S0718-71812012000100007>.
- Lizcano, E. (2007). Ser/No Ser y Ying/Yang/Tao. Dos maneras de nombrar: dos maneras de sentir, dos maneras de contar. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 1 (1), 151-161.
- Maillard, C. (2014). *India*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Maillard, C. (2009). *Contra el arte y otras imposturas*. Valencia: Pretexto.
- Marin Viadel, R. (1998). El espacio de la "IENA". ¿Qué es la investigación en arte y cuál es su función entre las investigaciones de bellas artes? *En La investigación en bellas artes. Tres aproximaciones a un debate* (pp. 87-98). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Montoya López, A. (2006). La investigación en arte. Cómo acceder a nuevas formas de expresión. *Artes. La Revista*, 12 (6), 15-20.

- Mussetta, M., Adó, M. & Peixoto, B. (2021). La escritura académica fuera de sí: la multimodalidad como potencia expansiva. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 18 (54), 382-400.
- Molinari, J. (2022). *What Makes Writing Academic. Rethinking Theory for Practice*. London: Bloomsbury Academic.
- Percia, M. (2020). *Sensibilidades en tiempos de hablas del capital*. Adrogué, Argentina: La Cebra.
- Ramírez Serrano, J. (2013). ¡A las armas! Herramientas y rigor para la investigación en arte. En S. Blasco (Ed.). *Investigación artística y universidad: materiales para un debate* (pp. 63-72). Madrid: Ediciones Asimétricas.
- Reyero, A. & Navas, M. (2021). Procesos de invención decoloniales sobre visualidades indígenas: hacia una reconfiguración de los imaginarios hegemónicos en el nordeste argentino. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 16 (2), 196-217.
- Scavino, D. (1999). *La filosofía actual. Pensar sin certezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Setern, G. (2020). *Composición como explicación*. La Plata: Barba de Abejas.

Reseñas Curriculares

Alejandra Reyero es Doctora en Artes por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI), CONICET/UNNE. Integrante del Núcleo de Estudios y Documentación de la Imagen (NEDIM), dependiente del IIGHI- CONICET. Docente en la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la Universidad Nacional del Nordeste.

Maia Navas es artista, curadora, investigadora. Licenciada en Artes y Tecnología por la Universidad Nacional de Quilmes. Licenciada en Psicología por la Universidad Católica de Salta y maestranda en Estéticas Contemporáneas Latinoamericanas de la Universidad Nacional de Avellaneda. Docente en la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la Universidad Nacional del Nordeste.

Gabriel Iribarne es Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). Profesor de Fundamentos de filosofía (UCES) e Introducción al conocimiento Científico (Fadycc-UNNE). Se desempeña también como docente en un ciclo de articulación terciario orientado a la formación en auxiliar docente para egresados de escuelas para adultos en el instituto Rodolfo Walsh (Escuela Mariano Ferreyra). Participa y coordina distintos grupos de investigación locales enfocados en la lectura e interpretación del pensamiento foucaultiano aplicado a problemas actuales.

Héctor Bentolila es Magister en Metodología de la Investigación Científica y Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Docente Titular, es profesor de Filosofía del Lenguaje en Facultad de Humanidades (UNNE) y de Introducción al Conocimiento Científico en Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura (UNNE). Es Investigador categorizado III del Programa de Incentivos del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Se especializa en temas de filosofía del lenguaje, epistemología e historia de la ciencia como Director e integrante de Proyectos de Investigación en Filosofía de la UNNE.



Imagen: Jordy Pacheco, Emily Silva, Gloria Bodero

Indiscernibilidad transdisciplinar e o sentido da literatura

Transdisciplinary Indiscernibility and the Sense of Literature

Indiscernibilidad transdisciplinaria y el sentido de la literatura

Resumo

O artigo discute o problema da inscrição do sentido na linguagem. Via revisão bibliográfica, objetiva evidenciar aporias entre as tendências do estruturalismo e do pós-estruturalismo. Argumenta-se que tais sistematizações epistêmicas produzem incidências nas próprias noções de método e objeto científico. Como especificidade, propõe-se uma leitura particular de Lógica do sentido e outros escritos de Gilles Deleuze e seus intercessores. Apresenta-se ressonâncias e deslocamentos entre os limiares epistemológicos e expressivos da literatura e da filosofia. Conclui-se que tais debates teóricos, especialmente o que se apresenta em Lógica do sentido, induzem os sentidos da filosofia e da literatura a romper com seus limites disciplinares e postular uma objetividade paradoxal, a qual chamamos indiscernibilidad transdisciplinar

Palavras chave: Filosofia; Gilles Deleuze; literatura; sentido; transdisciplinaridade.

Abstract

The article discusses the problem of the sense inscription in language. Through a bibliographic review, it aims to highlight aporias between the tendencies of structuralism and post-structuralism. It is argued that such epistemic systematizations produce incidences in the very notions of method and scientific object. As a specificity, we propose a particular reading of The Logic of Sense and other writings by Gilles Deleuze and his intercessors. Resonances and shifts between the epistemological and expressive thresholds of literature and philosophy are presented. It concluded that such theoretical debates, especially the one presented in The Logic of Sense, induce the sense of philosophy and literature to break with their disciplinary limits and postulate a paradoxical objectivity, which we call transdisciplinary indiscernibility.

Keywords: Philosophy; Gilles Deleuze; literature; sense; transdisciplinarity.

Gabriel Torelly

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul

Porto Alegre, Brasil

gabrieltoorelly@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5311-8035>

Paola Zordan

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul

Porto Alegre, Brasil

paola.zordan@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8937-7706>

Enviado: 12/09/2022

Aceptado: 04/10/2022

Publicado: 15/01/2022

<https://nawi.espol.edu.ec/>

www.doi.org/10.37785/nw.v7n1.a5



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.

Resumen

El artículo discute el problema de la inscripción del sentido en el lenguaje. A través de una revisión bibliográfica, se pretende resaltar las aporías entre las tendencias del estructuralismo y el postestructuralismo. Se argumenta que tales sistematizaciones epistémicas tienen un impacto en las nociones mismas de método y objeto científico. Como especificidad, proponemos una lectura particular de La lógica del sentido y otros escritos de Gilles Deleuze y sus intercesores.

Se presentan resonancias y desplazamientos entre los umbrales epistemológico y expresivo de la literatura y la filosofía. Se concluye que tales debates teóricos, especialmente el presentado en La lógica del sentido, inducen a los sentidos de la filosofía y la literatura a romper con sus límites disciplinarios y postulan una objetividad paradójica, que llamamos indiscernibilidad transdisciplinaria.

Palabras clave: Filosofía; Gilles Deleuze; literatura; sentido; transdisciplinaria.

Sumario: 1. Introdução. 2. O contrato signficante e o diferencial contínuo. 3. Crítica da crítica da razão pura (do kantismo ao bergsonismo). 4. Gilles Deleuze e a Lógica do sentido. 5. Hermes, a literatura e os paradoxos. 6. Conclusões.

Como citar: Torelly, G. & Zordan, P. (2023) Indiscernibilidade transdisciplinar e o sentido da literatura. *Ñawi: arte diseño comunicación*, Vol. 7, núm. 1, 101-117.

1. Introdução

No panorama das “humanidades”, entende-se, desde sua constituição, uma espécie de transversalidade ideal inerente às chamadas “Ciências Humanas” (Foucault, 2007). Hoje, frontalmente ameaçado, e, em alguns casos, em vias de extinção, o campo das “humanidades” distingue disciplinas e se constitui em chaves distintas das Letras, Linguística e Artes. A contingência deste tipo de separação não pode prescindir de uma compreensão inicial sobre o problema da linguagem e, mais especificamente, sobre a tensão dos expedientes representativos evidenciada pelos limiares ontológicos, epistemológicos e metodológicos entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo (St. Pierre, 2018).

A transição entre as tendências paradigmáticas do estruturalismo e do pós-estruturalismo pode ser vista em *Lógica do sentido*, entre outras obras de Gilles Deleuze, aqui tomadas como material para se pensar o problema da linguagem. A problematização de tais tendências se evidencia no esgotamento contemporâneo do repertório analítico e formal de disciplinas isoladas e sinaliza para um exercício de teorização voltado para práticas transdisciplinares. Explorando as intersecções entre a textualidade e a semiologia de Roland Barthes (2013) e a concepção deleuziana do sentido como um quase-corpo (Deleuze, 2015), apresenta-se, em tese (Torelly, 2019), um conjunto de variações numa zona de indiscernibilidade transdisciplinar, que se apresenta como matéria própria para o traçado de uma linha transversal cujo contorno esboça um “tema-objeto” que já não pertence a nenhum domínio. Postula-se uma zona de sentido que não computa débitos particulares com seus referentes disciplinares primeiros, mas afirma a bifurcação de limiares indiscerníveis entre o inominável (impensado) e atos de criação. Ao traçar um plano de pensamento entre três linhas a-paralelas (Godinho, 2016), com a filosofia, a literatura e a arte, procura-se circunscrever, por diferentes vias, tensores e deslizamentos conceituais, presilhas e gatilhos epistemológicos, os quais atravessam debates teóricos que dão a ver a emergência potencial de novos meios expressivos no campo das chamadas “humanidades”. Ao invés da condensação do sentido em zonas de fixação transcendental, trata-se, antes, de acompanhar o desenho de uma ambiência intelectual de rarefação dos significados, materialização da linguagem, multiplicação/ampliação/dispersão do elemento do sentido em n arranjos e configurações.

2. O contrato significativo e o diferencial contínuo

Em entrevista à Didier Eribon, Lévi-Strauss menciona o *Cours de linguistique générale*, de Ferdinand de Saussure, compilado em notas por alguns de seus alunos e publicado em 1916, e o prefácio de Franz Boas ao *Handbook of American Indian Languages*, escrito em 1911, como dois marcos axiais para o paradigma linguístico/estruturalista: “as leis da linguagem funcionam no nível do inconsciente, fora do controle dos sujeitos que falam, o que permite estudá-las como fenômenos objetivos, representativos, como tal, de outros fatos sociais” (2005, 63). Aponta-se, assim, para um inconsciente/linguagem regido por leis, cognoscível, estruturado e capaz de abarcar outras esferas de conhecimento. A presunção axial permite esboçar eixos pelos quais se lamina e propaga uma certa cientificidade, representada especialmente pelas sistematizações da linguística moderna, a etnologia, a psicanálise e a epistemologia. É a partir

deste pressuposto que se produz, em meados do século XX, a emergência do estruturalismo como um fenômeno de mais largo alcance na paisagem intelectual da cultura ocidental: uma espécie de “espírito do tempo”, operando como um grande feixe analógico para onde convergem métodos, problemas e soluções de variadas disciplinas, que passam a buscar, aquém e além da poeira dos fatos, “um domínio mais profundo como objeto de ciência e de filosofia” (Deleuze, 2006, 221-223). Nesse escopo, o problema da inscrição do sentido se desprende das designações externas e das significações internas, passando a fundar o “puro *spatium*” de uma “topologia transcendental” (Deleuze, 2006, 225-226).

Em *Elementos de semiologia*, publicado em 1964, Roland Barthes definia o programa de uma ciência geral dos signos, cuja aposta consistia em expandir o potencial de cientificidade do signo linguístico para o estudo de outros domínios (Barthes, 2007). A linguagem deixava de se confundir com os atos de consciência e de assumir o papel de mera referencialidade instrumental para abrir-se ao problema dos atos de fala e dos processos de significação. Retomando a linha de Saussure, Barthes apresenta o signo como uma entidade bifacial articulada pelo sentido e a semiologia como um compromisso de sistematização que “não pode admitir um diferencial contínuo” (Barthes, 2007, 49). O compromisso sistemático e o valor sígnico são garantidos pelo caráter socialmente motivado de um “contrato significante”, responsável, ademais, pela fixação do sentido na linguagem. Cinco anos mais tarde, já em 1969, Gilles Deleuze escrevia *Lógica do sentido*, propondo uma nova forma de apresentar as “núpcias entre a linguagem e o inconsciente” (Deleuze, 2015, 7). Ali, em vez de articular a motivação do contrato significante (o que criava simultaneamente um efeito de cientificidade e um bloqueio epistemológico ao diferencial contínuo), o sentido é apresentado como uma entidade não existente, paradoxal, cujo paradoxo repercute a coexistência entre o limite e o ilimitado como duas dimensões interiores à própria linguagem. “Mas é próprio da linguagem, simultaneamente, estabelecer limites e ultrapassar os limites estabelecidos: por isso compreende termos que não param de deslocar sua extensão e de tornar possível uma reversão da ligação em uma série considerada” (Deleuze, 2015, 18).

A tensão entre o “contrato significante” e o “diferencial contínuo” marca os termos e a história de uma “aventura intelectual” (Dosse, 2021), cujos pendores recaem ora para o lado do elemento contratual, ora para o diferencial. Com a emergência das teorias da textualidade e dos novos modelos do inconsciente postulados em livros caleidoscópicos como *O prazer do texto*, lançado por Roland Barthes em 1973, e *O anti-Édipo*, publicado por Deleuze e Guattari entre os anos de 1972 e 1973, a crença na cientificidade da semiologia se desloca. O resultado é que a matéria observada não mais se subordina às reduções estruturais, uma vez que do interior dos perceptos visíveis destacam-se vetores de singularidades, moleculares. Na definição de Deleuze em artigo sobre o estruturalismo já se percebem as oscilações potenciais que transversalizam o modelo proposto: “Toda estrutura é uma multiplicidade de coexistência virtual” (Deleuze, 2006, 231). Interessa-nos argumentar que o movimento pendular entre o contrato significante e o diferencial contínuo não apresenta os termos de uma escolha cominatória, mas a coexistência problemática entre duas diferentes métricas lançadas sobre o real.

3. Crítica da crítica da razão pura (do kantismo ao bergsonismo)

A complexidade das questões envolvendo o problema da linguagem sintetiza-se em duas diferentes etapas: a dual e a vital. A primeira é marcada pela “descoberta” da *dualidade* do sistema língua-fala e do postulado sobre a *arbitrariedade* do signo linguístico. De um lado, atribuía-se à língua um papel de invariante, criando condições para que dela se destacasse uma espécie de codificação fundamental; de outro, a fala era caracterizada como o meio contingencial ou lugar superficial onde ocorreriam as variações individuais. “Saussure teria seguido de perto o debate entre Durkheim e Tarde; a sua concepção de Língua viria de Durkheim e a sua concepção de Fala seria uma forma de concessão às ideias de Tarde sobre o individual” (Barthes, 2007, 21). Em relação a essa concepção, Deleuze, já deslocado pela parceria com Félix Guattari, observa que “Durkheim encontrava um objeto privilegiado nas grandes representações coletivas, geralmente binárias, ressoantes, sobrecodificadas... Tarde objecta que as representações coletivas supõem aquilo que é preciso explicar” (Deleuze & Guattari, 2012, 107).

Não cabe analisar aqui a minúcia da “descoberta” saussuriana, nem o debate que ela subsumiu, mas sublinhar que as coordenadas desse esquema língua-fala (código-variação) serão replicadas posteriormente em cada nível diferente da problemática da linguagem, numa espécie de laminação essencial a funcionar como uma forma modelar reproduzida em outras instâncias (Deleuze & Guattari, 2011, 36-39). Se a *dualidade* língua-fala criava já um primeiro eixo de hierarquização, a *arbitrariedade* do signo é o outro ponto destacado. A arbitrariedade do signo linguístico é o que certifica o seu potencial científico *de direito*, pois é somente pelo isolamento do signo em relação a qualquer forma de referente externo que se postula a existência de um sistema homogêneo ancorado em elementos invariantes (Deleuze & Guattari, 2011, 37-38). Em suma, é preciso isolar o signo de qualquer referente e, ao mesmo tempo, protegê-lo do pragmatismo das variáveis, para que ele possa tornar-se o objeto de uma ciência. Há, aqui, percutindo no fundo do que se entende por científico, sistemático, homogêneo, uma batalha que opõe o direito das variáveis ao império das constantes, a multiplicidade heteróclita dos fatos à homogeneidade dos sistemas. No interior desse debate epistemológico, há uma verdadeira política dos acoplamentos. Desenha-se um importante conflito entre o fato e o direito, cujas repercussões impregnam a própria noção de método científico.

De tais discussões, depreende-se que os direitos atribuídos ao pensamento sistemático dependem de um conjunto de pressupostos, que fazem, conscientemente ou não, da multiplicidade fática, o emblema negativo de uma coisa inacessível, ou somente acessível pela via de uma relação de homogeneidade. “O limite da linguagem é a Coisa em sua mudez – a visão. A coisa é o limite da linguagem, como o signo é a língua da coisa” (Deleuze, 2011, 128). Perturbadas pela inacessibilidade da coisa, as faculdades intelectuais hesitam, e, diante da hesitação, formula-se a “forma da possibilidade lógica pela relação dos termos da proposição com os ‘lugares’ que concernem ao acidente, o próprio, o gênero ou a definição” (Deleuze, 2015, 29-30); ou o limite de um imperativo ontológico, categórico-moral, uma espécie de ponto de apoio, funcional aos esforços de uma humanidade reflexiva que “procura o apodíctico a partir do hipotético” (Gil, 2008, 52) – estranho empreendimento “que consiste em nos elevarmos do condicionado à condição para conceber a condição como simples possibilidade do condicionado” (Deleuze, 2015, 30).

Sendo a “coisa” inacessível, todo esforço analítico razoável teria como ponto de partida lógico, transcendental ou moral essa impossibilidade. Perante o impossível, a inteligência humana se consola com seu próprio reflexo nas formas de possibilidade da lógica proposicional e do juízo sintético. Em Kant, “só podem legitimamente pretender a objetividade os juízos sintéticos *a priori*” (Lapoujade, 2015, 53). Definindo as condições de toda experiência possível, o transcendental kantiano realiza um “decalque das propriedades do empírico”, esboçando a universalidade de um princípio à imagem e semelhança do dado (Gil, 2008, 116-117). Lévi-Strauss, por exemplo, resumia seu kantismo da seguinte maneira: “que o espírito tem suas limitações, que as impõe a um real para sempre impenetrável, e que só o compreende através delas” (2005, 155). Em linha de continuidade com a abordagem kantiana, Umberto Eco, ao defender sua teoria sobre os limites da interpretação, apresenta as “linhas de resistência” do real como um “já-dado”, um limite que o mundo opõe aos puros efeitos de linguagem, consubstanciado na “ideia de um Deus que diz não” (Eco, 2013, 564-565). O componente metafísico que acompanha a constituição do cientificismo moderno repercute, de certo modo, essa mesma operação intelectual: um ponto de vista sobre as limitações do espírito e a impenetrabilidade do real constitui o ponto de partida ou o denominador comum de uma matéria pensável, pois “o espírito, em seu caminhar comedido e metódico, não poderia enfrentar a intrusão imediata da totalidade do real” (Blanchot, 2010, 37).

Com Deleuze e Guattari, esse duplo postulado (da limitação do espírito e do real impenetrável) não se apresenta como fundamento para o exercício de uma razão universal, mas somente como modo de funcionamento de uma semiótica particular – a semiótica significante (Deleuze & Guattari, 2011). Além dos seus limites predicativos, não haveria o absurdo impossível que afundaria uma inteligência hesitante, mas a singularidade das operações de outros “regimes de signos” (Deleuze & Guattari, 2011), ou, ainda, a particularidade elementar da própria matéria, entendida como a “camada ideal” que caracteriza o sentido como “alguma coisa incondicional” (Deleuze, 2015, 30). O kantismo e suas variantes contemporâneas, com a assunção da impenetrabilidade do real e das limitações do espírito, fundariam antes as variáveis de uma linguagem particular, tornada despótica em seu movimento de tentar abarcar a totalidade, mas orbitada concretamente por uma pluralidade de pontos de vista não significativos, uma pluralidade de vozes paradoxalmente irreduzíveis às reduções do espírito. Contra o exercício regrado das faculdades hesitantes, Deleuze estabelece um inventário dos “movimentos aberrantes” (Lapoujade, 2015), demonstrando que o juízo sintético não é capaz de dar conta dos sintetizadores eventuais por meio dos quais as faculdades não param de ultrapassar os seus próprios limites (Deleuze, 2009). “Deleuze mostra que o ‘não’, na expressão ‘não-ser’, *exprime outra coisa que o negativo*. Essa outra coisa é a Diferença ontológica” (Gil, 2008, 49), algo que resiste e não se subsume a uma relação entre Ser e diferença relativa.

Fora do kantismo e das suas traduções estruturais, o bergsonismo de Deleuze suscita uma outra relação com o real (Deleuze, 2012). Em Bergson (2006), o real só é impenetrável em função dos hábitos convencionais e espaciais da inteligência e da linguagem, que recortam e freiam o movimento em favor de uma representação limitada aos pontos de parada (tratadas como a ilusão cinematográfica do pensamento). O método intuitivo bergsoniano compreende outra metafísica, para a qual a realidade não corresponde

a uma matéria opaca sublimada por uma tendência mecânica ou por um princípio transcendental, mas a uma instância criadora, limitada, porém aberta aos contornos sinuosos e móveis de uma elasticidade imanente. Há um “sentido movente que atravessa as palavras”, um “ritmo da linguagem” que reproduz o “ritmo do pensamento” (Bergson, 2009, 46). Essa imanência rítmica é a própria espessura da duração das coisas, mergulhadas em um movimento incapturável ao juízo sintético e à predicação dos lugares proposicionais, mas acessível à intuição e ao espírito que se desprende das limitações de um “tempo pulsado” (Deleuze, 2007, 265). Entre o kantismo e o bergsonismo há dois modos distintos de metafísica e dois séculos distintos, cujas pontas são amarradas, de um lado, pela embriaguez de um Esclarecimento sem dialética e, de outro, pela Ciência do irracional, cujo miolo comprime e abriga a tempestade romântica, as imposições da civilização industrial e a emergência do simbolismo. Se a primeira foi chave para a constituição das tradições contratuais do homem moderno, branco, civilizado, a segunda retoma outras “linhas de fatos” (Bergson, 2009, 4), também transformadas em tradições, mas que induzem os regimes semióticos significantes a processos de deriva não representacional. Na mesma entrevista em que se confessa um kantiano comum, Lévi-Strauss homenageia Bergson, postulando a identidade entre o texto do filósofo e as palavras de um Sioux. “Bergson medita sobre problemas metafísicos como um índio poderia fazê-lo e como efetivamente os Sioux o faziam” (Lévi-Strauss & Eribon, 2006, 167-168).

4. Gilles Deleuze e a Lógica do sentido

Tomando em mãos as mais antigas e recentes leituras realizadas sobre a obra de Gilles Deleuze, notar-se-á um relevo especial que regularmente ganha destaque nas compilações e obras de comentário: há um ponto de virada, ou, mais particularmente, de “viragem” e “passagem”, nas pesquisas do autor, situado entre o final da década de 1960 e o início dos anos 1970, pelo qual ele haveria escapado a um “impasse provisório” que consistia na sobreposição entre a crítica e a clínica ou no conflito entre as “reivindicações opostas do perverso e do esquizofrênico” (Alliez, 1996, 22-23; Gil, 2008, 159-179; Lapoujade, 2015, 121-145). Tal virada pode ser apreendida por diferentes ângulos: o do encontro com Guattari, o das turbulências históricas-intelectuais no maio de 68 francês, o da renovação das apostas éticas e teóricas que sinalizavam as vias de abandono do estruturalismo, ou, ainda, o imanente à própria produção deleuziana. Mudanças de eixo e do redimensionamento da problemática, exemplificadas pela diferença das operações de pesquisa que posicionam, de um lado, *Diferença e repetição* e *Lógica do sentido* e, de outro, os dois volumes de *Capitalismo e esquizofrenia*, especialmente, *Mil platôs*. É provável que tais angulações, mencionadas aqui isoladamente, se sincretizem de algum modo no emaranhado sempre complexo que desencadeia uma crise do pensamento. É do próprio Deleuze a afirmação de que há uma coexistência entre crise e criação, e que é através dela que o pensamento é levado a passar de um ponto a outro, dos pontos às linhas, das séries às máquinas. Na passagem entre os livros *Lógica do sentido* e *Mil platôs*, encontra-se os limites do repertório analítico, a relevância de uma inteligência topológica e, sobretudo, a sutileza das operações envolvidas em toda atividade de pesquisa. Acreditamos que o jogo dos contrastes entre os movimentos realizados nesses dois diferentes livros, embora já suficientemente apresentado pela crítica, ainda seja capaz de produzir efeitos imprevisíveis, “acontecimentos”, e não “fatos acontecidos” (Zordan, 2019, 62).

Lógica do sentido, livro escrito em 1969 paralelo à obra doutoral *Diferença e repetição*, esboça uma teoria do sentido a partir de séries de paradoxos. O livro é organizado em 34 capítulos, cada qual correspondendo a uma série diferente de paradoxos; as 34 séries são precedidas por uma pequena introdução e sucedidas por um apêndice de 5 capítulos (cuja leitura se mostra essencial para a topologia da obra); uma imensidão variada de fontes (literárias, filosóficas, matemáticas, psicanalíticas), tratadas por Deleuze como figuras históricas, tópicas e lógicas, povoa cada uma das séries e cria, em filigrana, uma espécie de céu estrelado através do qual cada ponto existente numa série é capaz de remeter ao ponto de outra, formando a trama labiríntica de uma “história embrulhada” (Deleuze, 2015, 8).

Dessa arquitetura formal, interessa-nos destacar especialmente duas particularidades: a) a relação estabelecida no livro entre filosofia e literatura e b) o modo como tal relação contribui para produzir uma inovação na própria linguagem filosófica. Embora o livro seja povoado por uma infinidade de figuras, há entre elas duas que são privilegiadas: os romances de Lewis Carroll e a imagem do filósofo estoico. Carroll, escritor e professor de matemática, encarna, por meio de seus escritos e apotegmas, o poder antecipatório e precursor da literatura em relação ao passo mais lento das teorias. Em seus livros, a teoria do sentido como paradoxo é incorporada, desfilada por personagens em movimentos que desafiam os postulados clássicos da recongnição. Em Carroll, “pela primeira vez, a literatura se manifesta como arte das superfícies, disposição de planos” (Deleuze, 2007, 73). Já a imagem do filósofo estoico convida ao voo da filosofia para fora do problema circular identidade/não identidade, contradição/não contradição, criando uma área de escape em relação ao jogo de remissões recíprocas entre o inteligível platônico e a física pré-socrática. Via um entrelaçamento particular, *Lógica do sentido* realiza uma aproximação entre filosofia e literatura e produz, a partir desse movimento, uma ruptura e uma inovação expressiva, pois os signos, agrupados e reagrupados, diferentemente ligados e rearticulados pela escrita de Carroll e pelas operações estoicas, deixam de ilustrar simplesmente as coordenadas ontológicas e predicativas de uma filosofia *a priori*, passando a deslocar as coordenadas topológicas nas quais se move a própria imagem do pensamento. Tal movimento, cujo impacto experimental ainda estamos longe de absorver por completo, faz com que o livro permaneça atual, destarte mudanças de perspectiva redesenhadas ao longo da vida pelo próprio Deleuze.

Ao mesmo tempo que as duas fontes privilegiadas no livro formam seus principais pontos de apoio e articulação, elas evidenciam, para além da arquitetura escritural, a pertinência cada vez maior adquirida pelo cruzamento entre filosofia e literatura na paisagem intelectual. Ao final de uma pequena introdução, o filósofo Deleuze afirma que “o livro é um ensaio de romance lógico e psicanalítico” (2015, 8). Abre-se, assim, uma nova situação expressiva, uma cruza de elementos que complica a pretensão à pureza analítica e aos limites epistemológicos envolvidos na construção das fronteiras e zonas disciplinares. Um livro de filosofia lido como romance, abrindo, entre a filosofia e a literatura, uma zona indiscernível de escavação, de exercício atlético em relações de expressão, pela qual Carroll e os estoicos não se opõem mais “de um lado” e “de outro lado” de uma fronteira disciplinar, mas se compõem e decompõem para formar o plano de univocidade onde o sentido circula como uma “entidade não existente” (Deleuze, 2015, 7). Em termos epistemológicos, o embrulho assumido da história contada por Deleuze direciona a pesquisa

filosófica para a prospecção de novos meios expressivos e deixa a marca, na filosofia contemporânea, da busca de uma linguagem “intensiva”, que funciona mediante “pequenas rajadas” (Deleuze, 2007, 74). O enlace entre a literatura de Carroll e a filosofia estoica permite a Deleuze testar, pela primeira vez, “uma forma expressiva diferente da filosofia tradicional” (Deleuze, 2007, 73), o que será desenvolvido mais tarde, com a defesa das operações que movem um discurso filosófico nômade ao encontro de meios expressivos implicados em uma “relação com o fora” e com um “estado de forças”, como ocorre no “poema de *Zarathustra*” ou nos aforismos de Nietzsche (Deleuze, 2006, 322-323). Assim, embora *Lógica do sentido* recorra ao repertório da linguística e da psicanálise como grandes chaves-explicativas, operando sobreposições crítico-clínicas, interessa-nos sobretudo a abertura dos cruzamentos expressivos entre filosofia e literatura e a própria experimentação de um estilo expressivo singular.

Em uma abordagem retrospectiva da obra de Deleuze não é difícil assinalar as pistas, movimentos e figuras de *Lógica do sentido* que serão em seguida abandonadas pelo autor. Enquanto o *Anti-Édipo* (Deleuze & Guattari, 2011b) trata de enterrar toda a parafernália significativa do inconsciente psicanalítico e da linguística estrutural, *Mil platôs* já realiza a própria dinamização de um novo viés paradigmático, que pode ser dito pós-estruturalista e que se apresenta tecnicamente pelo conjunto de operações ético-estéticas associadas ao pensamento das multiplicidades (Deleuze & Guattari, 2007). Enquanto o problema de uma teoria do sentido era o de uma espécie de móbile neutro e vazio, instância do ponto paradoxal que percorria a linguagem em duas direções *ao mesmo tempo* (Deleuze, 2015), o problema metodológico levantado e resolvido por uma teoria das multiplicidades é o de como realizar uma mixagem de múltiplas linhas, combinando materiais heterogêneos que já não se preocupam em ser ou significar. Sob certos ângulos, pode-se considerar *Lógica do sentido* como um romance clássico que pavimentava caminhos e dimensões filosóficas mais ou menos tortuosas a serem vencidas pela virtude do herói. Mas, embora um Hércules-Édipo estoico-psicanalítico triunfe sobre os abismos da profundidade, a dinâmica do sentido é paradoxal, e as chaves de resolução da trama se multiplicam como as escadas de Escher e bibliotecas de Borges, dificultando a cristalização de um desfecho simplificador até fazer causa comum com as estranhas atitudes dos personagens de Pierre Klossowski (que já são personagens ao avesso), as inversões do Robinson Crusoe de Michel Tournier (anti-personagem por excelência) e o perigoso estatuto do simulacro em Platão. Em todos os casos, o procedimento consiste em fazer passar a identidade do conceito ao avesso, além do limite predicativo e da fixação referencial, e extrair um duplo ideal que perverte a idealidade do original. Assim, o outro lado da Ideia platônica revela como seu duplo o sinuoso reino do “simulacro” (Deleuze, 2015, 295-298); o Robinson/*Sexta-feira* de Tournier abriga a vertigem e os limbos de um “mundo sem outrem” (Deleuze, 2015, 370); o Baphomet de Klossowski apresenta, do outro lado de Deus, a figura do andrógino e do “príncipe das modificações” (Deleuze, 2015, 345). Os personagens, que poderiam servir como elementos indicativos de uma moral da história, acabam funcionando como reversões que apontam para o próprio avesso da significação. E o avesso não é a “negação”, mas a indiscernibilidade entre o Ser e o Problema (Gil, 2008, 49).

Lógica do sentido funciona como um romance patafísico (Jarry, 2016), pela capacidade de tornar os limites da linguagem a ponto de fazer o sentido nascer do não sentido e estourar em diferentes

séries paradoxais, enquanto *Mil platôs*, como seus próprios autores sugerem, é uma espécie de grande bricolagem pós-cubista com inspirações dadaístas. Nessa “virada” no pensamento deleuziano, o problema estruturante do signo linguístico dá lugar aos agenciamentos coletivos de enunciação, onde o problema das estruturas do inconsciente, fossem elas organizadas em torno das operações edípicas ou dos morfemas lacanianos, é substituído pela produtividade das máquinas semióticas assignificantes, desejantes, esquizofrênicas. Se na passagem entre *Lógica do sentido* e *Mil platôs* as figuras de Édipo e Hércules, por exemplo, perdem os seus direitos, há, por outro lado, figuras que os recuperam: Artaud, Dioniso, Heráclito: todo cortejo colado ao bloco da psicose ganha o direito de dançar numa superfície que não opõe Artaud e Carroll, mas combina Artaud e Michaux para tocar na matéria melódica de linhas abstratas que escaparam aos dispositivos rastreadores do significado.

Mil platôs é o ácido lisérgico dos livros. Ele torna estúpida e obsoleta toda a querela metodológica das dimensões apresentada em *Lógica do sentido*. O profundo e o superficial, o aparente e o estruturante, o significado e o significante. Todos esses jogos de esconde-esconde são derretidos pelos autores do livro ao promoverem, em uma única e mesma dimensão, por exemplo, o encontro entre as operações da duração bergsonianas, o tempo não-pulsado da música de Pierre Boulez e os personagens literários de Carlos Castañeda (Deleuze & Guattari, 2012b). O resultado obtido no processo é que a matéria, livre da ação restritiva do conluio entre segredos ocultos e decifradores de segredos transcendentais, passa a correr em linhas multitudinais. O que acontece se abdicamos dos pressupostos implícitos que lançamos mão a todo tempo para fazer a realidade passar para dentro de sistemas referenciais? Já não se trata de substituir um sistema de referência por outro melhor, mas de colocar em suspeita o próprio procedimento.

Considerando ora seu gigantesco tecido citacional, ora seu princípio desnorteador de funcionamento, o livro *Lógica do sentido*, patafisicamente falando, deve ser lido e relido em sentidos ausentes, escrito e reescrito em esquifes flutuantes, assim como todos os outros, como uma sorte de objeto sempre excepcional, defeituoso e inesgotável. Deleuze dizia que os livros não são necessariamente superados, mas conservam uma “vigência deslocada” e necessitam apenas de um “leitor benevolente para devolver-lhes sua atualidade e outorgar-lhes um prolongamento” (Deleuze, 2007, 73). O entendimento da passagem entre uma obra e outra não implica o necessário abandono da obra ultrapassada, até por que as ultrapassagens, em nome da pressa dos atributos teleológicos que conferem destino final a uma obra, acabam por deixar para trás um vasto repertório de paisagens inexploradas e possibilidades hipertextuais. *Lógica do sentido*, com sua constelação de pontos que remetem a outros pontos internos, e mesmo a pontos que abrem o livro para saída externas, guarda no seu tramado labiríntico a virtualidade de um traçado inesgotável.

5. Hermes, a literatura e os paradoxos

Umberto Eco, após apresentar a noção de “limes”, “limite” e a “obsessão pela fronteira espacial” como marcos fundadores do sentido jurídico-contratual da herança cultural greco-latina, argumenta outrossim que “o mundo grego sempre fora atraído pelo infinito, que não tem limite nem direção, e pela

figura de Hermes”, ressaltando que “no mito de Hermes os princípios de identidade, de contradição e do terceiro excluído são questionados” (2013, 549-550). Em uma de suas últimas teses, Eco defendia que há uma relação entre o “modelo da semiose hermética” e as “teorias de interpretação textual atuais” (2015, 30-32). Contemporaneamente, uma das maneiras como se contestou não somente os princípios da identidade e da contradição, mas também a exclusão lógica do terceiro termo, foi através da literatura e, mais particularmente, da emergência da literatura como questão filosófica.

Em conferência pronunciada em 1964, Michel Foucault situa historicamente na virada entre os séculos XVIII e XIX a emergência da questão. Não mais uma determinada configuração de linguagem, “passiva”, simples gênero ficcional de “saber e memória”, mas um “terceiro termo”, “ativo”, “obscuro” e “profundo”, “vértice de um triângulo por onde passa a relação da linguagem com a obra e da obra com a linguagem”, ou, ainda, “ponto de exterioridade em relação à linha reta entre a obra e a linguagem”. “Terceiro termo”, (ponto) de exterioridade, não lugar onde se redesenha incessantemente a “brancura essencial” da questão sobre o próprio ser da linguagem (Foucault, 2005, 140-141). “Segundo Michel Foucault, existe na linguagem uma espécie de distância essencial, de deslocamento, de desmembramento ou de rasgão” (Deleuze, 2006, 100-101), um “vazio” aberto no interior das palavras, cujo preenchimento e a transposição dão a ver o modo como uma instância paradoxal age sob toda repetição.

Borderjando o rasgão do próprio tecido, a presença de Hermes na tradição intelectual ocidental não seria uma forma de negar à linguagem seu caráter predicável, mergulhando o poder designativo na impotente negação, mas uma insistência no forro do ladrão, no “logro” do texto, como queria Barthes (2013): uma zombaria sublime, que consiste no exercício metódico da não exclusão do terceiro, da sua aspersão por n ramificações onde cintile o sentido como um puro expresso radiante. Tal é o estatuto complexo atribuído por Deleuze ao sentido em *Lógica do sentido*, obra na qual já se destaca a diferença de natureza entre representação e expressão (Deleuze, 2015, 169-170). Embora os esquematismos sistematizadores da psicanálise e do estruturalismo ainda estejam presentes no livro, já há um pensamento dimensional e um traçado de dimensões disjuntivas como que a corroer por dentro a função estruturante dos invariantes de leitura. No entanto, é somente em *Mil platôs* que a crítica aos postulados da linguística estrutural chega a formular uma objeção mais séria às assimilações operadas pelo paradigma estruturalista entre expressão e significação. Essa objeção se explicita quando Deleuze e Guattari criticam a posição restritiva que Hjelmslev impunha ao “plano de conteúdo” ao assimilá-lo necessariamente ao significado (2011, 59). A estratégia adotada pelos autores consiste em apontar por várias vias os limites das abordagens que separam ou identificam elementos linguísticos e não linguísticos. Por um lado, a *separação* dos elementos linguísticos dos não linguísticos funciona como base para a legitimação científica da linguística estrutural (e, secundariamente, como balizador da distinção axial entre poética e linguagem). Somente pelo isolamento de sistemas homogêneos seria possível chegar a um conjunto de elementos invariantes, os quais, por sua vez, seriam imprescindíveis a uma abordagem que postula uma cientificidade *de direito*. Em outras palavras, o *fato* da língua corresponderia à uma multiplicidade heteróclita de variáveis incontroláveis, e, contra essa multiplicidade de fato, uma ciência linguística de direito arvora um sistema homogêneo, capaz de decompor as variáveis factuais em mínimos elementos constantes (significantes).

Embora haja diferentes níveis nos quais o problema da língua se coloca, Deleuze e Guattari insistem que os pares nos quais ele se organiza sempre repercutem a repetição axial dessa mesma operação no tratamento das variáveis (Deleuze & Guattari, 2011). Por outro lado, os autores também apontam os limites das abordagens que *identificam* os elementos linguísticos aos não linguísticos, desviando do problema da língua sem resolvê-lo, repercutindo cientificamente a acomodação do senso comum à auto evidência lógica de uma natureza instrumental da linguagem. Nesse caso, a força do recurso ao estoicismo consiste justamente na manutenção de um caráter paradoxal do sentido, que, em vez de se cristalizar pela separação ou identificação dos planos linguístico e não linguístico, implica-os, simultaneamente, em relações de independência e intervenção recíproca (Deleuze & Guattari, 2011, grifos nossos). Por um lado, o sentido “não existe fora da proposição que o exprime”; por outro, “ele não se confunde de forma nenhuma com a proposição, ele tem uma ‘objetividade’ totalmente distinta” (Deleuze, 2015, 33).

A tradução brasileira de *Lógica do sentido* se equivoca ao utilizar a palavra “objetividade” para “objectité”. Para definir o “estatuto complexo do sentido”, Deleuze cria uma palavra inexistente na língua francesa: “objectité”. Sobre o sentido, ele escreve: “Mais d’ autre part il ne se confond nullement avec la proposition, il a une “objectité” tout à fait distincte” (Deleuze, 2015, 33). Ao traduzir “objectité” por “objetividade”, perde-se precisamente a nuance da discussão, pois se tal escolha fosse efetivamente justificada, o próprio Deleuze não teria a necessidade de utilizar uma palavra inexistente e optaria simplesmente pela palavra francesa, existente, “objectivité”. Por que, então, utilizar “objectité” em vez de simplesmente “objectivité” (o que nos obrigaria a optar, na tradução, por “objetividade”, e não “objetividade”)? Trata-se da marca de uma escrita imprecisa substanciada em um gosto particular pelos neologismos? O que sugerimos é precisamente o contrário. O problema tradutório evidencia a própria dificuldade de compreensão do estatuto complexo do sentido. Atribuir-lhe o sentido de “objetividade”, como consta na tradução brasileira, implicaria subsumi-lo à dimensão da significação, o que precisamente Deleuze não faz, nem mesmo quando compara o sentido ao “noema perceptivo” de Husserl. É por essa “objetividade” distinta que se diz que o sentido não pode corresponder ao atributo lógico da proposição (que é o predicado), mas somente ao atributo lógico da coisa. Por não ser um atributo predicável, o sentido não se confunde com um estado de coisas designado, nem com a qualidade específica atinente a um ser. Fora do círculo da proposição, escapando ao jogo entre atributos predicáveis e sujeitos predicados, o atributo do sentido, segundo esse Deleuze leitor dos estoicos, é um “extra-ser”, “*aliquid*”, um “mínimo de ser” que convém a uma instância que circula na “fronteira das proposições e das coisas” (Deleuze, 2015, 34, grifos do autor).

Assim, o problema da linguagem se apresenta ora como uma operação de redução e coordenação de variáveis em direção a constantes significativas (limitações impostas a um real impenetrável), ora como abertura do eixo sistemático das constantes a uma enxurrada de variáveis que mergulha a matéria no intercâmbio imanente entre um estado recíproco de esgotamento e multiplicação (insistência nas operações de abertura de um real ilimitado). A postulação apresentada aqui baseia-se na hipótese de que a contraprova das operações que regem o juízo sintético não é o idealismo romântico, mas o exercício

paradoxal do sentido, ou, em outras palavras: Lewis Carroll, Alfred Jarry, Samuel Beckett. “Beckett levou ao mais alto grau a arte das disjunções inclusas, que já não seleciona, porém afirma os termos disjuntos através da sua distância, sem limitar um pelo outro nem excluir o outro do um” (Deleuze, 2011, 142). Barthes dizia que “alguns autores funcionam como matrizes de escrita” (2005, 23). Os textos de Beckett dramatizam, como nenhum outro, os paradoxos do sentido e os epifenômenos textuais que brotam da relação de descolamento entre o sentido e o significante, a ponto de comentaristas contemporâneos sugerirem sua retomada. “Seguindo a trilha de Deleuze, não deveríamos repensar o esgotamento, hoje, segundo categorias beckettianas?” (Pelbart, 2016, 20). Há, nessa consideração de Pelbart, assim como nas reiteradas invocações de Beckett por Deleuze, a constatação de que essa matriz de escrita guarda em suas operações a força de um potencial enigmático, uma espécie de código inesgotável que o arquivo da literatura disponibiliza aos processos de transcrição (Campos, 2013). Aqui, as categorias beckettianas interessam menos que o potencial cáustico e plástico de uma escrita capaz de introduzir tensores que trabalhem distâncias entre o significante e o sentido. Ninguém é capaz de garantir exatamente o que uma “escrita perdulária” ou a infecção da linguagem protocolar por um estado de “enfermidade verbal” são capazes de gerar em termos de produção de conhecimento. Sabe-se, no entanto, “que há algo nos moribundos e na ficção” (Costa, 2014, 554), e nossa aposta é que esse “algo” pode ser capaz de romper eventualmente a fronteira entre o “*nomos*” e a anomia (Lapoujade, 2015, 60-61, grifos nossos), produzindo paradoxos.

Um desses paradoxos consiste na aproximação/sobreposição de duas diferentes disciplinas, cujas oposições se destacam à primeira vista: a filosofia, com o exercício do pensamento sistemático e a tendência a separar dos corpos a instância homogênea de um real inteligível, e a literatura, essa verdadeira “mestra de nuances” (Barthes, 2003, 27), cujo exercício se apresenta contemporaneamente ao modo de uma ética do singular, espaço de uma incerteza sem resposta onde fabrica-se, ainda assim, as linhas de virtualidade de um sujeito futuro. Sob todos os ângulos, os direitos de um real inteligível parecem desafiar as possibilidades de uma ética singular. Como um apotegma cristalizado entre essas duas disciplinas, instala-se o problema do sentido como instância que insiste em desdobrar o “círculo da proposição” (Deleuze, 2015), e, ao desdobrá-lo, encontra uma literatura cujas relações de proximidade simbióticas com a filosofia acaba por rearranjar os sentidos e os domínios dessas duas atividades.

“Seu poder moderno faz da literatura um antídoto à filosofia, um contra-sistema ou uma contra-filosofia (...) Para mim, Nietzsche, Bataille, Blanchot, Klossowski foram maneiras de sair da filosofia” (Compagnon, 2018, 49-51). “Ora, se Nietzsche não pertence à filosofia, é talvez porque ele é o primeiro a conceber um outro tipo de discurso como contrafilosofia” (Deleuze, 2006, 327). Mas não se sai da filosofia sem produzir simultaneamente uma reentrada em seus caminhos paralelos, futuros-passados divergentes, como no “poema da matéria” de Lucrecio, composto de corpúsculos invisíveis que se desviam “imprevisivelmente da linha reta” e cuja “poesia do invisível, a poesia das infinitas potencialidades imprevisíveis, assim como a poesia do nada, nascem de um poeta que não nutre qualquer dúvida sobre o caráter físico do mundo” (Calvino, 2012, 20-21). É esse rearranjo que permite se situar entre a literatura

e a filosofia e procurar, por meio de exercícios reiterados, a plasticidade sempre reinaugurada de uma zona transdisciplinar. Nesse ponto, já não se trata mais de opor lógico e fantástico, real e imaginário, metalinguagem e ficção.

Ao interrogar-se sobre o sentido da escrita e da literatura, Deleuze costumava invocar a pertinência de uma instância assignificante, pré-individual e impessoal. Escrever seria um “caso de devir” que extravasa o “vivível” para alcançar puras visões e audições (Deleuze, 2011, 11), caso de “sair das percepções vividas” (Deleuze & Guattari, 2010, 198); e a escrita, o espólio arrancado a uma zona transcendental onde já não há primeira nem segunda pessoas a se manifestar, mas “nasce em nós uma terceira pessoa que nos destitui do poder de dizer Eu” (Deleuze, 2011, 13), ou mesmo uma “quarta pessoa do singular”, onde sentido e não sentido subsistem na “copresença de uma gênese estática” (Deleuze, 2015, 166). “Tudo o que tem o desejo como conteúdo se expressa mediante um IL, o ‘il’ do acontecimento, o indefinido do infinitivo nome próprio” (Deleuze, 2007, 89). Na língua francesa, a palavra “IL” não é apenas a forma particular assumida pela terceira pessoa do singular, mas o modo das construções verbais impessoais (como *il pleut*, ou *il y a*), sentido este privilegiado pela definição de Deleuze. Tais considerações em torno ao lastro impessoal da terceira pessoa repercutem, ademais, as conexões estabelecidas por Blanchot entre a literatura e o tema da neutralidade. “‘Ele’ sou eu convertido em ninguém, outrem que se torna o outro, e que, do lugar onde estou, não possa mais dirigir-me a mim e que aquele que se me dirige não diga ‘Eu’, não seja ele mesmo” (Blanchot, 2011, 19). Modo de dizer que “não se escreve com as próprias neuroses. A neurose, a psicose, não são passagens de vida, mas estados em que se cai quando o processo é interrompido, impedido, colmatado” (Deleuze, 2011, 14).

6. Conclusões

Suspender as circunscrições da dualidade platônica e da finalidade aristotélica para postular uma zona de indiscernibilidade transdisciplinar não é libertar-se das amarras da cultura para fruir o transe de uma espontaneidade reencontrada, mas abrir o verbo a um outro tipo de problema, com outra modalidade de riscos associados. Há o risco de linhas que se soltam de seus limites contratuais e significantes serem anuladas, já não pelos efeitos de controle e segurança de um imperativo moral ou pelas promessas de uma capitalização externa, mas pelas incertezas internas de uma língua que chicoteia sua própria matéria e teme os percursos da sua própria causalidade. Envolvida pela aproximação axial entre uma imagem da filosofia estoica e a literatura de Lewis Carroll, *Lógica do sentido* apresenta uma física (patafísica), uma dialética (paradoxal) e uma estética (da disjunção exclusiva ou dos silogismos de disjunção) que deslocam a imagem da filosofia e o sentido da literatura tradicionais. Diante das aporias e paradoxos evidenciados pelos debates teórico-epistemológicos aqui sumarizados e, em particular, pelo estudo da *Lógica do sentido*, conclui-se que, pelas vias de uma física, uma dialética e uma estética, comprimido entre as dimensões da literatura e da filosofia, o problema do sentido e da sua inscrição na linguagem é submetido a uma nova espécie de educação, cujas operações promovem a verificação contínua de um duplo movimento que afirma ora a precedência das relações de expressão do sentido sobre as outras dimensões da proposição, ora a ambiguidade das relações de coexistência entre o plano dos corpos e

estados de coisas e o plano dos textos. No que aqui se apresenta, as distinções entre Ciências Humanas e Letras, Linguística e Artes, a qual podemos, a guisa de conclusão, tratar de uma contingência histórica perante o imperativo que define “áreas de conhecimento”, se demonstra inoperante quando se trata das forças paradoxais que movem o indiscernível do pensamento.

Referências bibliográficas

- Alliez, É. (1996). *Deleuze filosofia virtual*. São Paulo: Editora 34.
- Barthes, R. (2013). *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva.
- Barthes, R. (2007). *Elementos de semiologia*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. (2005). *A preparação do romance II: a obra como vontade. Notas de curso no Collège de France 1979-1980*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barthes, R. (2003). *O neutro: anotações de aulas e seminários ministrados no Collège de France, 1977-1978*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bergson, H. (2009). *A energia espiritual*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Bergson, H. (2006). *O pensamento e o movente: ensaios e conferências*. São Paulo: Martins Fontes.
- Blanchot, M. (2011). *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Blanchot, M. (2010). *A conversa infinita*. 1. São Paulo: Escuta.
- Calvino, I. (2012). *Seis propostas para o novo milênio: lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Campos, H. (2013). *Transcrição*. São Paulo: Perspectiva.
- Compagnon, A. (2018). *La Littérature, pour quoi faire? Leçon inaugurale prononcée le jeudi 30 novembre 2006*. Paris: Pluriel.
- Costa, L. A. (2014). O corpo das nuvens: o uso da ficção na psicologia social. *Fractal. Revista de Psicologia*, 26, 551-576.
- Deleuze, G. (2015). *Logique du sens*. Paris: Les éditions de minuit.
- Deleuze, G. (2012). *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. (2011). *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34.
- Deleuze, G. (2009). *A filosofia crítica de Kant*. Lisboa: Edições 70.
- Deleuze, G. (2007). *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2006). *A ilha deserta: e outros textos*. São Paulo: Iluminuras.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2012). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol.3*. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2012b) *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4*. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2011). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2*. São Paulo: Ed. 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2011b). *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2007). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol.1*. São Paulo: Ed. 34.
- Dosse, F. (2010). *A saga dos intelectuais franceses. Volume 1: à prova da história (1944-1968)*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Eco, U. (2015). *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva.

- Eco, U. (2013). *Da árvore ao labirinto: estudos históricos sobre o signo e a interpretação*. Rio de Janeiro: Record.
- Foucault, M. (2007). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2005). Linguagem e literatura. In R. Machado (Ed.). *Foucault, a filosofia e a literatura (pp.137-154)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Gil, J. (2008). *O Imperceptível Devir da Imanência. Sobre a filosofia de Deleuze*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Godinho, A. (2016). Três linhas a-paralelas: Pessoa, Deleuze, Duchamp. *FronteiraZ*, 16, 39-58.
- Jarry, A. (2016). *'Patafísica junto con Especulaciones*. Logroño: Pepitas de Calabaza.
- Lapoujade, D. (2015). *Deleuze, os movimentos aberrantes*. São Paulo: n-1 edições.
- Lévi-Strauss, C., & Eribon, D. (2005). *De perto e de longe*. São Paulo: Cosac Naify.
- Pelbart, P. P. (2016). *O avesso do niilismo. Cartografias do esgotamento*. São Paulo: N-1 Edições.
- St. Pierre, E. A. (2018). Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à "pós-investigação". *Práxis Educativa*, 13 (3), 1044-1064. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i3.0023>.
- Torelly, G. (2019). *Uma Educação do sentido. Poéticas textuais*. Tese de Doutorado sob orientação de Paola Zordan e Ana Godinho. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.
- Zordan, P. (2019). *Gaia Educação. Arte e Filosofia da Diferença*. Curitiba: Editora Appris.

Reseñas curriculares:

Gabriel Torelly é doutor em Educação e graduado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisador vinculado ao grupo de pesquisa do CNPq *Arte, Corpo, EnSigno* (ARCOE). Tem atuação como investigador na linha de pesquisa Filosofias da Diferença e Educação.

Paola Zordan é professora do Departamento de Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do grupo de pesquisa do CNPq *Arte, Corpo, EnSigno* (ARCOE). Trabalha com performances, escultura social e micropolíticas. Como articuladora do M.A.L.H.A., Movimento Apaixonando pela Liberação de Humores Artísticos, cria intervenções em espaços públicos e institucionais.



Imagen: Milena Galindo, María José Parra, Paula Menéndez

A Aracuã & Outros Modos de Viver e de Dizer em Educação

El Aracuã y otras formas de vivir y decir en la educación

Aracuã & Other Ways of Living and Saying in Education

Resumo

Este artigo se propõe como cultivo de um gesto especulativo ao imaginar as consequências de compreendermos os mundos como pluriontológicos e multiespecíficos. Propondo que a educação ocidental seria um corolário da metafísica ocidental circuntanciada como controle da continuidade de um modo de existir, mediante uma discussão entre autoras como Anna Tsing, Haraway, Stengers e Viveiros de Castro, reivindico a premência ética de um pausar e olhar ao redor para com-fabularmos-com diferentes modos de viver e narrar. Ao decidirmos dilatar o espectro de realidades de existentes que participam em nossas práticas e decisões, incorporando outras temporalidades como critério de elegibilidade, o que proponho aqui é assumir a atitude possível de gaguejar referida por Stengers, alegando que escrever de outros modos significa viver com e a partir de outros modos de existências.

Palavras chave: Educação; pluriontológicas; modos de vidas; escritura.

Abstract

This article proposes the cultivation of a speculative gesture by imagining the consequences of understanding worlds as pluriontological and multispecific. Proposing that western education would be a corollary of western metaphysics circumscribed as control of the continuity of a way of existing, through a discussion between authors such as Anna Tsing, Haraway, Stengers and Viveiros de Castro, I claim the ethical urgency of pausing and looking around to com-fabulate-with different ways of living and narrating. When we decide to expand the spectrum of realities of existents who participate in our practices and decisions, incorporating other temporalities as eligibility criteria, what I propose here is to assume the possible attitude of stuttering mentioned by Stengers, claiming that writing in other ways means living with and from other modes of existence.

Keywords: Education; pluriontological; ways of living; scripture.

Dayana Uchaki de Matos

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul

Porto Alegre, Brasil

dayauchaki@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3146-3767>

Enviado: 10/09/2022

Aceptado: 31/10/2022

Publicado: 15/01/2023

<https://nawi.espol.edu.ec/>

www.doi.org/10.37785/nw.v7n1.a6



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.

Resumen

Este artículo propone el cultivo de un gesto especulativo imaginando las consecuencias de entender los mundos como pluriontológicos y multiespecíficos. Proponiendo que la educación occidental sería un corolario de la metafísica occidental circunscrita como control de la continuidad de un modo de existir, a través de una discusión entre autores como Anna Tsing, Haraway, Stengers y Viveiros de Castro, reivindico la urgencia ética de hacer una pausa y mirar alrededor

para com-fabular-con diferentes formas de vivir y narrar. Cuando decidimos ampliar el espectro de realidades de los existentes que participan de nuestras prácticas y decisiones, incorporando otras temporalidades como criterios de elegibilidad, lo que propongo aquí es asumir la posible actitud de tartamudeo que menciona Stengers, al afirmar que escribir de otra manera significa vivir. con y desde otros modos de existencia.

Palabras Claves: Educación; pluriontologías; modos de vidas; escritura.

Sumario: 1. Tem alguém naquela árvore. 2. Desenvolvimento. Breve fábula da monomórfica educação ocidental. 3. A escolarização dos mundos: monotemporalidade de viver e dizer olhando para frente. 4. Outros modos de dizer em educação: escrevendo como quem olha ao redor. 5. Conclusões. Os mil modos de viver: refazendo parentescos e vivendo como quem (se) composta.

Como citar: Uchaki de Matos, D. (2023) A Aracuã & Outros Modos de Viver e de Dizer em Educação. *Ñawi: arte diseño comunicación*, Vol. 7, núm. 1, 119-133.

1. Tem Alguém Naquela Árvore

Interpelada por uma voz cujos atributos extrapolam um corpo diferenciativo humano ao apresentar-se através de outras compleições e reclamos, sento-me para escrever e meu confronto preambular é preterir a presença eloquente de um assobio insistente ao meu redor. Defronte a mim, lá está ela: trata-se de um organismo de penas amarronzadas e longa cauda –comportando similitudes a um feitio de galinha – mimetiza com os cacarejos, sempre pontual nas alvoradas e vespertinos. Rouca, de timbre áspero, profusa como anunciativa, me interdita o silêncio, encostando sua cantilena presença na minha janela. Não saberia precisar sua espessura - talvez análoga a um papagaio avantajado; as asas protusas, arredondadas e adejantes exibem-se com intensidade e me instam a localizá-la por sobre as copas frondosas das folhas verdes escuras das capororocas. Lá no alto este corpo se instala, e entoa versos agudos, de um canto inteiro, sem que eu possa deduzir a medida. Talvez tal tradução se insinue no compasso do acompanhar a experiência de sua existência na minha, o que então começa por assumir perceber esta vida manifesta como alguém.

Então, descubro que por nome minha intercessora atenderia Aracuã. Dizem alguns que a conheceriam por Jacuí. Contaram-me que a alcunha Jacuí é ilustrativa de rio, atribuída ao seu biotipo de cauda comprida. Fato é que para mim, seu cacarejar a ornamenta como figura híbrida, e esse hibridismo invadiu o tempo de minha escrita, bem como nos sonhos, atravessando o pensamento sobre até onde alcançamos enxergar a vida na ciência e na educação: numa galinha-que-voa, num animal deformado, meio-outro, assim como os devir-mutantes, os quírons, ou nos seres enfeitizados. Grita, estridente, às vezes apressada, interferindo meu pensamento com a imediatez das vidas outras. Com efeito, essas vidas para as quais olha-se pouco: disputando um galho com algum ser imaginário ou ao qual nos falta, em geral, perspectiva de sentido. Se eu respirar baixo, até posso ouvir suas unhas roçando nos gravetos, seu piar minudenciado, e sou assim influída a ver, por horas a fio, o mundo animista que me captura compondo-me em texto. Instaura-se, a partir de então, essa tentativa de gesto especulativo sobre concebermos outros modos de viver e dizer na ciência e na educação.

2. Breve Fábula da Monomórfica Educação Ocidental

Há alguns anos meus esforços como professora concentram-se no exercício de aprofundamento de pensar outramente a educação. Isso significa pensar a educação como modo de viver para além da excepcionalidade do antropos ocidental e presenciar continuamente a seguinte interrogação: que consequências tiramos para o pensamento em educação se aceitarmos que o mundo é, afinal, multiespécies e pluriontológico?

Anna Tsing aponta que a excepcionalidade do humano, fundamento ontológico da modernidade ocidental, é a dificuldade que nos arrasta a nos imaginarmos superiores a outros modos de existência e de existências mais que humanas. Segundo ela, “o excepcionalismo humano nos cega. A ciência herdou das grandes religiões monoteístas narrativas sobre a superioridade humana. Essas histórias alimentam pressupostos sobre a autonomia humana e levantam questões relacionadas ao controle, ao impacto humano e à natureza, ao invés de instigar questões sobre a interdependência das espécies” (Tsing, 2015, 184).

Ocorre que, como indica Viveiros de Castro (2015), nem todo antropos é o antropos do humano ocidental. A propósito de seu ofício autodeclarado contra-antropológico, Viveiros de Castro assevera que esse excepcionalismo não se generaliza a todas as experiências de humanidades, uma vez que “povos outramente humanos teriam uma antropologia não antropocêntrica”. Basicamente, para povos originários os parâmetros de existência estariam fundamentados na capacidade interpretativa biosemiótica dos mundos, tendo, portanto, como pressuposto a relacionalidade entre vidas mais que humanas, e jamais na ideia de que a vida humana seria excepcional ou superior.

Neste texto, proponho que a educação ocidental seria um corolário da metafísica ocidental circunstanciada como o controle da continuidade de um modo monomórfico e universalizador de existência. A educação seria o exercício, portanto, da continuação de um modo de existir: nas interdições sobre o que é-e-não-é um humano possível, na monoforma e na monocultura das práticas linguísticas, na corrente execução (ou tentativa de) aniquilação de outras humanidades outramente possíveis e, mais uma vez, na premissa de sua excepcionalidade sobre demais formas de vida (humanidades outras, sobrenaturalidades, forças de natureza). Em linhas gerais, é possível descrever a educação ocidental como o controle deliberado e intencionado de universalização da continuidade de um modo de existência.

Contemplarmos, então, a educação como esse controle da continuidade a partir da monoforma, do excepcionalismo humano e da subjugação das outras humanidades outramente possíveis passaria aqui primeiramente por uma espécie de anamnese-do-tempo-presente. Como lembra Aimée Cesáire (2020), é preciso realçar a indefensabilidade do Ocidente quando se aceita a desigualdade entre reparações do holocausto versus a permanente permissividade de extermínio dos povos considerados sub-humanos em modos de vidas não Ocidentais: “pode-se matar na Indochina, torturar em Madagascar, encarcerar na África Negra, castigar nas Antilhas” (Cesáire, 2020). Também necessário reivindicar a noção de necropolítica, conceito medular de Mbembe (2018) que exprime as condições do tribunal ocidental que autoriza quem (e o que) morre e quem (e o que) vive sustentada pela escalabilidade de humanidade.

Conveniente, nessa direção, inventariar ‘fatos’ conjunturais do embranquecimento na colonização sulamericana. Por exemplo: Barreto (2003, 64) e Munduruku (2012, 30) ao descreverem os processos de instauração colonial por meio da educação no século XVI, relatam o dramático percurso de dominação dos povos autóctones. Expõem as concepções ora exterministas, ora integracionistas dos empenhos de conversão civilizatória dos povos originários ao modo de viver europeu que, ao exterminarem fisicamente múltiplos povos, devastavam intencionalmente múltiplos territórios existenciais. Posteriormente, os modos sobreviventes (povos não massacrados) seguindo assediados à aderência compulsória e concebidos como “atrasados”, eram rebaixados a pertencerem a estágios de uma evolução-desaparecimento inexorável. Essa mentalidade evolucionista fortemente sedimentada no imaginário ocidental, posteriormente impôs-se diante da tutela orfanológica, prevista em 1831 – mediante a qual o Estado “protegeria (os indígenas), promoveria seu sustento, ensinar-lhe-ia um ofício, e o integraria à sociedade nacional” (Munduruku, 2012, 31).

Embora seja bastante controvertida a questão do número populacional existente no território brasileiro no prenúncio da colonização, estima-se que esses números variaram entre 2 e 4 milhões de habitantes.

Para fins de comparação, a população portuguesa se acercava de 1.500.000 pessoas no século XVI. Contudo, o que de fato é expressivo é que este território contava com uma população astronômica diversificada e o processo de diferenciação compunha-se como um primado cosmológico (Clastres, 2017). Conforme aponta Almeida (2010), mais de mil etnias coexistiam, guerreavam em variadas e instáveis paisagens políticas de convivências, intercâmbios cíclicos de parentescos e inimizades. Quatro séculos após o massacre colonial, no mesmo território, das mil etnias contavam-se 206 (Almeida, 2010, 30).

Se observarmos a monomodalidade linguístico-existencial da vida ocidental, em meio a colonialidade esses números são também eloquentes. Como indica Duarte (2016) dados contemporâneos estimam que 90% das línguas do mundo provavelmente desaparecerão até o final do século XXI. Considera-se que existam atualmente no mundo conhecidas 6500 línguas mas que, entretanto, dois terços destas serão provavelmente extintas até o final deste século. Como aponta o autor, “das (aproximadamente) 500 línguas autóctones no continente sul-americano, cerca de 420 línguas ameríndias apresentam riscos vultuosos de desaparecimento “devido à pressão que sofrem das línguas majoritárias, ou pelo simples fato de o número de falantes nativos ser muito reduzido” (2016, 28).

Não obstante devastadora, a ocorrência dos encontros e confrontos coloniais também desenverga a pertinácia da vida em reinvenção. Rufino (2021), nesse caso, caracteriza a história da educação brasileira como a história do processo de catequização e conversão – ou, da tentativa continuada - de conversão ao modo de viver ocidental. Entretanto, reporta que essa relação embora fulcralmente assimétrica instigou (e instiga) resistência e cruzo: povos e práticas subalternizados ante políticas de dominação ontológicas de Estado empreenderam cruzamentos transgressores e criativos, “emacumbando” e contra-enfeitando as experiências de diáspora e degredo – daí a invenção do que Rufino classifica como pedagogia das encruzilhadas, a partir do entendimento dos terreiros de religiões afro-indígenas brasileiros como espaços vivos de educação. Segundo ele, antes que binária, a pulsação das vidas figuradas na macumba atua em desvio, transcendendo a pura oposição ou submissão, mas reinventando a vida “a partir dos cacos” (Rufino, 2019, 77). Disso nasceria uma pedagogia das encruzadas parida no “entre”, na liminaridade ou frestas da devastação colonial e que “responderia eticamente àqueles que historicamente ocupam as margens e arrebatando aqueles que insistem em sentir o mundo por um único tom” (Rufino, 2019, 77).

Assim, acompanhando esses cenários histórico-temporais tampouco encorajo a proposição de existência de uma oposição ingênua de modos de vida autênticos, inertes e puros diante do seu encontro violento com a mentalidade universalizante das práticas coloniais. Como menciona Viveiros de Castro (2008, 141), não há “culturas” inautênticas, pois não há culturas autênticas. Não há, nesse sentido, modo de viver autêntico. Como diz ele,

não há índios, brancos, afro-descendentes, ou quem quer que seja autênticos – pois autêntico não é uma coisa que os humanos sejam. Ou talvez seja uma coisa que só os brancos podem ser, uma vez que “a autenticidade é uma autêntica invenção da metafísica ocidental, ou mesmo mais que isso – ela é seu fundamento, entenda-se, é o conceito mesmo de fundamento, conceito arqui-metafísico” (Viveiros de Castro, 2008, 141).

Essas noções confluem com a ideia, sobretudo, de que grupos indígenas e seus modos de vidas, bem como todos os coletivos vivos, “longe de estarem congelados, transformam-se através das dinâmicas de suas relações em processos que não necessariamente os conduzem ao desaparecimento” (Almeida, 2010, 24). Entretanto, não é o caso, sob qualquer hipótese, de amainar a violência cabal do processo de ocupação, pilhagem e extermínio administrado pelo genocídio colonial; mas identificar a complexa trama existente de gradações de refazimento e de possibilidades das sobrevivências.

Ainda assim, observarmos o projeto intencionado de universalização de um monofórmico modo de viver que se anseia sobrepujar sobre outros possíveis e, mais do que isso, entendermos que essa ideia conjura, organiza, e comensura política e existencialmente os mundos a partir de suas premissas (um mundo que fala em nome dos mundos) parece-nos fundamental para entendermos a situação em que vivemos e fabularmos (com outros) modos de viver. Neste encaixo crítico encontram-se os túrgidos debates acerca da educação escolar, suas funções histórico-civilizatórias, mas também suas apropriações, cooptações e atualizações.

3. A Escolarização dos Mundos: a Monotemporalidade que Ensina a Viver e Dizer Olhando para Frente

Calcada, sob forte ideário homogeneizador orientada para a universalização da condição do melhor-humano-ocidental, a escola moderna é a instituição que se consagra enquanto método educativo em meio a uma estratégia econômica dos processos de subjetivação. Consectária das disputas por féis cristãos instruídos e as reformas religiosas no século XVII, foi com a Didática Magna, de Comenius que se dinamizou nas escolas europeias um paradigma transdiscursivo que expressou o “núcleo de ferro do discurso pedagógico moderno” (Narodowski, 2001, 6). Mediante fundamento teleológico e de uniformização das práticas e do ordenamento temporal, a partir da instauração da proposta comeniana é desenhada a organização de uma didática e reforma dos espaços educativos a partir da qual: centralizou-se a extensão dos alvos (educar a todos), a gestão de um tempo único (educar a todos ao mesmo tempo), do formato das relações educativas (educar a todos ao mesmo tempo e da mesma forma) e para os mesmos fins (educar a todos ao mesmo tempo, da mesma forma e para os mesmos propósitos).

Com relativo consenso, considera-se com Comenius o grau zero da educação moderna, o ponto de inauguração de um modelo de continuidade que se alastrou, consagrando-se posteriormente através das escolas de massas na construção dos Estados-Nação e com os processos de colonização num processo irreversível de naturalização da escolarização do mundo.

A escola, portanto, lócus decisivo configurado para o acontecimento da educação no Ocidente, emerge como esta instituição não-natural, dispositivo institucional (Varela & Alvarez Uria, 1992) firmemente estabelecida através da racionalidade ocidental, que desde o seu nascimento moderno se “desenvolve com orgulhosa missão civilizadora” (Sibilia, 2012). Assim, nasceu e difundiu-se mediante ostensiva intenção “disciplinatória dos selvagens” (2012, 41), engendrando posteriormente “milhões de corpos que se mobilizam ao compasso dos ritmos urbanos e industriais, tutelados pelos vigorosos credos da ciência, da democracia e do capitalismo, obrigados à meta indiscutível do progresso universal” (Sibilia, 2012, 42).

Evidentemente, não desconsidero as muitas transformações que a educação e a escola – aqui analisada ontologicamente – atravessaram. Entretanto é possível identificarmos traços fundamentais de uma mentalidade que calça as formações das nossas estruturas imaginativas até o presente. Um destes traços mais estruturantes reside na dificuldade de pensarmos outras temporalidades como modos de vida, devido sobretudo a base teleológica investida na noção de progresso que arrebanha utopias de desenvolvimento – coletivo e biográficos. Assim, nós nos educamos fundamentalmente para andarmos para frente: trabalhamos para vencer o tempo; damos por fracasso ou atraso o que não couber na medida temporal do progresso e não cultivamos múltiplos usos do que chamamos viver.

A escolarização moderna-ocidental ao mundializar-se contribuiu, nesse sentido, para a distribuição dessa cosmopercepção (Oyeronké, 2021) de viver como uma específica dominação humana sobre as vidas, sobre o tempo e sobre as demais vidas mais que humanas. É a geopolítica psíquica modernizadora (Viveiros de Castro, 2006), que assenhoreia o vivível como projeto unívoco de existência, e domina o nosso imaginário sobre como se pode afinal, ser-viver-tornar-se. Como diz Tsing, as categorias e premissas do progresso e de evolução estão conosco em todos os lugares. Imaginamos seus objetos todos os dias: democracia, crescimento, esperança. Por que deveríamos esperar que as economias cresçam e as ciências avancem? [...] A noção de progresso está também embutida em suposições amplamente aceitas sobre o que significa ser humano. [...] Enquanto imaginarmos que os humanos são fabricados por meio do progresso, os não humanos estarão igualmente presos nesta estrutura imaginativa (Tsing, 2022, 64).

Também nesse sentido, Shiva (2003, 22) sugere que a crise e a falência das alternativas de soluções diante do colapso existencial contemporâneo, corresponde diretamente a falência da multiplicidade e daquilo que Tsing nomeia como multiplicidade ontológica. Conforme relata a autora indiana (Shiva, 2003) os conteúdos transmitidos pela cultura científica correspondem a uma história domesticada das descobertas de uma pequena parcela da comunidade humana, uma vez que não circulam a diversidade de explicações, especulações e métodos de olhar, classificar e hierarquizar os fenômenos do mundo pelos intelectuais da tradição (povos originários). A este exemplo, são os métodos científicos de calcular e fazer previsão climática que são comunicados nas escolas, e nunca as formas tradicionais de leitura do ecossistema realizadas pelos peritos da tradição (Shiva, 2003, 23).

Neste rastro, criticando os modos de fazer-dizer científicos & canônicos estão alguns movimentos como as considerações perpetradas pelo grupo de intelectuais Slow Science, sobretudo com a figura de Isabelle Stengers (2015, 115), que problematiza a produção de um conhecimento tecido sem “tempo para pensar”. Com a fast-ciência a maior dificuldade seria não tanto a velocidade das produções de “respostas” no campo do pensamento intelectual e científico, mas o imperativo de “não perder tempo”, pois a

Fast science refers not so much to a question of speed but to the imperative not to slow down, not to waste time, or else... It may be tempting to associate this ‘or else’, which evokes the prospect of a fall, with the noble demands of a vocation, which scientists would betray if they did not devote their whole life to its fulfilment. However, the way this so-called devotion is obtained and maintained, through a training that channels attention and eagerness while restraining imagination, has nothing noble about it.

Assim, também politizar as formas de contar histórias em ciência e academicamente constitui parte do entendimento de que mais importante para as ciências experimentais que desvelar uma verdade nobre e única é a sua qualidade de experimentação; isto é, fazer experimentações com o pensamento e, desse modo, desacelerar. Uma alternativa a esse imperativo começaria, precipuamente, por redirecionar as nossas atenções: aceitar que a pretensão do humano moderno não é o único parâmetro usado para fazer mundos uma vez que estamos cercados de muitos projetos de fazer-mundos, (diversamente) humanos e mais-que-humanos. E por estes “projetos de fazer-mundos surgirem de atividades práticas do fazer da vida, no processo, eles transformam nosso planeta. Entretanto, “para percebê-los, à sombra do antropoceno – do Antropoceno, precisamos redirecionar nossa atenção” (Tsing, 2022, 65).

Assim, alego que derivar a atenção como atitude política de aceitarmos vidas multiespecíficas e pluriontológicas passa por realçarmos a dignidade do que Anna Tsing denomina como curiosidade. A curiosidade de estar a todo momento com muitos mundos diante dos olhos: “nós negligenciamos os outros muitos modos de vida por não serem parte da narrativa do progresso. Estes meios de vida também fazem mundos, e nos mostram como olhar ao nosso redor, em vez de olhar para a frente” (Tsing, 2022, 66). Essa ideia especialmente nos incide na medida em que define-ampliando possivelmente o trabalho educador e científico como praticantes inalienáveis do gesto especulativo, para quem narrar histórias intensifica o senso de ‘possibilidade’ (Debaise & Stengers, 2016). Isso integraria primacialmente o propósito de des-asfixiar os possíveis, em divergência ao prováveis. Como diz Debaise & Stengers (2016, 89), o

provável é por definição [...] uma transposição ou um rearranjo do que já ocorreu ou do que está em andamento. O provável pertence a uma lógica de conformidade: o que contou no passado, o que permite caracterizá-lo, manterá esse poder no futuro. Quanto ao possível, importa a eventual irrupção de outros modos de sentir, de pensar, de agir, que só podem ser vislumbrados no modo da insistência, minando a autoridade do presente na definição do futuro.

Assim, os gestos especulativos seriam os que “aguçam o atrito com a experiência” (Debaise & Stengers, 2016) portanto não se confundem com uma filosofia especulativa mas tratam de um certo modo de colocar perguntas dispondo “o pensamento sobre o signo de um engajamento por e para o possível que devemos ativar tornar perceptível ao presente”. Nesse sentido, se trata de exercitar um modo de viver e escrever como um compromisso do pensamento que fabula ao lidar com as consequências de sua proposição. É pensar no sentido de colocar questões “e se”, ao invés de dizer o que é. É pensar o que poderia ser: fazer ciência-fábula como experimentação. Isto é, cultivar uma proposição que não teria vocação restritamente descritiva ou normativa, mas que conforme diz Stengers (2016, 82), decorrente do que Whitehead chamou de “isca de sentimentos”, uma forma de despertar possibilidades”. Ou, como diz Pignarre & Stengers, escrever como quem “lança sondas”.

Assim, nessa direção Haraway incentiva o uso da ficção para a construção de pensamentos, sobretudo a ficção científica dada a sua consistência em fazer com que o nosso mundo seja desnaturalizado como único possível, infundindo uma desabitucação sobre o agora para daí pensarmos em outros modos e mundos possíveis. E é então nesse caso que um gesto especulativo em meio a um mundo devastado é iniludivelmente uma possibilidade de sobrevivência. Contam também Didier Debaise & Stengers (2016) que

importar uma situação, passada ou presente, é intensificar o sentido de possibilidades que ela oculta por meio de lutas e demandas por outra forma de fazê-la existir. É por isso que o pensamento especulativo é encontrado tão facilmente em histórias e narrativas que, como a ficção científica, exploram outras trajetórias possíveis (Debaise & Stengers, 89).

Ao destrinchar o que nomeou etnografia multiespécies, Tsing igualmente afirma que “a possibilidade de fabular mundos é uma habilidade alentadora para enfrentarmos as ruínas do Antropoceno (2022, 10). Tsing quanto Haraway comungam da compreensão de um fazer ciência enquanto contação de histórias: prática gestada por meio dos disparadores dos dados e “fatos selvagens”. Importa, portanto “quais histórias contamos para contar outras histórias; importa quais nós fazem o nó, que pensamentos pensam pensamentos, que descrições descrevem descrições, que laços amarram laços. Importa que histórias fazem mundos e que mundos fazem histórias” (Haraway, 2015).

Então, retomando o prenúncio deste artigo, se aceitarmos que mundos são pluriontológicos e multiespécíficos, como vivermos e dizermos por e com outros-modos?

4. Outros Modos de Dizer em Educação: Escrevendo como Quem Olha ao Redor

Olhar ao redor, portanto, é o que nos trouxe aqui. Embora em franca conexão com a estridente-existência da pessoa-galinha-ave-enfeitada defronte a mim, poderia eu optar por ignorá-la? Isso talvez fosse o recomendável em narrativas metodológico-científicas austeras: render-me-ia textos independentemente do entorno, do clima, das nuances do céu, das paisagens político-temporais e dos humores da vida circundante. A práxis monomodal é parte do que classifico como economia de escrita científica de modelo extrativista, uma escrita da escalabilidade.

O conceito de escalabilidade de Tsing (2022), seria uma noção arrolada a experiência histórica e existencial das plantations que além de cindirem relações de sujeitos dessemaranhados de suas paisagens vitais estendeu-se como modelo replicável a outras paisagens do mundo. A escalabilidade seria uma maneira de aplicação estéril e plástica de formas de manejar a vida “indiferente à indeterminação dos encontros, que não se altera em sua replicação e que ignora as diferenças” (2022, 15). Conforme diz Tsing (2022), trata-se de uma tradução que não se afeta. Proponho aqui, com os pares tentaculares já mencionados, imaginar de outros jeitos: que viver e dizer de outros modos na vida, ciência e em educação passe por ‘perder’ tempo olhando ao redor e portanto, a outros modos de fazer-com mundos; ou, became-with, devir-com (Haraway, 2015).

Como já manifestaram Musseta & Adó (2020, 272), experimentamos suficientemente a monomodalidade de e a escritura canônica da impersonalidad absoluta. [...] Y lo que no se ajusta, queda fuera. Los cuadros, las flechas, los colores, las conexiones, la vida misma. Una ilusión de producto sin proceso previo. Sólo quedan palabras, y no cualquier palabra.

É, nesse sentido que pensarmos outros modos de viver em educação passa por propor outras temporalidades científico-fabulatórias: por exemplo trabalhando mediante um pensamento e escritura sazonal e biosemiótica e compreendendo que na base de tudo há a relação e a colaboração que se faz

enquanto se está e enquanto não se está, circunspectamente, a escrever. Trata-se, poder-se-ia dizer com Deleuze, de pensar a partir do meio, “com tudo o que uma experiência implica, dobra em si mesma, e sem um princípio de ordenação crítica que a purifique, isole, a torne autossuficiente. Nada que é real é auto-suficiente” (Debaise & Stengers, 2016, 87). O fato isolado não existe: o “meu texto” não existe por si mesmo. Mais uma vez: “a conectividade entra na essência de todas as escolhas: é da própria condição das escolhas que elas estejam conectadas” (Debaise & Stengers, 2016, 87).

Olha-se, então, ao redor para encontrar outras emergências: não programadas ou estratificadas, outros acontecimentos, em meio a vida, encarregar-se da indeterminação. Como aponta Stengers para quem, “os papéis se abrem das contingências”, as proposições se dão a partir do acontecimento e em especial da possibilidade de espaços de hesitação. É uma convenção dizermos que não escrevemos sozinhos. Mas não escrevemos sozinhos não apenas por estarmos escoltados por referências afetivas literárias ou assistidos poeticamente por qualquer linhagem de autores. Não escrevemos sozinhos porque nunca escrevemos apesar das vidas que nos sustentam mas por causa delas, ou, como diria Haraway, por intertuação. Exagero, por necessidade, na citação quando diz Tsing que

O progresso é uma marcha para frente, que arrasta outras modalidades de tempo para o interior de seus ritmos. Se não fôssemos conduzidos por sua pulsação, poderíamos notar outros padrões de temporalidade. Cada ser vivo refaz o mundo a partir de ritmos sazonais de crescimento, padrões reprodutivos de vida e expansões geográficas. Também no interior de uma determinada espécie, encontramos múltiplos projetos de criação de temporalidades na medida em que organismos se recrutam uns aos outros e se coordenam na construção de paisagens. A rebrota da floresta cuja madeira fora extraída na cordilheira das Cascatas do Oregon e radioecologia de Hiroshima nos mostram, cada um a seu modo, criações e temporalidades multiespécies. A curiosidade que defendo persegue estas temporalidades múltiplas, revitalizando a descrição e a imaginação. Isto não é um simples empirismo no qual o mundo inventa suas próprias categorias. Em vez disso, descrentes na direção imposta pelo progresso, nós podemos olhar para o que tem sido ignorado por nunca ter sido encaixado na sua linha do tempo (Tsing, 2022, 65).

Então que notar o entorno permite-nos incorporar o que aparece nas margens indomáveis da precariedade, concebida como “a condição de estarmos vulneráveis aos outros” (Tsing, 2022, 64). Tsing nos lembra quão difícil é aceitar a indeterminação pois cada um de nós foi educado mesmo e “cresceu em meio a sonhos de modernização e progresso”. Nesse sentido, produzir consoante à sazonalidade e contextos em divergência à escalabilidade do pensamento generalizável condiz com o conceito de simbiogênese deslocado por Haraway. Ela propõe que nós não somos a história da soma de pessoas e ambientes. Diferentemente, a partir de Lynn Margullis recomenda nos pensarmos como simbioses que constituem *holobiontes*: relationalidades, enredos, entrelaces que coevoluem relationalidades, enredos e... entrelaces.

Simbioses e holobiontes são conceitos chave de Haraway na obra *Seguir com el problema* (2019), e que acendem a reimaginação de como seria possível escrever em ciência. Descritos por Haraway como seres inteiros e sadios não se tratam de seres individuais, mas, ao contrário, “poliespaciales y politemporales, los holobiontes se mantienen unidos de manera contingente y dinámica, involucrandose

com otros holobiontes em patrones complejos". Os seres, portanto, não precedem suas relacionalidades, se geram mutuamente a partir de seres de enredos anteriores. Antes que a ideia de espécie teríamos a coevolução. O organismo qualquer que seja é, portanto, realidade de uma relação, como um consórcio: apenas nosso corpo é composto de mais de 160 espécies de bactérias. Como questionou Sztutman (2018): o que restaria para que isto nos trouxesse a uma nova ideia de corpo (humano), mas também de corpo político (portanto corpo de convivências) conforme disparam Margullis e Haraway? Na medida em que pensamos e agirmos de forma simpoiética, e não autopoética, radicalizamos (a política da) existência como interatuação e interdependência.

Nossas narrativas, nesse sentido, seriam sempre holobiônticas, interatuada pelas vidas: não há qualquer instante no qual se escreva por autonomia. O que temos é uma convivência colaborativa a exemplo dos fungos, das bactérias que neste exato instante permitem a um organismo derramar aqui estas palavras. Escreve-se porque uma condição de vida se abre, não uma decisão exclusivamente individual e cognitiva de fazê-lo. Em síntese, escrevemos porque a vida suporta, mesmo quando em ruínas.

5. Conclusões. Os Mil Modos de Viver: Refazendo os Parentescos e Vivendo Como Quem (se) Composta

Melhorar o mundo por meio da educação é o estribilho do senso comum. Como educar para "um mundo melhor?" é a pergunta que nós já nos fizemos todos, um dia, como educadores. Inspiro-me em três premissas trabalhadas por Tsing, Haraway e Stengers enquanto expediente de resolução.

Anna Tsing em "O cogumelo no fim do mundo", aborda os modos de vida do cogumelo *Matsutake* e suas relações com os coletores. Não se tratando de um cogumelo qualquer, *Matsutake* refere uma espécie do Reino Fungi prevalente apenas em áreas degradadas por catástrofes ou altamente interferidas e perturbadas. Em síntese, o *Matsutake* seria a primeira vida que floresce após desastres: uma espécie pioneira que desponta após condição de devastação como as afetadas por radioatividade, caso de Chernobyl. O destaque na etnografia brilhante de Tsing é que os cogumelos *Matsutakes* são impossíveis de serem plantados e cultivados deliberadamente isto é, todas as tentativas de reproduzi-lo em laboratório ou em agricultura não obtiveram êxito. Sendo uma iguaria escassa e valiosa no mercado de alimentos só é então é possível importá-lo junto a economia dos coletores nos quatro únicos distintos lugares onde o fungo emerge. Não cabe aqui desenvolver a protuberante estrutura argumentativa de Tsing e as muitas teias que a desdobram. Mas sua menção, mais uma vez aqui, é devida ao campo de reflexões que se descortinam a partir da observação da emergência de um cogumelo-iguaria em um mundo em ruínas e a consequente atitude política de viver quando são "as ruínas os nossos jardins". Assim, sem nenhuma perspectiva salvacionista em meio as discussões do Antropoceno, em sua etnografia com o cogumelo, Tsing sugere que se o desastre é o pressuposto de como vivermos neste tempo, nos cabe dançarmos com a situação: encontrando e preservando as paisagens indomáveis de habitabilidade.

Para Haraway, além de encontrar e preservar as paisagens indomáveis talvez também devêssemos assumir o retorno da urgência de seguir com o problema (o antropoceno, o excepcionalismo do antropos ocidental e suas repercussões) no colo: suportar o problema, com o horror e a alegria que ele se nos

impõe. Haraway nesse caso, toma a saída do devir-com simpoiético. Quiçá pudéssemos, segundo ela, assumir por relacionalidade e parentesco, a ideia de que antes que humanos somos húmus: somos compostagens, visto que a compostagem seria nossa ontologia relacional, nossa condição como terranos (Haraway, 2019).

Se somos húmus daí a extraordinária construção literária especulativa dos filhos da compostagem, fabuladas por Haraway em *Histórias de Camille*. Descrevendo cinco gerações, os filhos da compostagem seriam aqueles que tentariam fazer florescer a terra a partir de alianças simbiogenéticas com outras humanidades mas também com demais espécies mais que humanas. Gerar parentesco, para Haraway converte-se numa questão primeva: quebrar a ideia de parentesco mediante aparelhos de reprodução (apenas) biológica, ressignificando o termo parente (e família), dilatando a noção de convivialidade mas fazendo nele caber outras espécies, fazer parentes estranhos, com seres humanos e não-humanos. Aponta Haraway (2019) que “fazer parentes é uma prática popular em alta, e os novos nomes também estão proliferando; [...] «parentinovador”, parentinovação, clãnarquista». Segundo a autora, estes termos longe de serem apenas palavras, são pistas e “estímulos para sísmos na criação de parentes que não estão limitados aos dispositivos da família ocidental, heteronormativos ou não”, uma vez que “os bebês deveriam ser raros, cuidados e preciosos; e os parentes deveriam ser abundantes, inesperados e duradouros” (Haraway, 2019, 144).

É fundamental destacar que nas comunidades de compostagem fabulada por Haraway a defesa seria não apenas pela existência do parentesco multiespécies mas como pelo escudamento de povos não ocidentais (indígenas) devido a compreensão de que estes seriam espécies de guardiões de modos biosemióticos de viver (a exemplo de povo originário do México simbiontes com a borboleta Monarca). Nesse sentido a fabulação especulativa que Haraway produz em *Histórias de Camille* se trata de um cruzamento de narrativas multiespecíficas mas também decoloniais (ou, multinaturalista?) na medida em que concebe que as possibilidades de parentesco e simbiogêneses são possíveis devido a existência e preservação destas relações ensinadas e conhecidas por estes povos. Assim, construir alianças ou o mínimo reconhecimento da condição de que os engajamentos mútuos são a base ontogenética de qualquer ser, tornaria base de viver e cultivar parentesco com os muitos mundos mais do que humanos que habitam sobre a Terra.

Condigo com Viveiros de Castro para quem a crise metafísica atual do Ocidente é uma crise singularmente física. Isto é, as perturbações geofísicas, as catástrofes climáticas, exprimem contingências ocasionadas pelo capitalismo industrial, mas antes, por uma lógica civilizatória que leva o planeta a uma condição hostil à sobrevida (Viveiros de Castro, 2014, 196). Experimentar outras escrituras e imaginações no campo da Educação talvez não seja algo apenas filosoficamente sugestivo mas conveniente à sobrevivência. Ou como diz Stengers & Pignarre, supondo o capitalismo como um “sistema feiticeiro sem feiticeiros” (2017), precisamos reativar as técnicas de desenfeiticamento: reativando, por exemplos, “vínculos julgados perdidos ou inexistentes – com deuses e espíritos -mas também com a Terra’ (Stengers & Pignarre, 2017). Nesse caso, inventar receitas minoritárias de resistência (Stengers,

2017), envolveria escrever, em ciência, com e a partir de outros modos de existir. Escrever como uma experiência animista, escrever com a língua da participação - em referência à bruxaria de Starhawk (Sztutman, 2018). Afinal, como aponta Krenak, “tirar petróleo, furar plataforma continental, devastar a Floresta Amazônica, caçar ouro para todo lado, toda essa cosmovisão constituída de um planeta cheio de concreto, viadutos, pontes, rodoviárias, metrô. Essa parafernália toda é uma ofensa ao corpo da Terra. A Terra respira” (Krenak, 2019, 21).

Aceitarmos então que vivemos em mundos pluriontológicos e multiespecíficos derivaria na “arte de prestar atenção”. Transfigurando numa compreensão de proposição cosmopolítica ao decidirmos dilatar o espectro de realidades de existentes que participam em nossas práticas e decisões, incorporando outras temporalidades como critério de elegibilidade, o que proponho aqui é assumir a atitude possível de gaguejar referida por Stengers, sem reificar a violência da maldição da tolerância e da boa vontade na composição do mundo comum. Ouvir a vida e outros modos de existência para além da medida científico-ocidental se dispendo a hesitar, e hesitar e gaguejar demandam uma digressão ou subversão dos tempos aprendidos. Segundo Stengers diante de outras ecologias de práticas deveríamos produzir momentos de pausa para abrir frestas nos solos das certezas. Deveríamos, por exemplo, olhar ao redor.

Em meu caderno de notas registrei, há alguns anos, uma sentença terminante do professor Gersen Luciano, antropólogo e liderança Baniwa do Alto Rio. Ele enunciava que encontrar outros modos de educação talvez significasse simplesmente, ouvir outros modos de existências. Assim, cultivando a alarida pergunta para desfecho deste texto: será a melhor educação possível aquela que, em vez de melhorar uma ideia do que é viver, libera outros modos de vidas de serem imagem especular do Ocidente? Seria o melhor dos mundos jamais um mundo melhor, mas o desenclausuramento dos muitos modos de ser mundos - como já diziam, há décadas, os Zapatistas? Talvez mais do que repensarmos o que é a educação pudéssemos repensar os possíveis do que é pensável -em ciência e na educação. Como disse Krenak (2019), “talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo. Quem disse que a gente não pode cair?”

Referências bibliográficas

- Almeida, M. (2010). *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Césaire, A. (2020). *Discurso sobre o colonialismo*. São Paulo: Veneta.
- Clastres, P. (2017). *A Sociedade contra o Estado*. São Paulo: UBU Editora.
- Duarte, F. (2016). Diversidade linguística no Brasil: a situação das línguas ameríndias. *Caletrosκόpio*, 4, 27-62.
- Debaise, D. & Stengers, I. (2016). L'insistance des possibles. *Multitudes*, 65 (4), 82-89.
- Fausto, J. (2021). Vozes de Outros Mundos. *Campos*, 22 (1), 283-288.
- Haraway, D. (2019). *Seguir com el problema. Generar parentesco en el chtuluceno*. Bilbao: Edición Consonni.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Editora Companhia das Letras.
- Mbembe, A. (2018). *Necropolítica*. São Paulo: Editora N-1.
- Mussetta, M. & Adó, M. L. (2020). Apropriação Transgressiva. *Revista Teias*, 21.
- Munduruku, D. (2012). *O Caráter Educativo do Movimento Indígena*. São Paulo: Paulinas.
- Narodowski, M. (2001). *Comenius e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Oyeronké, O. (2021). *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo.
- Rufino, L. (2019). *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editora.
- Stengers, I. & Assunção, H. S. (2020). A Maldição da Tolerância. *Revista de Antropologia da UFSCar*, 12, 393-400.
- Stengers, I. & Assunção, H. S. (2018). A proposição cosmopolítica. *Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros*, 69, 442-464.
- Stengers, I. & Assunção, H. S. (2018). *Another Science is Possible?* Cambridge: Polit Press.
- Stengers, I. & Pignarre, P. (2017). *La Brujería Capitalista*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Pyra.
- Sibilia, P. (2012). *Redes ou Paredes. A escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Shiva, V. (2003). *Monoculturas da Mente. Perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo: Gaia.
- Sztutman, R. (2018). Reativar a feitiçaria e outras receitas de resistência; pensando com Isabelle Stengers. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 69, 338-360.
- Tsing, A. (2022). *O Cogumelo no Fim do Mundo. Sobre Possibilidade de Vida nas Ruínas do Capitalismo*, São Paulo: Editora N-1.
- Tsing, A. (2015). *Margens Indomáveis. Cogumelos como Espécies Companheiras*.
- Varela, J. & Álvarez-Uria, F. (1992). A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, 6, 68-96.
- Viveiros de Castro, E. (2008). No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. In R. Sztutman (Org.), *Encontros* (pp. 130-161). Rio de Janeiro: Beco do Azougue.
- Viveiros de Castro, E. (2019). *Metafísicas Canibais*. São Paulo: Edições N-1.
- Viveiros de Castro, E. (2014). Contra-antropologia, contra o estado: uma entrevista com Eduardo Viveiros de Castro. *Revista Habitus*, 12 (2), 146-163.

Reseña Curricular

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil), Mestre em Educação em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integra o Grupo de Pesquisa Poiëin - Microscopias, Educação, Imanência e Ateliê de Educação Potencial (Atdpo), junto à Faculdade de Educação da UFRGS, coordenados pelo Prof. Máximo Lamela Adó.



Imagen: Patricia Robelly, Ana Barona, Dyllan Ramírez

Razões para escritas e guerrilhas espaço-temporais em educação

Razones para escrituras y guerrillas espacio-temporales en la educación

Reasons for writing and space-time guerrilla in education

Resumo

Neste texto, apresentamos alguns precedentes responsáveis pela emergência do que chamamos de procedimentos de guerrilha escritural. Tais procedimentos têm como principal objetivo a tentativa de produzir rachaduras no tipo de subjetividade engendrada pelos inúmeros dispositivos semióticos capitalísticos que nos demandam adaptação à velocidade informacional. O efeito mais imediato de tal aceleração contínua é o empobrecimento da experiência e consequentemente a redução das expectativas quanto ao futuro. Este percebido, cada vez mais, como algo catastrófico ou, no limite, impossível. Sobretudo em educação, os procedimentos propostos ambicionam promover experimentações com o espaço, o tempo e um si mesmo articulados em modulações imprevistas.

Palavras Chave: Educação; futuro; procedimentos de escrita; subjetividade.

Resumen

En este texto, presentamos algunos precedentes responsables de la aparición de lo que llamamos procedimientos de guerrilla escritural. Tales procedimientos tienen como objetivo principal el intento de producir grietas en el tipo de subjetividad engendrada por los innumerables dispositivos semióticos capitalistas que exigen nuestra adaptación a la velocidad informativa. El efecto más inmediato de esta aceleración continua es el empobrecimiento de la experiencia y, en consecuencia, la reducción de las expectativas sobre el futuro. Este futuro se percibe, cada vez más, como algo catastrófico o, en el límite, imposible. Especialmente en el ámbito de la educación, los procedimientos propuestos pretenden promover la experimentación con el espacio, el tiempo y un yo articulado en modulaciones imprevistas.

Palabras claves: Educación; futuro; procedimientos de escritura; subjetividad.

Luiz Carlos Quirino da Silva

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul

Porto Alegre, Brasil

luizcabelo1@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4715-8932>

Enviado: 12/08/2022

Aceptado: 26/08/2022

Publicado: 15/01/2023

<http://www.nawi.espol.edu.ec/>

www.doi.org/10.37785/nw.v7n1.a7



This work is under an international license
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.

Abstract

In this text, we present some precedents responsible for the emergence of what we call guerrilla scriptural procedures. Such procedures have as their main objective the attempt to produce cracks in the type of subjectivity engendered by the innumerable capitalist semiotic devices that demand our adaptation to the informational speed. The most immediate effect of such continuous acceleration is the impoverishment of experience and, consequently, the reduction of expectations about the future. This future is perceived, more and more, as something catastrophic or, in the limit, impossible. Especially in education, the proposed procedures aim to promote experimentation with space, time, and a self articulated in unforeseen modulations.

Keywords: Education; future; writing procedures; subjectivity.

Sumario: 1. Introdução ao cansaço. 2. Além da linguagem, aquém do mundo. 2.1. Sujeição social e servidão maquínica. 2.2. Semiologias significantes e semióticas a-significantes. 2.3. A função existencial. 2.4. Ritornos existenciais e autopoiese. 2.5. Experimentação escritural-guerrilheira. 2.6. O tempo no espaço. 3. Conclusões parciais, procedimentos de guerrilha *and back to the future*.

Como citar: Quirino da Silva, L. (2023). Razões para escritas e guerrilhas espaço-temporais em Educação *Ñawi: arte diseño comunicación*, Vol. 7, núm. 1, 135-152.

1. Introdução ao cansaço

É cada vez maior o número de estudos, nos mais variados campos do conhecimento, dedicados a alguns pontos problemáticos que sustentam as subjetividades contemporâneas. Uma questão que parece unir boa parte deles é a constatação de que o ritmo imposto pelos dispositivos informacionais, que costumam o tecido social em parcelas cada vez maiores, tem causado transtornos na apreensão das existências individuais e coletivas e, no limite (um limite que está se tornando a norma), produzindo sofrimentos psíquicos e físicos de toda ordem. No Brasil, por exemplo, Kehl (2009, 20) faz uma instigante análise da epidemia de depressão que vem se alastrando em regime de contiguidade com a informatização e a virtualização das existências. Ela irá se debruçar principalmente sobre a relação entre a aceleração da vida e seu empobrecimento psíquico: pulamos de uma tela a outra, de uma atividade a outra; no fim da jornada diária, quase nada terá se solidificado em algo que poderíamos chamar, com Benjamim (1994, 115), de uma experiência a ser compartilhada. Muito mais do que uma questão individual, a depressão será abordada por Kehl como um sintoma social que parece contradizer a lógica capitalística calcada na produtividade e no sucesso individual. Em alguma medida, num sentido muito parecido com o da mordaz observação de Fisher (2020, 37) de que o capitalismo é um sistema incongruente, porém, eficaz naquilo a que se propõe, cujo funcionamento está amparado sobre sua própria disfuncionalidade. Contudo a depressão contemporânea e o empobrecimento psíquico – de uma sociedade instalada num peremptório aqui e agora – convertem-se, em muitos casos, em declínio da esperança e na sensação de impotência com relação ao futuro. E esse ponto específico será vital para nossa argumentação.

Uma percepção difusa, porém recorrente, atravessa boa parte do imaginário social e se materializa em inúmeros artefatos culturais – seja na literatura, no cinema ou em outras manifestações imagéticas –, trata-se da impossibilidade de conceber um futuro que não seja expressão da catástrofe que está sendo gestada no presente. Sobre isso Fisher (2018) escreverá: “La lenta cancelación del futuro ha sido acompañada por una deflación de las expectativas. [...] El sentimiento de estar “tarde”, de vivir tras la fiebre del oro, es tan omnipresente como negado” (32-33). Estaríamos vivendo, nas palavras de Franco Berardi (2019a, 7), um iluminismo virado pelo avesso, um “iluminismo obscuro”. Agora, o futuro raramente é percebido como algo em que podemos depositar nossas esperanças, como horizonte de onde dias melhores emergiriam. Um tipo de nihilismo parece contaminar a realidade de ponta a ponta. Como se já não houvesse (ou nunca tivesse havido) nenhuma “[...] alternativa à racionalidade algorítmica do mundo das finanças [...] Porque a ferocidade matemática da economia penetrou a linguagem e invadiu todos os aspectos da vida social [...]” (Berardi, 2019a, 9). O futuro, que em gerações anteriores havia sido anunciado como caminho de chegada à terra prometida, já não é possível. O ideal de expansão ilimitada (em todas as direções e dimensões imagináveis), que serviu de combustível à modernidade, parece ter atingido seu ponto de saturação máxima. Já faz algum tempo, “[...] sabemos que os recursos físicos do planeta não são ilimitados e que a produção social precisa ser redefinida” (Berardi, 2020, 66). Porém continuamos produzindo.

Num livro intitulado justamente *Futurabilidad*, Berardi (2019b) sugerirá que as condições para o futuro já estão sempre em germinação no presente, são imanentes e passam quase despercebidas em meio ao fluxo dos dias vividos de maneira apressada: “Extraer e implementar una de las muchas futurabilidades inmanentes: tal es el paso de lo posible a lo real. La futurabilidad es una capa de posibilidades que pueden evolucionar o no para convertirse en realidades” (13). Ou seja, por mais que isto pareça uma obviedade, é preciso dizê-lo uma vez mais: qualquer ação destinada ao futuro, ou mais precisamente àquilo que ainda não existe, deverá ser executada no aqui e agora vivido cotidianamente. No entanto o porvir, apesar de suas condições inscritas no presente, não é algo transparente e de contornos precisos (Han, 2018, 37). Então almejar outras formas de subjetividade, menos submetidas e adoecidas pela velocidade que excede o que conseguimos metabolizar, passa pela invenção de modos heterogêneos e/ou divergentes de experiência do tempo e do espaço presentes. Ou agimos no presente para poder imaginar um futuro outro, ou, como ao que nos conduzem as forças capitalísticas, continuaremos bloqueando a imaginação esperançosa do futuro, imobilizando assim o próprio presente. O tempo dá cambalhotas sobre si mesmo. Pois mesmo a ficção científica, como propõe Fredric Jameson, “[...] não tenta seriamente imaginar o futuro ‘real’ do nosso sistema social: antes, seus múltiplos futuros simulados servem à função bem diferente de transformar nosso presente no passado de algo por vir” (2021, 447).

Intuímos que a escola, a universidade e outros ambientes educacionais talvez sejam enclaves privilegiados nesse sentido. Porém, para que essa percepção possa adquirir alguma materialidade, é preciso que elaborem formas – cada um a sua maneira e dentro das possibilidades contidas nos materiais e meios a sua disposição – através das quais essas linhas, meramente potenciais, consigam alcançar alguma atualização. Berardi (2019b) nos mostra a necessidade de estar atento para que possamos captar tais energias inerciais implicadas nessa experimentação cujo resultado apresenta-se como linhas de fuga ou resistência a um dado estado de coisas: “El futuro se inscribe en el presente bajo la forma de una tendencia que podemos imaginar: una suerte de premonición, un movimiento vibratorio de partículas guiadas por un proceso incierto de recombinación constante” (Berardi, 2019b, 24). É preciso salientar que, ao contrário do que possa parecer, não se trata, de maneira alguma, de um projeto abstrato, visando a finalidades transcendentais. Pois como pudemos ver – com Berardi e Jameson, por exemplo – o futuro é uma temporalidade que se dobra e age sobre o presente para interromper ou desencadear sua inércia. O movimento contrário também é viável e é nele que apostamos: em certa experimentação no presente a partir das subjetividades capitalísticas contemporâneas e de outras temporalidades e velocidades.

2. Além da linguagem, quem do mundo

A urgência de se pensar alternativas às formas de escrita acadêmicas mais tradicionais ou canônicas não parte de uma demanda (ou, no limite, de uma extravagância) de ordem meramente estética. Ao sugerirmos isso, não pretendemos subestimar a importância da possibilidade de fruição textual, pois ela é imprescindível. O que tentaremos defender, aqui, entretanto, é a função estratégica da estética, visando à superação de seus próprios limites, rumo a uma escrita acadêmica que mobilize o espaço, o tempo e a própria vida. E se reiteramos nosso investimento na forma (ou na estética), trata-se de uma mobilização

que é igualmente tentativa de introduzir alguma vitalidade na escrita acadêmica – alguma saúde, algo como certa medicina do tipo literária, que se irradia para o mundo, defendida por Deleuze (2011a, 14).

Partimos do entendimento de que nossa subjetividade e, junto com ela, determinadas disposições individuais e coletivas, ante a realidade, são constituídas e delimitadas, em grande medida, pela linguagem. Algo num sentido muito próximo da clássica (e um tanto vulgarizada) proposição 5.6, que pode ser lida no *Tractatus Logico-Philosophicus* de Wittgenstein (2001, 245): “Os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo”. Porém não apenas limitados por ela exploramos o mundo, ou não apenas por um tipo de linguagem que poderíamos chamar de significante.

Nossa compreensão da maneira como tal linguagem engendra as subjetividades – principalmente num cenário global dominado pelo que Guattari (1985, 211) chamou de “capitalismo mundial integrado” – baseia-se, em grande medida, na leitura, inventiva e ao mesmo tempo bastante didática, que Lazzarato (2014) faz do autor de *Caosmose* (2012). Na visão do pensador italiano, algumas correntes filosóficas (e de outras ciências humanas) estariam cometendo um significativo equívoco ao apontarem a linguagem, mais especificamente em sua expressão significante, como principal fonte de constituição de um si mesmo e de investimento por parte das energias capitalísticas que movimentam as engrenagens dos poderes econômicos, políticos e sociais.

Ao nos referirmos às subjetividades localizadas espaço-temporalmente sob o sistema informacional e econômico dominante na contemporaneidade, daremos preferência ao termo capitalística (ou capitalístico), em detrimento de capitalista, num intuito de ressaltar a emprego feito por Guattari (2012, 34), para quem a “subjetividade capitalística” é aquela que é engendada num contexto da equivalência generalizada, representada pelo capital e suas tecnologias informacionais em plena consolidação da expansão global.

2.1. Sujeição social e servidão maquínica

Para entendermos a função da produção de subjetividades num contexto capitalístico global, talvez fosse importante que tivéssemos alguma clareza quanto à posição estratégica das mesmas para o funcionamento do sistema como um todo. Lazzarato (2014, 14) dirá que os “modelos subjetivos” elaborados pelo capitalismo fazem parte de uma cadeia de produção e consumo, na qual estão inseridos os artigos mais corriqueiros como os eletrodomésticos, os carros ou os brinquedos. Gostaríamos de sublinhar, com isso, a interpenetração (o investimento sobre e a difícil distinção) entre um si mesmo, a economia, a política e, cada vez mais, os fluxos informacionais – “[...] de tal maneira que a economia política se mostre idêntica à ‘economia subjetiva’” (Lazzarato, 2014, 14). Ou pelo menos fazendo parte de um conjunto muito bem concatenado de ações.

Um dos traços mais perceptíveis dessa contaminação da subjetividade pelos caracteres definidores da economia capitalística contemporânea é a assimilação, por uma parcela considerável dos indivíduos, da ideia de que as existências individuais deveriam ser geridas de forma muito parecida com a de uma empresa, por exemplo. Desse modo, os sujeitos são levados a acreditar (e a colocar em prática de fato)

num empreendedorismo de si mesmo. Entretanto todo esse investimento na própria biografia, na gestão da vida equivalente a uma carreira ou a um empreendimento empresarial, carrega consigo inúmeros efeitos colaterais; o principal talvez seja “[...] o empobrecimento da existência trazido pelo ‘sucesso’ individual do modelo empreendedor” (Lazzarato, 2014, 14). Pois os sujeitos encontram-se isolados numa espécie de guerra particular de todos contra todos.

A subjetividade, nos termos acima apresentados, converte-se em produto e ao mesmo tempo em engrenagem da máquina capitalística em sua expansão generalizada – no limite, como estamos podendo observar, de maneira dramática na atualidade, até a extinção dos recursos naturais que possibilitam a vida dos humanos. A máquina capitalística manufatura mercadorias materiais e imateriais, coloniza o tempo e o espaço, entulha o planeta de quinquilharias, sobrecarrega os corpos de cansaço e os espíritos de aflição; porém o que tem ficado para trás, como efeito mais duradouro, é a desertificação da realidade.

Fazendo uso de certo léxico deleuzo-guattariano, podemos dizer que as subjetividades sobre as quais estamos nos debruçando são o resultado da articulação que ocorre, num intervalo, num espaço pouco definido, mas que concentraria seu espectro de atuação mais ou menos entre aquilo que poderíamos chamar de “máquinas técnicas” e “máquinas sociais” (Lazzarato, 2014, 17). Espaço intervalar onde operam os dispositivos que “[...] Deleuze e Guattari denominam de dispositivos de sujeição social [*assujettissement sociaux*] e servidão maquínica [*asservissements machiniques*]” (Lazzarato, 2014, 17). Máquinas e dispositivos que concatenam elementos humanos, não humanos (e desumanos), materiais, temporais e informacionais visando à ampliação da produção até alcançar a própria subjetividade. Trata-se de dois mecanismos (dispositivos) de poder privilegiados operando em meio a muitos outros.

Assim sendo, vejamos um pouco mais de perto os dispositivos de efetivação da sujeição social. Poderíamos começar dizendo que a sujeição social é responsável pelo assujeitamento num nível individual. Por meio dela nos são atribuídos os diferentes papéis e, de alguma maneira, a posição que deveremos ocupar no tecido social – como se fôssemos dispostos num mapa aberto sobre um tabuleiro. Assim, serão prescritos (em alguns casos com certa violência concreta ou simbólica) nossa nacionalidade, sexo, profissão etc. Principalmente num espaço social cuja demarcação se dá, dentre outras coisas, por uma divisão do trabalho, mesmo para os sem trabalho – uma vez que ninguém consegue escapar de seus efeitos de inscrição. Sobre tal captura, Lazzarato (2014, 27) dirá: “Através da linguagem, ela constitui uma armadilha semiótica significativa e representativa [...] produz um ‘sujeito individuado’ cuja forma paradigmática no neoliberalismo tem sido a do ‘capital humano’ e do ‘empresário de si’”. É bem provável que, num meio social no qual as raízes de um individualismo feroz vêm ganhando terreno, ela tenha encontrado o terreno propício a seu franco desenvolvimento. Estamos diante de uma curiosa metamorfose do humanismo de filiação iluminista, já que se podemos ainda imaginar algo parecido com um desenvolvimento humano, ele ganha as feições (muito pouco humanistas) de um capital humano. A consequência mais direta de um empreendedor de si, convertido em capital humano, é a autoexploração. Ou seja, no estágio atual do capitalismo neoliberal – ou do capitalismo mundial integrado –, convertemo-nos em agentes/gestores de nossa própria sujeição.

A sujeição social, no entanto (e aqui talvez resida sua eficácia pouco detectável e difusão), não é a operadora privilegiada dessa produção da subjetividade capitalística. Junto com ela, em um registro diverso, em alguma medida até mesmo oposto, porém complementar, atuam as forças de servidão maquínica; “[...] se dá através da dessubjetivação ao mobilizar semióticas, não representacionais ou linguageiras, mas funcionais e operacionais (a-significantes e não representativas)” (Lazzarato, 2014, 28). Aqui já não estamos num domínio individual ou pessoal. Os dispositivos de servidão maquínica operam certa dimensão dessubjetivadora necessária ao complexo da subjetivação capitalística. Por mais que isso pareça contraditório, estamos numa nebulosa zona de implicação de dois movimentos antagônicos, porém complementares, daí seu enredamento. Se a servidão social engendra indivíduos, a servidão maquínica irá mobilizar suas energias para a fabricação de seres dividuais. Porquanto os sujeitos dividuais serão considerados como peças ou engrenagens dos agenciamentos (ou maquinários) materiais, informacionais e sociais. Como explica Lazzarato (2014, 28), o termo servidão é tomado emprestado das teorias da informação, por Deleuze e Guattari, e diz respeito ao comando dos elementos (seguimentos, ou peças) de determinado sistema. “A servidão é o modo de controle ou de regulação (‘governo’) de uma máquina social ou técnica, como uma fábrica, uma empresa ou um sistema de comunicações” (Lazzarato, 2014, 28). Sob o regime infligido pela servidão, os dividuais estão num patamar muito parecido com o dos outros elementos (não humanos, digamos assim), que trabalham em conjunto no funcionamento de determinadas “[...] máquinas técnicas, como procedimentos organizacionais, semióticas [...]” (Lazzarato, 2014, 28). Enquanto na servidão social a diferenciação entre sujeito e objeto ainda pode ser observada, na servidão maquínica, pelo contrário, os dualismos são desmontados, os sujeitos dividuais trabalham em conjunto com as máquinas e maquinismos diversos: “[...] são meras partes recorrentes e intercambiáveis de um processo de produção, comunicação, consumo etc. que os excede” (Lazzarato, 2014, 29).

2.2. Semiologias significantes e semióticas a-significantes

A administração dos fluxos semióticos heterogêneos que cortam o planeta, num sistema econômico capitalístico, mundial e integrado, é feita pelos próprios poderes sintetizados na forma capital. A subjetividade, nesse regime de equivalência generalizada, é apenas mais um elemento na torrente onde “[...] os fluxos de signos são condições de ‘produção’ tanto quanto os fluxos de trabalho e de moeda” (Lazzarato, 2014, 39). Estamos submetidos – em alguma medida voluntariamente, mesmo que não tenhamos consciência disso – a um tipo de controle muito parecido com aquele teorizado por Deleuze (2013, 226): gestão que se dá sobretudo semioticamente, pois é “[...] feita de cifras, que marcam o acesso à informação, ou à rejeição. Não se está mais diante do par massa-indivíduo. Os indivíduos tornam-se ‘dividuais’, divisíveis, e as massas tornam-se amostras, dados, mercados ou ‘bancos’”.

Ao capital caberia, nos termos acima esboçados, o controle, a gestão do escoamento informacional, por isso semiótico, dos elementos humanos e não humanos, que ingressam na operação constitutiva de sua própria expansão. Lazzarato (2014, 39) dirá que, apesar de se tratar de dois regimes de signos, a sujeição social e a servidão maquínica mobilizam diferentes forças signílicas e, por isso, serão abordadas de duas maneiras diferentes:

A sujeição social mobiliza semióticas significantes, em particular a linguagem que, destinada à consciência, mobiliza representações com vistas a construir um sujeito individuado (“capital humano”). A servidão maquinica, por sua vez, funciona baseada nas semióticas a-significantes (índices do mercado de ações, moeda, equações matemáticas, diagramas, linguagens de computador, contas nacionais e de corporações etc.) que não envolvem a consciência e as representações e não têm o sujeito como referente (Lazzarato, 2014, 39).

Por um lado, as semióticas a-significantes conferem desterritorialização aos materiais que concatenam, unindo elementos heteróclitos (um código, uma leitura ou abordagem de uma máquina alheia aos sujeitos); por outro, as semiologias significantes trabalharão numa direção inversa, porém complementar: controlarão o coeficiente de desterritorialização e o conduzirão de forma relativamente segura. A servidão maquinica será responsável pelo acionamento ou interrupção das operações centradas em efeitos de *input* e *output* e na indiferenciação entre as inúmeras maquinarias, sejam elas tecnológicas, informacionais ou sociais. A sujeição social, por sua vez, por ser encarregada da produção de sentidos, através de uma linguagem significativa, é responsável pelos limites da desterritorialização. Trata-se de duas operações de natureza distinta, porém coordenada (Lazzarato, 2014, 39).

Lazzarato dirá que o poder, utilizado pelo capital e articulado pela semióticas a-significantes, reside em sua capacidade de conferir equivalência, ainda que muito frágil, aos diferentes elementos que reúne sob sua esfera de atuação. Trabalho feito através de operações lógicas e com muito pouca interferência humana (Lazzarato, 2014, 41), transportando consigo feições impessoais, às quais se poderia atribuir um caráter supostamente imparcial. Juntamente com elas, aqueles que detêm os poderes de decisão (seja no âmbito político ou econômico) recorrerão às semiologias significantes, em seus variados ramos de atuação, para legitimar suas ações e manter alguma coesão. As semióticas a-significantes transmitem uma ideia de impessoalidade e cientificidade enquanto as semiologias significantes maquinam a linguagem para, em muitos casos, justificar o injustificável: como a ideia, bastante disseminada, de que “não há alternativa” (Lazzarato, 2014, 41), por exemplo.

Se realizamos um isolamento das semióticas a-significantes e das semiologias significantes, tal divisão possui fins meramente didáticos, pois, segundo a leitura que Lazzarato faz de Guattari, elas operam de maneira conjunta. Na realidade, seria mais adequado chamarmos tal conjunto de semióticas mistas (Lazzarato, 2014, 41). Entretanto o objetivo, proposto por Guattari em sua teoria semiótica, é o dar ênfase às semióticas não humanas. A linguagem significativa, num contexto capitalístico, seria apenas mais uma engrenagem de uma máquina semiótica muito mais ampla.

2.3. A função existencial

Guattari, contudo, pensou meios de ruptura da armadilha semiótica, constituída pelo entrelaçamento da sujeição social e da servidão maquinica. Para ele, se existe a possibilidade de algum gesto, por ínfimo que seja, de autonomia subjetiva, ele se dará nos meandros do linguístico e do extralinguístico (Lazzarato, 2014, 172), como algo que os atravessa e excede. Essa dimensão, que é extralinguística, porém, não poderia ser reduzida nem à intersubjetividade nem aos inúmeros maquinismos sociais. Guattari dirá, ainda, que as transformações subjetivas não possuem o discurso como ponto de apoio principal, apesar das incontornáveis forças discursivas no âmago das subjetividades. À inscrição realizada por

essas forças e os caminhos por elas abertos – que se somam às das linguagens, ultrapassando-as – ele chamará de “função existencial” (Lazzarato, 2014): “[...] uma apreensão e uma apropriação existencial de si e do mundo, e é a partir dessa apropriação existencial/afetiva que a linguagem, o discurso, o saber, a narrativa, a obra e assim por diante podem existir” (175).

Sugerimos, mais acima, que as semióticas a-significantes e as semiologias significantes trabalham em conjunto, apesar de os termos analisado separadamente com finalidades didáticas. A elas, entretanto – visando a um entendimento mais abrangente da produção das subjetividades capitalísticas, bem como das alternativas de ruptura –, acrescentaremos, a partir de agora, a dimensão existencial. Trata-se de um intrincado maquinismo semiótico que opera em conjunto com as semióticas e semiologias, podendo tanto engendrar objetos discursivos quanto modelos existenciais (prováveis trajetórias a serem adotadas etc.). A principal diferença, aqui, é a de que uma existência, um percurso possível de si, conforme a teorização guattariana, é algo “[...] da ordem do autoposicionamento, da autoafetação” (Lazzarato, 2014, 176). A linguagem significativa entra em jogo, mas na forma do que o autor francês designou como “ritornelos existenciais” (Guattari, 2012, 27), principalmente em seus desdobramentos artísticos/expressivos, mas não somente neles, é preciso dizê-lo: “[...] os fluxos semióticos existem em coordenadas espaço-temporais atualizadas, enquanto que a ‘relação consigo mesmo’, os ‘territórios existenciais’ e os ‘universos de valor’ constituem a dimensão incorporal, afetiva e intensiva do agenciamento [...]” (Lazzarato, 2014, 177).

Essa dimensão existencial – que é atravessada, mas que principalmente atravessa os elementos semióticos e semiológicos – é também chamada por Guattari (reforçada por Lazzarato) de “máquina autopoietica” (Lazzarato, 2014, 177). Se, por um lado, as semióticas e semiologias trabalham em prol da construção de um sentido; por outro, os cortes existenciais ou autopoieticos configurarão espaços onde se possa existir – as circunscrições de um si mesmo.

Lazzarato (2014, 177-178) diferencia os princípios de funcionamento das semiologias/semióticas e dos cortes existenciais da seguinte forma: As semiologias/semióticas são referenciadas externamente, ou seja, encadeiam linguagens e formam discursos; a dimensão existencial é autorreferente, produzindo a si mesma. As semiologias/semióticas operam linearmente seguindo uma direção homóloga à da linha temporal como convencionalmente a concebemos; a abordagem existencial segue um trajeto circular, retornando sobre si mesma e consolidando determinado modo de existir, ainda que diferencial. E, ao contrário do que possa parecer num primeiro momento, a repetição semiológica/semiótica produz um acréscimo de linguagem enquanto a repetição existencial, que Guattari chamou de ritornelo, produz deslocamentos de si e da subjetividade (um ser si mesmo afirmado em sua diferencialidade). Por fim, as unidades semióticas e discursivas agem sobre as representações e extensivamente; os cortes existenciais, por sua vez, são atravessados por afetos variados e intensivos.

Essa operação, essencialmente pragmática, voltada para a existência, é avessa ao reducionismo a uma dimensão puramente discursiva, já que: “[...] os operadores não são sujeitos e objetos, mas [...] entidades mutantes, metade objetos, metade sujeitos, que não têm exterior nem interior, mas que engendram interioridade e exterioridade” (Lazzarato, 2014, 177). Enquanto as semiologias/semióticas

agenciam elementos heterogêneos e alternância, a existência implica certa continuidade, mesmo dentro de um sistema mutante. Uma existência é (pode sê-lo), mesmo na relação consigo mesma, a totalidade do existente.

2.4. Ritornelos existenciais e autopoiese

A dimensão que nos interessa, aqui, é aquela que constitui certos enclaves, ainda que móveis, de não discursividade essenciais à formação das subjetividades, principalmente daquelas engendradas num contexto capitalístico: quase como forças puras que agenciam as semióticas e semiologias que atravessam e arrastam consigo. Esse reduto-circulante não discursivo assim entrevisto “[...] é percorrido por dinâmicas semióticas e expressivas muito ricas, [...] por ‘sis emergentes’, por focos de subjetivação mutantes e de protoenunciação, humanos e não humanos, que constituem máquinas autoprodutoras de existência” (Lazzarato, 2014, 180).

Porém, constatada a irredutibilidade das semióticas/semiologias e da dimensão existencial, será preciso um tipo de abordagem *sui generis* caso desejemos operar nos interstícios de tais elementos. Essa abordagem foi igualmente pensada por Guattari (2012, 113) e chamada de “paradigma estético”. Como já vimos, essa dimensão não discursiva e existencial, apesar de habitar os meandros das semióticas/semiologias, é eminentemente autorreferenciada. Por isso, ou apesar disso, ao realizar aberturas de possibilidades de produção de um si, não o faz sem efetuar igualmente um corte transversal e reagrupar em outros termos essas mesmas semióticas/semiologias. Porquanto não possui exterioridade e necessita de um ponto de sustentação a ela exterior: e isso ocorre ao realizar incisões e abrir passagens entre os elementos em que se ampara – maquínicos e discursivos. Aqui, entretanto, reside seu poder de redefinição do possível e do impossível subjetivos.

Ao fazer referência a intervenções de natureza estética, Guattari não está sugerindo necessariamente a efetivação de objetos artísticos – apesar de ressaltar a importância da arte e seus procedimentos –, mas uma “[...] pragmática da relação entre discursivo e existencial, entre virtual e atual, entre possível e real [...]” (Lazzarato, 2014, 180). O existencial, para o pensador francês, seria, de certa forma, da ordem do maquínico, mas de um maquinismo que não se confundiria com o mecanicismo. O maquinismo consistiria em certo desvio do antropomorfismo e da representação, mesmo que os sujeitos sejam incontornavelmente os responsáveis pelos movimentos existencializantes. Trata-se muito mais de um agenciamento, sempre múltiplo, porém centrado em forças existenciais, visando a modos heterogêneos de subjetivação.

Central à argumentação que estamos tentando erigir é o conceito concatenado e concatenante dos movimentos existenciais acima descritos, designado por Guattari como “ritornelo existencial”; ou como ele explica: “Os diferentes componentes mantêm sua heterogeneidade, mas são entretanto captados por um ritornelo, que ganha o território existencial do eu” (Guattari, 2012, 28). O ritornelo existencial é a implicação dos sujeitos, ainda que não antropomorficamente, numa linha de cruzamento espaço-temporal das virtualidades de um si desconhecido e imprevisível – “[...] cruzamento de modos

heterogêneos de subjetivação [...]” (Guattari, 2012, 27). Principalmente no que diz respeito à dimensão temporal, que é a que mais nos importa aqui, para o traçado ritornélico não existe universalidade temporal, pois ela será sempre uma arregimentação particularíssima de elementos espaço-temporais heterogêneos, implicados mutuamente.

Outra consequência dos ritornelos existencializantes é o bloqueio de uma experiência temporal passiva. Entretanto a impossibilidade de ingresso na dimensão temporal de forma passiva exigirá maneiras de recompor os elementos dos universos de subjetivação sob outras configurações. Guattari (2012, 28) sugerirá um movimento muito parecido com o da poesia: poético e existencial simultaneamente, que chamaremos de autopoético, e que operará da seguinte forma:

1) enquanto ruptura molecular, imperceptível bifurcação, suscetível de desestabilizar a trama das redundâncias dominantes, a organização do ‘já classificado’ ou, se preferirmos, a ordem do clássico; e 2) enquanto seleção de alguns segmentos dessas mesmas cadeias de redundância, para conferir-lhes essa função existencial assignificante (sic) que acabo de evocar, para ‘ritornelizá-las’, para fazer delas fragmentos virulentos de enunciação parcial trabalhando como shifter de subjetivação (Guattari, 2012, 31).

Tendo apresentado alguns dos principais elementos envolvidos no processo de subjetivação capitalística, tal como os percebemos a partir de nosso encontro com a leitura que Lazzarato faz de Guattari, talvez possamos passar às possibilidades abertas por tal perspectiva.

2.5. Experimentação escritural-guerrilheira

Em um texto provocativo, intitulado *Teoria da guerrilha artística*, Décio Pignatari (2004) estabelecerá algumas correspondências entre a guerrilha e os movimentos realizados pelas vanguardas artísticas. A principal característica da guerrilha talvez possa ser resumida da seguinte forma: “Em relação à guerra clássica, linear, a guerrilha é uma estrutura móvel operando dentro de uma estrutura rígida, hierarquizada” (Pignatari, 2004, 168). Nela as estratégias de ataque e de recuo vão sendo elaboradas conforme a guerra, dentro da qual ele se move, se desenrola. A vanguarda, por sua vez, volta-se continuamente contra um dado estado de coisas que, por motivos diversos, já não a representa ou imobiliza seus movimentos, dos quais é inseparável.

O tipo de escrita que estamos sugerindo, bem como os exercícios e procedimentos a ela ligados, poderia ser entendida como um tipo de guerrilha, por causa de seus objetivos eminentemente políticos/anticapitalísticos; mas poderia ser relacionada igualmente às vanguardas artísticas, dado sua dimensão poética/poiética de desarticulação e rearticulação de certa sintaxe (e com isso a semântica) da realidade, mas principalmente dos sujeitos envolvidos. Entendemos a escrita como algo que não pode ser separado do mundo. Dito de outra forma, acreditamos que a escrita e os exercícios que proporemos projetam-se em direção à resistência (mesmo física) do mundo e de um si mesmo supostamente unívoco.

Se a principal patologia que se abate sobre os indivíduos contemporâneos tem como causa a aceleração do tempo a tal ponto que os humanos já não conseguem acompanhar, então a guerrilha escritural deverá dinamitar algumas bases –mesmo que mínimas, aquelas a seu alcance– de sustentação e

responsáveis pela assimilação, por parte dos sujeitos, desta temporalidade capitalística. Os movimentos/procedimentos de guerrilha avançarão e recuarão sobre o mundo ou uma localidade específica, mas principalmente sobre os próprios sujeitos. Porquanto Pignatari (2004, 170) sugere que:

Vanguarda já não pode ser considerada como vanguarda de um sistema preexistente, de que ela seria ponta-de-lança ou cabeça-de-ponte. Ao contrário, hoje ela se volta contra o sistema: – é antiartística. Vale dizer, configura-se como metavanguarda na medida em que toma consciência de si mesma como processo experimental. Metavanguarda não é senão outro nome para vanguarda permanente.

Acreditamos que as formulações de Pignatari resumem muito bem determinada ética envolvida na ignição das forças inerciais contidas, produzidas e reproduzidas nos exercícios a respeito dos quais estamos tentando esboçar alguns princípios gerais de funcionamento. Exercícios metavanguardistas e metaguerrilheiros que implicam numa experimentação reiterada com aquilo que se pode fazer em educação, que exploram os limites de sua jurisdição. Se Spinoza (2017, 167) questiona-se, em sua Ética, a respeito do que pode um corpo (mesmo ele), suspeitamos igualmente, de nossa parte, de que não se pode saber antecipadamente o que alcança uma escrita, uma aula, ou uma subjetividade e suas corporalidades, espacialidades, mas principalmente suas temporalidades. Seguiremos em um sentido muito parecido com o que Viveiros de Castro descreve/localiza o modo como alguns povos indígenas exploram e estabelecem (movelmente) os limites de sua ontologia e (através) de suas práticas. Nas palavras do próprio antropólogo: “Não há registro civil, e, além disso, a ontologia indígena é essencialmente jurisprudencial, não um código normativo” (Viveiros de Castro, 2015, 46). Este texto tampouco pretende propor qualquer código normativo para e experimentação escritural-guerrilheira sobre a qual discorre. No máximo, espera conseguir conjecturar de maneira mais ou menos convincente a respeito de algumas possíveis entradas e saídas, ataques e recuos. Não se trata, todavia, de um impulso de destruição generalizada. Não defendemos a delinquência. Pois como nos lembra Marighella (2003, 4), em seu *Manual do guerrilheiro urbano*: “O guerrilheiro urbano, no entanto, difere radicalmente dos delinquentes. [...] O guerrilheiro urbano segue uma meta política [...]”. Nossa meta é acima de tudo política. Nosso alvo, apesar de difuso, pode ser delimitado com algum rigor: trata-se da subjetividade engendrada pelas forças capitalísticas, subjetividade que se racha e desmorona como uma casa alicerçada sobre a areia: a areia do tempo acelerado na era da informação. Em outro texto, afirmamos tomar a escola como o lugar (um lugar entre os muitos outros lugares e elementos) onde existe a possibilidade de se por em gestação uma espécie de “real potencial” (Silva & Adó, 2021, 2014), daí seu caráter incontornavelmente político; agora, visamos às desventuras do si mesmo (da subjetividade) em meio às forças desse mesmo real, sempre político.

2.6. O tempo no espaço

Não deixa de ser curioso o fato de que num tempo como o nosso, de aceleração e vertigem, a depressão se alastre como uma erva daninha que – num movimento ambíguo – pode pôr a perder o jardim das delícias capitalísticas e todo o seu paisagismo. Logo a depressão que é caracterizada, por Kehl, como uma espécie de suspensão do tempo, um índice ou sintoma de que algo não vai bem na realidade tal como a estamos construindo:

A depressão é a expressão de mal-estar que faz água e ameaça afundar a nau dos bem-adaptados ao século da velocidade, da euforia prêt-à-porter, da saúde, do exibicionismo e, como já se tornou chavão, do consumo generalizado. A depressão é sintoma social porque desfaz, lenta e silenciosamente, a teia de sentidos e de crenças que sustenta e ordena a vida social desta primeira década do século XXI (Kehl, 2009, 22).

Entretanto não visamos a um tipo de clínica da depressão ou algo que o valha. O que temos como alvo é a temporalidade em si mesma. Esta que, em sua ligeireza, é apontada como a causa de boa parte dos males psíquicos que se abatem sobre os sujeitos contemporâneos. Por isso, talvez fosse interessante, de nossa parte, mais alguns esclarecimentos sobre a natureza do tempo a que nos referimos.

A temporalidade que nos interessa é aquela vivida pelos humanos e que, como Bergson teorizou, difere daquela da mecânica, pois não se submete tão docilmente à mensuração: a duração, ou o tempo que dura, em oposição à teoria da relatividade einsteiniana, a dimensão temporal reconciliada com o que a vida tem de mais propriamente humano e inefável (Barreto & Ferreira, 2009, 205). Nas palavras de Deleuze (1999), a duração, encarada como uma experiência psicológica, é portadora da própria possibilidade de mudança contínua, é a mudança em si mesma: “[...] trata-se de uma ‘passagem’, de uma ‘mudança’, de um devir, mas de um devir que dura, de uma mudança que é a própria substância” (27). E é sobre essa camada de tempo, numa tentativa de despi-la de sua duração, a propriedade apreendida pelos humanos, que as forças capitalísticas investem, já que “[...] não existe uma medida objetiva para a duração: esta depende de condições que afetam a subjetividade” (Kehl, 2009, 139-140). Bergson (1999) dirá que a duração não pode ser afixada num ponto determinado do presente, ou em seus múltiplos instantes: “Evidentemente está aquém e além ao mesmo tempo, e o que chamo ‘meu presente’ estende-se ao mesmo tempo sobre meu passado e sobre meu futuro” (161). Porém, segundo ele, é sempre em direção ao futuro que o presente da duração aponta. Do passado não guardamos muito mais que sensações; quanto ao futuro, pelo menos aquele mais imediato, apreendemos apenas seu movimento. Por isso o presente é experimentado como uma mistura de sensações do que passou e do movimento adiante. E como passado, presente e futuro, para Bergson, são indissociáveis, o presente será designado como sendo “sensório-motor” (1999, 162).

Nosso corpo, via de passagem para nossa percepção e que se reveste de certa subjetividade, é também ponto de convergência do espaço e do tempo. Em nosso corpo, por meio da percepção e da inteligência assimilamos os estímulos exteriores e o transformamos em ideias ou movimentos, ou nos dois concomitantemente – no “[...] estado atual de meu devir, daquilo que, em minha duração, está em vias de formação” (Bergson, 1999, 162).

E nenhum regime temporal pode ser mais humano do que a duração, ou seja, essa temporalidade que só pode ser apreendida por meio do que nos afeta e do que afetamos. “Na profundidade, não somos mais ‘seres’, mas sim vibrações, efeitos de ressonância, ‘tonalidades’ de diferentes frequências. E o próprio universo acaba se desmaterializando para se tornar duração [...]”, dirá Lapoujade (2017, 11) ao comentar a obra bergsoniana. Conforme a leitura muito particular que ele faz de Bergson, a duração é “[...] o que nos torna efetivamente livres [...]” (Lapoujade, 2017, 18). Porquanto apenas imersos nela

experimentaríamos a heterogeneidade dos afetos espaço-temporais que compõem uma existência; por outro lado, o impedimento, voluntário ou involuntário, da fruição do tempo que dura equivaleria à perda de nossa liberdade. E não estamos todos submetidos à aceleração, à “infoaceleração” do “semiocapital” (Berardi, 2020, 76) contemporâneo? É ainda apenas por meio da duração que lograríamos entrar em contato com nosso “eu de profundidade” onde, através de certa emoção vibracional do encontro, experimentaríamos com mais intensidade os afetos (Lapoujade, 2017, 18).

Temos a impressão de que, ao investirem sua energia na aceleração do tempo, as forças do semiocapital –ou seja, as forças capitalísticas da era da informação– acabam corroendo gradualmente as condições que tornam possível a apreensão do tempo que dura, tempo da experiência, tempo propriamente humano. Berardi dirá que vivemos numa época de “semioinflação”, pois “[...] há semioinflação quando você precisa de mais signos, palavras e informação para comprar menos sentido” (Berardi, 2020, 76). E estamos soterrados. O capital, na era da informação, visando à ampliação da produtividade, necessita, como acontece desde o início da era industrial, diminuir o tempo gasto na realização de tarefas. Por isso pulamos de uma tarefa à outra, de uma tela à outra. Mesmo quando realizamos uma pesquisa na internet ou perdemos tempo nas redes sociais, o tempo está sendo apenas ilusoriamente perdido, pois estamos gerando mais-valia. Essa tentativa de colonização da direção tomada por nossos olhos, de nossa atenção, produz, no entanto, além do lucro almejado pelo semiocapital, efeitos colaterais. Pois como Berardi (2020, 76) sugere: “A atenção não pode ser acelerada de maneira ilimitada”. Assim como os outros recursos naturais, nossa atenção está sendo exaurida pela produtividade capitalística, e, com ela, qualquer perspectiva de duração. Cada segundo é preenchido por atividades (de trabalho ou de lazer, pouco importa). “Parece que nada falta aos que se precipitam na velocidade exigida por essa demanda. Nada falta a não ser – tempo. O tecido da vida” (Kehl, 2009, 188).

A questão das subjetividades demandadas/produzidas pelo capitalismo, na era da informação, tal como estamos problematizando, parece envolver então, além das semiologias significantes e das semióticas a-significantes (apresentadas alguns parágrafos acima), o próprio espaço-tempo e seus limites de expansão. Limites impostos pelas características dos humanos envolvidos no processo, cujo desrespeito de suas dimensões existências causa sofrimentos das mais diversas ordens. E se o futuro depende sempre de condições imanentes em gestação no presente, não nos espanta a sensação de catástrofe iminente e a falta de esperança. O que podemos fazer –enquanto educadores, como gesto mínimo, destinado a um mundo que ainda não existe, mas que gostaríamos que não estivesse pré-determinado por forças alheias a nós– é tentar inventar meios de contraposição a tudo que bloqueia o futuro. Ou seja, ao que nos impossibilita de vivenciar o tempo presente como algo minimamente livre.

3. Conclusões parciais, procedimentos de guerrilha and back to the future

Deleuze aponta em Bergson uma característica que será bastante importante para os exercícios tal como os iremos propor. Ele dirá que, para o autor de *Matéria e Memória*, espaço e tempo mudam de maneiras dessemelhantes. Enquanto o espaço e a matéria sofrem e impõem transformações de grau, o

tempo-duração conferirá mudanças que se refletirão sobre sua própria natureza – “[...] de uma parte, o lado espaço, pelo qual a coisa só pode diferir em grau das coisas e de si mesma (aumento, diminuição); de outra parte, o lado duração, pelo qual a coisa difere por natureza de todas as outras e de si mesma (alteração)” (Deleuze, 1999, 22). Dito de outra maneira, a duração é aquilo que não pode mudar sem que experimente uma mudança em sua própria natureza. Por isso, colocar-se no tempo que dura é colocar-se na pura virtualidade.

Dessa forma, produzir exercícios que nos façam mergulhar (ou pelo menos molhar os dedos) na virtualidade e no devir passa por proporcionar os meios para sabotagens, ainda que muito pequenas, na aceleração do tempo experimentada hoje em quase todos os lugares. Passa por exercícios que consigam converter frações, mesmo que infinitesimais, de tempo-produtivo-capitalístico em tempo-duração-vital. O objetivo central dessa experimentação seria o de transformar o espaço-matéria em duração-espírito por meio da contração da matéria. Daí a importância das semiologias significantes, das semióticas a-significantes e da dimensão existencial a serem mobilizadas pelos exercícios. Provavelmente por esses motivos, Bergson (1999) dirá que “[...] as questões relativas ao sujeito e ao objeto, à sua distinção e à sua união, devem ser colocadas mais em função do tempo do que do espaço” (75).

Em educação –seja formal ou informal, seja na escola ou na universidade, contra as forças do capitalismo mundial integrado, que exaurem porções cada vez mais vastas de nossa experiência– acreditamos que nossa escrita deveria ser uma espécie de guerrilha, de microguerrilha, de metaguerrilha permanente. Mas para que esses objetivos consigam alcançar alguma materialidade será preciso inventar uma escrita, ela mesma feita de materialidade. Uma escrita material que envolva os sujeitos, para perturbar seu assujeitamento, sua suposta univocidade, para lançá-los no tempo, ou seja, lançar a própria escrita no tempo, na duração. Tal escrita seria produto e produtora da duração e de um abalo nos ritmos temporais impostos por forças que não as da criação e da vida. Suas forças seriam convertidas em intensidades impessoais e, mesmo que momentaneamente, os indivíduos conseguiriam experimentar os tremores de um si mesmo heterogêneo e em devir.

Para nossa sorte, essa escrita já foi inventada. Ela remonta a uma longa tradição de escritores e artistas, principalmente daqueles ligados ao que se convencionou chamar de vanguardas. Um dos precursores desse tipo de escrita, a que nos interessa aqui, talvez seja Raymond Roussel. O autor publicou seus livros na virada do século XIX para o XX, conquistando um fervoroso séquito de admiradores nas mais diversas artes. Num primeiro momento, impressionou a todos a imaginação, aparentemente sem limites, expressa em suas obras. Contudo, após sua morte, para surpresa geral, veio à luz um livro planejado por ele mesmo, “[...] deixado com seu advogado, com orientações restritas para sua publicação póstuma [...]” (Terron, 2015, 8). O escrito revelava um insuspeito (e bastante peculiar) método de criação, que ficou conhecido como “o procedimento” (Aira, 2013, 6). Um artifício de produção que poderia ser descrito como “[...] essencialmente um procedimento poético [...]” (Roussel, 2015, 44), uma vez que fazia uso de rimas, homofonias, paronímias, jogos de palavras etc. Onde o mais importante era o desencadeamento de certa “[...] criação imprevista devida a combinações fônicas [...]” (Roussel, 2015, 44) a partir da qual

as histórias seriam desenvolvidas. De tais arranjos formavam-se duas frases muito parecidas, sendo que uma deveria começar o texto, e a outra terminar. Então, a maior parte de suas narrativas consistia no resultado de tal procedimento e na resolução das dificuldades por ele criado. E a escrita, que parecia surgir de uma imaginação sem amarras, era, na verdade, decorrência de problemas eminentemente formais impostos pelo procedimento. Segundo o próprio autor, algo muito próximo de “equações de fatos” (Roussel, 2015, 46) a serem resolvidas através da lógica.

Com relação ao procedimento Aira (2007) fará a seguinte provocação: “Os grandes artistas do século XX não são os que fizeram obra, mas aqueles que inventaram procedimentos para que a obra se fizesse sozinha, ou não se fizesse” (13). Provavelmente porque a metaguerrilha artística (que tende a se expandir para além de si mesma) está sempre à procura de formas ainda inexploradas. Num sentido muito parecido com o proposto por Deleuze (2011b, 33), que sugerirá que os procedimentos levam a linguagem até seu limite para compeli-la a vislumbrar novas figuras do saber e formas de vida ainda desconhecidas. Aira (2007, 13), por sua vez, afirmará que se existe uma ferramenta fundamental de toda arte, dita de vanguarda, ela é o procedimento. O procedimento seria uma tentativa de incorporar novamente alguma radicalidade aos fazeres artísticos. Metaguerrilha ou metavanguarda, procedimentos de guerrilha escritural, por meio dos quais “[...] o escritor se libera de suas próprias invenções, que de algum modo sempre serão mais ou menos previsíveis, [...] a maquinaria fria e reluzente do procedimento luz como algo, enfim novo, estranho, surpreendente” (Aira, 2013, 6).

Por isso, uma escrita de guerrilha é aquela que inventa ou toma emprestados os procedimentos com que produz seus estilhaços, sejam eles de linguagem, de realidade ou dos sujeitos implicados no processo. O objetivo principal é o de trazer para o primeiro plano a dimensão material inseparável de toda escrita: articular, por meio dos procedimentos, as semiologias significantes, as semióticas a-significantes e a dimensão existencial. Dito de outra forma, a linguagem, o suporte e os sujeitos. Os sujeitos que cortam a linguagem e são cortados por ela, e pelo mundo, produzindo ritornelos existenciais. Ou seja, experimentando, ainda que momentaneamente, a dissolução de um si mesmo unitário e a suspensão de um espaço-tempo prescrito e prescritivo. Estabelecendo-se, dessa forma, certo território (zona) existencial onde, quem sabe, se possa tocar o tempo-duração, tempo da experiência necessário à produção de um si mesmo.

E se Pignatari nos mostra que a metavanguarda é uma espécie de metaguerrilha, suspeitamos de que a escrita desencadeada pelos procedimentos é um tipo de poética de si mesmo, de poiese, de autopoiese, de metapoiese. Os procedimentos talvez sejam os coquetéis molotovs de uma metaguerrilha permanente, de uma metapoiese permanente. Uma batalha pela retomada do futuro.

Referências Bibliográficas

- Aira, C. (2007). A nova escritura. En M. M. Chaga (Ed.). *Pequeno manual de procedimentos* (pp. 11-18). Curitiba: Editora Arte & Letra.
- Aira, C. (2013). Raymond Rousset. A chave unificada. *Sopro*, 98, 5-12.
- Barreto, M. & Ferreira, P. P. (2009). Tecnociência e política: Einstein, Bergson e o mundo visto da perspectiva de um raio de luz. *Cadernos de história e filosofia da ciência*, 19 (2), 193-221.
- Benjamin, W. (1994). Experiência e pobreza. En W. Benjamin (Ed.). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (pp. 114-119). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Berardi, F. (2020). *Asfíxia: capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem*. São Paulo: Ubu Editora.
- Berardi, F. (2019a). *Depois do futuro*. São Paulo: Ubu Editora.
- Berardi, F. (2019b). *Futurabilidad: la era de la impotencia y el horizonte de posibilidad*. Buenos Aires: Editora Caja Negra.
- Bergson, H. (1999). *Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Deleuze, G. (2013). Post-scriptum sobre as sociedades de controle. En G. Deleuze (Ed.). *Conversações* (pp. 223-231). São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. (2011a). A literatura e a vida. En G. Deleuze (Ed.). *Crítica e clínica* (pp. 11-17). São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. (2011b). Louis Wolfson, ou o procedimento. En G. Deleuze (Ed.). *Crítica e clínica* (pp. 18-33). São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. (1999). *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34.
- Fisher, M. (2020). *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?* São Paulo: Autonomia Literária.
- Fisher, M. (2018). *Los fantasmas de mi vida: escritos sobre depresión, hauntología y futuros perdidos*. Buenos Aires: Editora Caja Negra.
- Guattari, F. (2012). *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34.
- Guattari, F. (1985). *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Han, B. (2018). *No exame: perspectivas do digital*. Petrópolis: Vozes.
- Jameson, F. (2021). *Arqueologias do futuro: O desejo chamado utopia e outras ficções científicas*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Kehl, M. R. (2009). *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Editora Boitempo.
- Lapoujade, D. (2017). *Potências do tempo*. São Paulo: Editora n-1.
- Lazzarato, M. (2014). *Signos, máquinas, subjetividades*. São Paulo: Edições Sesc, Editora n-1.
- Marighella, C. (2003). *Manual do Guerrilheiro Urbano*. [S.l.]: Sabotagem.
- Pignatari, D. (2004). Teoria da guerrilha artística. En D. Pignatari (Ed.). *Contracomunicação* (pp. 167-176). Cotia: Ateliê Editorial.

- Roussel, R. (2015). *Como escrevi alguns dos meus livros*. Desterro: Cultura e Barbárie.
- Silva, L. C. Q. & Adó, M. D. L. (2021). Seis propostas de máquinas fabulares para um currículo lírico. En *Anais de Textos Completos do II Seminário Internacional e III Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade: ensino, docência e criação* (pp. 214-226). Lajeado: Ed. da Univates.
- Spinoza, B. (2017). *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Terron, J. R. (2015). Procedimentos contra o vazio: a máquina do mundo de Roussel. En R. Roussel (Ed.). *Como escrevi alguns dos meus livros* (pp. 7-15). Desterro: Cultura e Barbárie.
- Viveiros de Castro, E. (2015). *Metafísicas Canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo: Cosac & Naify.
- Wittgenstein, L. (2001). *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: EDUSP.

Reseña curricular

Luiz Carlos Quirino da Silva é Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, possui Mestrado em Educação e Licenciatura em Ciências Sociais pela mesma universidade. Desenvolve pesquisa vinculada ao Grupo de Estudos *Ateliê de Educação Potencial (AtEdPo)*. Participa do Grupo de Pesquisa *Microscopias, Educação, Imanência* (POÏEIN). Tem interesse na articulação entre escrita (sobretudo ficcional), educação, literatura e arte.



Imagen: Lissette Guacho



Imagen: Valeria Aguirre, Nicole Sánchez, Adriana Monroy

Entre esculpir e fissurar: a escritura da docência

Between sculpting and cracking: the writing of teaching

Entre esculpir y agrietar: la escritura de la enseñanza

Resumo

O cineasta Andrei Tarkovski escreveu ter se perguntado, muitas vezes, se valia a pena escrever sobre cinema. Não seria melhor apenas fazer filmes e encontrar soluções práticas para problemas teóricos que surgissem ao longo do trabalho? Ainda que houvesse dúvida, apostou na escrita como forma de tornar o plano do ordinário onde se atua em matéria de pensamento e, assim, capturar, com o texto, protuberâncias no fluxo perpétuo do real. Em diálogo com Tarkovski, podemos tomar a escrita como meio de atenção ao fazer docente – escrevê-lo, ficcionalizá-lo e perturbar o pensamento pedagógico investindo em formas não essencializadas, mobilizando, na escrita, as marcas e as singularidades de nossas experiências pedagógicas, fazendo fissuras no que se entende por docência. Embalados pela forma aforismática de Nietzsche, produz-se uma escritura auto-genealógica enquanto exercício que não se restringe a um indivíduo, mas se estende ao campo de forças mais amplo do qual ele é componente.

Palavras chave: Docência; escritura; ficção; educação.

Abstract:

Filmmaker Andrei Tarkovski wrote he often wondered if it was worth writing about cinema. Wouldn't it be better just make films and find practical solutions to theoretical problems throughout the work? Although there was doubt, he bet on writing as a way to transform the plane of the ordinary where one acts in theme of investigation and, thus, capture, with the text, bulges in the perpetual flow of the real. In dialogue with Tarkovski, we can understand writing as a toll of attention to teaching – write about it, produce fiction about it and disturb the pedagogical thinking investing in a non-essentialized way, mobilizing, in writing, the marks and singularities of our pedagogical experiences. Aligned with Nietzsche's writing, a self-genealogical scripture is produced as an exercise, in a practice that is not restricted to an individual, but extends to a broader field of forces of which he or she belongs.

Keywords: Teaching; writing; fiction; education.

<http://www.nawi.espol.edu.ec/>

www.doi.org/10.37785/nw.v7n1.a8



This work is under an international license
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.

Tiago Martins de Morais

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul

Porto Alegre, Brasil

tg.martins@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7615-5071>

Enviado: 16/09/2022

Aceptado: 03/10/2022

Publicado: 15/01/2023

Resumen

El cineasta Andrei Tarkovski escribió que a menudo se preguntaba si valía la pena escribir sobre cine. ¿No sería mejor simplemente hacer películas y encontrar soluciones prácticas a los problemas teóricos que surgen a lo largo de la obra? Aunque había dudas, apostó por la escritura como una forma de hacer que el plano de lo ordinario donde actúa en materia de pensamiento y, así, capte, con el texto, se abulta en el flujo perpetuo de lo real. En diálogo con Tarkovski, podemos tomar la escritura como un medio de atención a un hacer. En este artículo, se trata de enseñar. Escribirlo, ficcionalizarlo y producir pensamientos sobre la enseñanza de una manera no esencializada, movilizándolo, por escrito, las marcas y singularidades de nuestras experiencias pedagógicas. Empaquetado por la escritura de Nietzsche, una escritura autogenagógica se produce como un ejercicio, en un hacer que no se limita a un individuo, sino que se extiende al campo más amplio de fuerzas de las que él o ella es componente.

Palabras clave: Enseñanza; escritura; ficción; educación.

Sumario: 1. Introdução. 2. Autogenealogia: algo acontece na linguagem. 3. Aforismos sobre docência. 4. Escolher o que não se sabe. 5. Uma heterotopia da linguagem. 6. Conclusão.

Como citar: Martins de Morais, T. (2023). Entre esculpir e fissurar: a escritura da docência. *Ñawi: arte diseño comunicación*, Vol. 7, núm. 1, 155-170.

O mundo tinha um encanto que subsiste ainda intacto na minha lembrança.

Paul Zumthor

1. Introdução

Andrei Tarkovski, cineasta nascido na União Soviética (1932-1986), tomou a palavra escrita enquanto caminho para especular sobre seu ofício ao compor a obra *Esculpir o Tempo*. Com a palavra, investigou o fazer do cinema, a artesanania da criação artística. Ao começar a esboçar seu próprio texto sobre a arte que se confundiu com sua vida, perguntou-se: valeria a pena escrever? “Não seria melhor continuar a fazer um filme atrás do outro, encontrando soluções práticas para os problemas teóricos que surgem sempre que se faz um filme?” (Tarkovski, 1998, 1). As infelicidades e tormentas de sua vida artística, no entanto, colocaram-no em outro tempo, um tempo de espera, de lenta produção, que tornou-se, também, tempo de gestação. Os intervalos entre seus filmes eram-lhe dolorosamente longos devido –em especial– a sua insistência, enquanto artista, em bancar o seu tom e fazer o cinema que desejava a despeito da estética dominante. Foi enquanto leitor de obras sobre teoria do cinema e enquanto alguém que toma seu ofício como matéria de pensamento que Tarkovski colocou-se a escrever. Nesse sentido, sua deriva escritural marca uma prática: tomar um fazer enquanto tema de escrita e objeto de investigação. Em outras palavras, trata-se de tornar o plano do ordinário onde se atua em matéria de escritura e, assim, capturar, com o texto, as protuberâncias no fluxo perpétuo do real. Atenção e imanência. Ao assumir que vale a pena escrever, Tarkovski também interfere nesse real, o real de seu próprio ofício, e nos discursos produzidos sobre cinema e sobre a prática dos cineastas.

O que nos interessa, na composição deste artigo, é nos apropriarmos de tal movimento de pensar-escrever a própria prática enquanto método para desenhar e redesenhar a tarefa de professores e professoras e, assim, no âmbito da educação contemporânea, esculpir docência[s] na escritura. Nesse processo, importa colocar em evidência a escrita enquanto ação de experimentação na qual se busca traduzir a experiência da sala de aula por uma via ficcional e fabulatória em que nos dedicamos a forjar um percurso rítmico para a linguagem e não dar às costas a ela. Esculpir a docência na escritura, nesses termos, envolve proliferar as imagens possíveis sobre a forma de atuar dos educadores bem como soprar novos ventos na linguagem da educação em busca de novas práticas. Ao esculpir, no rumo da proliferação, também produzimos fissuras nas imagens dogmáticas.

Em muitos contextos podemos pensar a docência enquanto tarefa subalterna, menor, especialmente no âmbito de deterioração da educação e da pesquisa que ocorre no cordial país verde-amarelo desde o ano de 2016, mas também quando atentamos à mercantilização dos discursos sobre educação que reduzem professores e professoras a instrutores, transmissores passivos de um saber posto a sua revelia, escravos de um currículo dado ou de clientes que demandam transmissão e didatismo.

Por essa via, seria, talvez, algo da ordem do absurdo aproximarmos docentes de cineastas, esses, sim, artistas, criadores, artífices do inusitado. Dentro de nossa perspectiva, porém, esse absurdo não se instaura. A sala de aula é lugar de escritura, de artesanania. Uma aula se compõe (pode ser composta!) enquanto escrita que não abdica da forma como método e ética, como aposta na singularidade. Daí, aula enquanto prática de criação tecida por um “didata-tradutor” (Corazza, 2013, 212), um escreitor que “transcriba e transcultura os elementos científicos, filosóficos e artísticos, reconhecendo a sua própria produção” (Corazza, 2013, 212). De nosso ponto de vista, portanto, aliados a Sandra Corazza, em cada educador, em cada Didata-Tradutor, há um artesão, uma autora, um autor que é constituído, acima de tudo, por seus lances inventivos.

Propomos que tomar os lances de criação e as experiências pedagógicas como pauta para exercícios de escritura é uma aposta na prática textual como caminho para nos tornarmos “cada vez mais consciente[s] de formas possíveis de modificar a mesmice da formação e da ação docentes, diante da repetição quase secular da prática pedagógica” (Corazza, 2013, 97). Tal exercício escritural, proliferador em sua intenção, também pode atuar – na produção de discursos no campo educativo – como desvio de um princípio da identidade que formula uma designação uniformemente válida de docência (Corazza, 2013, 21). Quando – enquanto professoras-pesquisadoras-escritoras – tomamos os acontecimentos, as cenas, as vibrações da docência e da aula como possibilidade de rearranjar os discursos prescritivos e normativistas em torno da didática, fazemos, em tal operação que evidencia o distinto e a variabilidade, o duplo movimento de esculpir e fissurar. Fissurar para problematizar as verdades herdadas e ativar fluxos desejantes. O que é um professor, o que é uma professora? O que é uma cineasta, uma escritora ou um pedagogo? Talvez interesse pouco colocar a pergunta nesses termos: os termos da identidade. Tarkovski, por exemplo, em sua obra, não se ocupa em definir sua prática, não lida com a ideia de um Cineasta-Primordial, movimenta-se em seu fazer, capturando acontecimentos e, assim, dá a ver processos, práticas, circunstâncias, problemas, variações.

Por essa via, mais das vacilações e menos das identidades, faz-se a escritura *Aforismos sobre docência*, presente em seção posterior deste artigo, como um texto dentro do texto. Esta outra escrita funciona pelas vias de uma autogenealogia, no sentido de um fazer que não se restringe a um indivíduo, mas se estende ao campo de forças mais amplo do qual ele ou ela são componentes. Nesse percurso, porém, optamos por nos desviar de qualquer intenção de representar o acontecido. Quando tomamos um *événement* educativo, uma cena, uma experiência, o relato de alguns fatos como matéria de escrita inevitavelmente esfumamos a linha, por vezes rígida nas concepções circundantes, que separa real de ficção. Paul Zumthor –pesquisador e medievalista que também se dedicou a escrever sobre poesia e ficção– afirma que toda história é relato.

A história se conta da mesma forma que os sonhos só existem enquanto narrados. [...] À medida que me atribuo a tarefa de reter um pedaço do real passado, minha tentativa é, em si mesma, ficção. Se formo um discurso ficcional, para comunicar o resultado, ele será necessariamente narração (Zumthor, 2005, 48).

É, portanto, tomando o relato e a ficção como forma que frisamos, no percurso deste texto, uma escritura –para tratar da tarefa docente– que não se propõe explicativa, informativa, que dissipa as fronteiras entre o real e a ficção e que tampouco escamoteia, da produção de pensamento, os afetos, as marcas, assim contribuindo com movimentos e discussões sobre as maneiras pelas quais podemos, no campo da pesquisa acadêmica, escrever sobre nossas experiências, ainda que não de qualquer maneira. Acreditamos que esse movimento escritural pode apontar para uma série de problemas possivelmente importantes e até mesmo potencialmente perturbadores para a pesquisa e para a escrita acadêmica, dentre eles: a necessidade de se explorar o vínculo entre pensamento e vida, a ultrapassagem da dicotomia entre verdade e ficção e, no campo das pesquisas que se debruçam sobre educação, a possibilidade de tomarmos certo distanciamento de narrativas pessoais para tomá-las como diagnósticos de campos de forças e também como pontes fabulatórias; trata-se daquilo que fazemos com o que já foi feito.

2. Autogenealogia: algo acontece na linguagem

Quando construímos uma narrativa sobre nós mesmos precisamos assumir sua incurável incompletude e ficção. Não podemos nunca articular tudo o que nos acontece, porque o que nos acontece sempre carrega o inarticulável, o inenarrável. Segundo Judith Butler (2017, 86), “algo acontece na linguagem quando começo a fazer um relato de mim mesma: meu relato é invariavelmente interlocutório, espectral, carregado, persuasivo e tático”. Um relato é espectral na medida em que assumimos os limites de cognoscibilidade de nós mesmos, dos outros e do que nos aconteceu. Fazer um relato de si, ou de situações em que estamos implicados, é sempre uma encenação. Quando optamos por essa encenação no campo do pensamento é porque buscamos produzir um arranjo e observar outras dinâmicas para além do mero acontecido com um sujeito centrado. Jorge Luiz Viesenteiner (2010, 341), ao abordar a questão genealógica em Nietzsche a partir da noção clássica nietzscheana do *como alguém se torna o que se é*, destaca que nossas vivências têm um caráter de ligação imediata com a vida e que em função dessa imediatez nunca possuímos consciência daquilo que vivenciamos no instante mesmo que vivenciamos. Somente depois é possível que sistematizemos racional e conceitualmente as protuberâncias do que se viveu. Por essa via, Viesenteiner destaca que n’*A Gaia Ciência*, Nietzsche aponta para a questão de que não nos tornamos conscientes do verdadeiro *pathos* de cada período da vida quando nele estamos.

É por entre esses movimentos de pensamento que adotamos a escrita autogenealógica –sem abdicar de um caráter autoficcional– enquanto caminho possível para pensar a tarefa docente. Entendemos a autogenealogia enquanto possibilidade de driblarmos, no campo da pesquisa em docência, a tradicional categoria do sujeito, como proposto por Nietzsche, e apresentar o suposto eu como efeito provisório de uma série de forças e tendências que se cruzam em disputa na tessitura social. A autogenealogia assume a experiência pessoal, mas –e isso é de fundamental destaque– para ir além dela, servindo como possível diagnóstico de um campo de tensões constituído de modo complexo e heterogêneo e que uma autogenealogia pode assumir a tarefa de apenas bordejar,

tatear ou especular. Ou seja, tomamos caminho distinto de uma tendência característica da ciência moderna que buscava afastar o caráter especulativo das construções teóricas. O que pode ser importante destacar é que esse movimento de pesquisa não tem, portanto, o único objetivo de narração ou de “exercício poético” entendido enquanto exercício de mero estilo. Aqui nos interessa pensar o poético enquanto uma escrita que almeja flutuar pelo inapreensível e fissurar a referencialidade denotativo-instrumental da linguagem. Um dos caminhos possivelmente válidos desse procedimento para a pesquisa acadêmica envolve se utilizar do relato enquanto forma de, paradoxalmente, sair da experiência em primeira pessoa para ensaiar a cartografia de um jogo de forças subjacente aos nossos processos de subjetivação enquanto professores e professoras.

A escritura *Aforismos sobre docência* – que se apresenta na próxima seção – assume a impossibilidade do relato de si. Tomamos o caminho dos aforismos para evidenciar que não se trata de uma escritura tecida “no conforto de um gabinete, mas ao longo das grandes caminhadas”. Este trecho, pego de empréstimo de Rosa Dias (1991, 28), destaca a escrita aforística de Nietzsche enquanto caminho de pensamento que levou o filósofo (caso aceitemos que ele foi um filósofo) a dar novos movimentos à linguagem da Filosofia. Os aforismos seriam a maneira, a forma, que Nietzsche encontrou para materializar um pensamento que não se forja em um lugar de conforto e que ativa uma anarquia sintática. “um pensamento como o de Nietzsche, ligado ao movimento de busca, que é experimental, não se pretende objetivo: ele está relacionado a um indivíduo, a um momento de sua história” (Dias, 1991, 29). Nossos aforismos, neste artigo, no entanto, não se propõe filosóficos, uma vez que não intencionam se equiparar à paradoxal leveza e densidade simbólicas da máquina de transvaloração nietzscheana. São, no entanto, aforismos pedagógicos, tomam cotidianos acontecimentos da educação enquanto matérias de escrita-pensamento, apostam na brevidade e funcionam como ilhas flutuantes; inconclusivos, reticentes.

3. Aforismos sobre docência

1.

A imagem da preparação da aula é a imagem de uma folha em branco. O branco da folha nem sempre é vazio ou abismo. Entre o gelo liso e a página vazia, faz-se uma docência que sabe dançar.

2.

Para o primeiro dia de aula, escreveu tudo o que diria na extensão de seus dois primeiros períodos como professor. Tinha vinte e um anos e ainda era muito tímido. Havia comprado camisas de botão para parecer mais velho. No prólogo da profissão, diligente como um palestrante que fosse falar a centenas, compôs texto, experimentou que o sabor da aula começa antes dela mesma. Fazer aula é questão de montagem, uma artesanaria labiríntica entre textos de outrem. Ao final do processo de escritura, leu e releu o texto, queria reproduzi-lo oralmente tal qual por ter-se apegado a certas sonoridades e construções frasais. Foi aprendendo aos poucos os prazeres do inesperado e do

improvisado, mas ali se fez vínculo inseparável entre aula e escritura; aula enquanto terreno onde se experimenta a linguagem para além de sua dimensão comunicativa.

3.

A docência é possibilidade da vivência da aula em dois planos de existência, a escritura e a voz, a partitura e a execução.

4.

Um aluno, chamado Lucas, primeiro ano do ensino médio, jovem leitor voraz, fala com o professor uns minutos antes da aula: solicita uma experiência. Que o professor vá, ao final do recreio, até a cantina da escola, onde estudantes de todas as séries e idades ocupam as mesas espalhadas de forma regular. Pede que ele observe – no exato momento em que o sinal que alerta o fim do recreio soar – como, automática e imediatamente, os corpos de todos se levantam quase no mesmo momento, em assustadora sincronia.

5.

A professora mais velha, no primeiro dia de um professor recém-contratado em uma escola, avisa: “Aqueles dois que sentam no fundo ao lado da janela! Há que se ter cuidado. São rebeldes, vão colocar a tua autoridade à prova”. O professor arma-se. Entra na sala, caminha até sua mesa, vira-se, olha a turma e observa o fundo ao lado da janela. Nas classes em dupla, vê dois adolescentes que parecem os mais velhos da turma. Um deles, cabelos negros, crespos e compridos, o rosto branco desaparecido entre a cabeleira. O outro, alto, loiro, vestindo um sobretudo marrom, muitos números acima, sobre o uniforme da escola, óculos redondos com lentes fundos de garrafa. O professor desarma-se, contaminado por uma simpatia imediata e quase instintiva. Após uma aula sobre os poetas românticos e seus hábitos obscuros, *Frankenstein*, de Mary Shelley, e outras questões do século XIX, os dois alunos imediatamente vão até a mesa do professor: querem falar sobre o tema do duplo na literatura e perguntar o que o professor acha de Edgar Allan Poe.

6.

No limiar entre ensino fundamental e médio, um primeiro livro colocou o futuro professor, de fato, em risco. “Para nascer é preciso destruir um mundo”. A frase possuiu-o por sua inicial obscuridade. Em uma noite e uma madrugada, leu *Demian*, romance do escritor alemão Hermann Hesse. Demian, o personagem, profana a interpretação do texto bíblico feita por um professor de religião e sugere uma leitura distinta do assassinato de Abeu por Caim. Matar, em sua dimensão simbólica, nada mais é do que ultrapassar um limite e colocar verdades sob suspeita. Caim ganha um estigma

em sua testa porque ousou a criação e, como possuído por um *daimon*, torna-se um errante. Seu estigma não é um castigo, mas um sinal para que possa ser reconhecido por outros como ele.

No dia seguinte, o futuro professor não teve condições de ir à escola.

7.

Sete e trinta, período inicial com uma turma por quem o professor tem particular apreço: trinta e sete alunos de segundo ano do ensino médio que ele acompanha desde o ano anterior. Haviam cultivado – e seguiam cultivando – um laço de cumplicidade e de respeito. Em poucos minutos na sala, o professor percebe o espaço mais denso, o cansaço de alguns, a agitação ansiosa de outros, o paradoxo daqueles afetos pesados com o agradável da manhã de primavera. Os agitados faziam alguma atividade que não tinha relação com a proposta da aula, os cansados, estáticos como peixes em aquário, olhar vidrado em lugar nenhum. O professor interrompe o curso da aula, busca verificar o que se passa. Muitos começam a falar ao mesmo tempo sobre o fato de que estavam tendo de duas a três provas por dia, já há quatro dias, e que a semana de provas se juntava com atividades extracurriculares claramente excessivas. À medida que falavam suas angústias, o professor ficava com a impressão de que suas almas estavam sendo consumidas pela lógica do desempenho escolar (prelúdio da sociedade do cansaço). A escola os convidava a participar do jogo das tarefas sem fim no qual o importante não é o sentido da experiência em si mesma ou o quê de potência e de crescimento essas experiências trazem, mas a conclusão da atividade, o *check* em uma lista na qual o único objetivo parece ser ensinar os indivíduos a cumprir metas. Os estudantes só não pareciam zumbis por completo pois estavam em uma espécie de ápsice emocional, e o desabafo coletivo potencializava o que sentiam. O professor age de maneira enérgica ao solicitar um gesto simbólico – invenção emergencial e teatral. Pede que todos guardem o material em suas mochilas, que deixem as mesas vazias; abre as cortinas azuis das janelas, que lhes aparta do sol, liga o computador na caixa de som da sala, e deixa a voz da Mercedes Sosa se espalhar entre eles. Aos poucos, alguns estudantes vão baixando as cabeças na direção dos braços que servem de traveseiro sobre a classe; outros olham para o céu; alguns deixam uma que outra lágrima cair, e Mercedes canta: *Muero todos los días, pero te digo, no hay que andar tras la vida como un mendigo. El mundo está en ti mismo, debes cambiarlo. Cada vez el camino es menos largo. Como un pájaro libre...*

8.

Uma lista de dez livros a partir da qual se deveria escolher apenas um. O menino foi à mesa da professora Íris dizer que, depois de pesquisar sobre a história de cada uma das obras, percebeu que nenhuma havia lhe interessado. Era mentira. Em realidade, ele não havia gostado de nenhum dos títulos da lista, entregue na aula anterior. Papel branco com letras roxas. 1996. Quinta série do ensino fundamental. Primeira vez que um trabalho escolar exigia a leitura integral de livros

com cem, duzentas, trezentas páginas. A professora fez uma sugestão ao menino: que ele fosse à biblioteca e passasse o restante do período entre os corredores de livros a buscar por aquilo que lhe despertasse vontade. Uma criança de 11 anos, dispensada da aula, poderia vagar pela escola, fazer qualquer outra coisa debaixo do sol, mas foi à biblioteca buscar alguma coisa que nem sabia o que era. O que a professora fez, antes de mais nada, foi legar ao estudante, no sentido de oferecer como legado, uma experiência coletiva: a da criatura que vaga pelos corredores de uma biblioteca, que se deixa perambular por entre livros, na loucura da busca incessante.

9.

Por um período de 4 anos, o professor pediu a todos os terceiros anos do ensino médio uma mesma leitura, sempre no início do ano letivo. *A Metamorfose*. Franz Kafka. Como professor de literatura, sentia um prazer indisfarçável em ser a pessoa que apresentava, para dezenas de outras, certos textos. A aventura de ser um feiticeiro ou um mago que dá a ver um livro mágico de algum alquimista ou ocultista do medievo. No encontro com o texto, acontecia uma travessia percorrida coletivamente – professor e estudantes – ainda que cada um vivesse diferente processo. Inevitavelmente, os estudantes pareciam ler a própria vida a partir da vida de Gregor Samsa. Sua incomunicabilidade com a família, a estranheza da transmutação do próprio corpo – de homem a inseto – e mesmo a mecanicidade produzida por uma rotina cinza onde excesso e repetição pareciam protagonistas. Sozinho, em sua casa, com seus livros e com as escritas dos alunos ao fim do processo, o professor observava – no tecido do texto – que literatura inexplicável de Kafka ia ganhando sentidos distintos na experiência de seus estudantes, a experiência do diferir de si mesmos nos movimentos de leitura e de escrita, ainda que, é claro, encontrasse também o oposto disso: os clichês, *slogans* e frases prontas daqueles e daquelas que não haviam feito ponte com a obra e que apenas usavam as palavras em sua dimensão burocrática, sem saber, apropriando-se dos movimentos automatizados que o próprio Kafka tanto evidenciou em sua prosa.

10.

No segundo semestre do ano de 2013, em uma escola privada em Porto Alegre, um grupo de professores do Ensino Médio organizou-se para a construção de um pequeno evento chamado de *Semana do Conhecimento*. A ideia surgiu de onde surgem as melhores ideias: do recuo crítico, do distanciamento, da pausa para analisar, do deixar-se vazio para inventar. O professor de física e o professor de literatura, que haviam se tornado amigos em função das afinidades eletivas que se dão no dia-a-dia do trabalho em escola, criaram o hábito de instaurar o ócio em suas vidas. Ambos habitavam uma rotina de trabalho que parecia querer instalar neles a perigosa noção de que todo o tempo livre deve ser ocupado. Viviam, enfim, a rotina convencional de professores de escola acostumados à relação inseparável entre número de horas-aula e qualidade material de vida. Ainda que o trabalho lhes desse enorme prazer, o desejo de liberdade exigia um tempo fora

do tempo. Semanalmente, ou quase isso, instauraram um hábito: dedicar uma tarde inteira ao ócio e à conversa livre em alguma cafeteria – declaração de independência pessoal ao enquadramento da experiência com o tempo. Uma vez que conversavam essencialmente sobre os livros que liam, começaram, também, a exigir tempo para não deixar de ler, para não deixar de pensar; cavar, enfim, um tempo para não se automatizar. Outro tópico a que se dedicavam, com particular fervor em suas conversas, era a educação. Fruto da germinação dessas conversas, fizeram aos seus colegas professores e suas colegas professoras uma proposta: se eles e elas se sentiriam inclinados a, durante uma semana, suspender o correr das aulas e a pressa aniquiladora para “vencer o conteúdo”, e criar um ou dois cursos, dentro do universo de suas disciplinas e de suas cargas horárias, a partir de um tema de interesse próprio, de paixão própria. Esses cursos seriam divulgados ao corpo discente do ensino médio e, durante uma semana, cada estudante escolheria, dentre as ofertas, como preencher a sua carga-horária de vinte e oito horas na semana. Os professores, salvo uma ou duas exceções, aderiram ao projeto com muita ênfase. O professor de matemática organizou a grade horária da semana, e os professores de Física e Literatura, então, pediram que quarenta e cinco minutos de uma determinada reunião pedagógica fosse aberta para que propusessem à direção e à coordenação pedagógica da escola o projeto da “Semana do Conhecimento”, em que suspenderiam as grades dos antigos horários, o fluxo do conteúdo e a separação de estudantes em séries, uma vez que cada curso dado estaria aberto a estudantes de todos os anos do ensino médio. O aval foi dado, com muita cautela e estranhamento por parte da direção.

A professora de História, interessada na questão do nazismo e da Segunda Guerra Mundial, construiu um curso sobre o Holocausto, aliado com cinema. A professora de Geografia criou um curso sobre Anarquismo e outro sobre os já históricos protestos que tomaram conta do país nos meses de maio, junho e julho daquele ano de 2013. O professor de Física criou um curso dedicado à Astronomia e outro à Física Moderna. O professor de Literatura, um curso sobre a poesia de Carlos Drummond de Andrade e outro sobre a poesia de alguns poetas da *Geração Beat*. A professora de Biologia criou um curso sobre ecologia. De curso em curso, a escola se encheu de invenções de várias ordens.

O impacto desse movimento coletivo de professores foi sentido tão logo o projeto foi apresentado. A reação dos estudantes foi positiva: expectativa, aprovação e ansiedade por parte da maioria; resistência, dúvidas e desinteresse por parte de uma minoria. Na semana em si, professores reagiram surpresos com o fato de que podiam dar aulas de uma hora e meia sem pedir silêncio, sem pedir que os estudantes parassem de mexer nos celulares, sem pedir atenção, pois estavam todos já muito concentrados e interessados. Mas em que? Em ver outras facetas de seus professores? Em poder escolher sobre os temas que excitariam seus intelectos? Na mudança de rotina, apenas? Em poder estar na mesma classe que um colega de outra série?

Após a conclusão dessa semana em suspensão, a coordenação pedagógica sugeriu uma reunião sobre os impactos da Semana do Conhecimento. A primeira avaliação sobre o projeto – durante a

reunião – partiu das coordenadoras e da direção: na opinião delas, a semana havia desorganizado a rotina escolar, gerado caos e incerteza. No final do ano, quase todos os professores da escola foram demitidos. Mesmo as vitórias podem ter um sabor amargo.

11.

O aluno pergunta ao professor, irritado, sardônico: mas, afinal, essa aula é de quê, hein? Literatura, Filosofia, História, Psicologia ou Sociologia?

12.

O romance se chamava *Extremamente Alto, Incrivelmente Perto* do escritor estadunidense Jonathan Safran Foer. Era uma turma de segundo ano do ensino médio, particularmente engajada em leitura e muito coesa em seu interesse por um pensamento mais inventivo. O professor havia escolhido o livro tanto pela linguagem do protagonista, Oscar Shell – menino de nove anos com inteligência talvez acima da média, principal narrador do livro – quanto pelo tema: a superação de um trauma, a experiência do luto, uma vez que Oscar teve o pai morto durante o atentado às torres gêmeas em 11 de setembro de 2001. Menino incomum para sua idade, Oscar é fã de Stephen Hawking e as inúmeras fotografias que ele tira ao longo da narrativa aparecem materializadas na obra, estabelecendo relações com o texto e produzindo uma literatura multimodal. A questão do processo de luto do menino é um dos temas mais interessantes do romance. Pouco antes de o professor iniciar o trabalho com o livro nesta turma em particular, um aluno novo chegou à escola; o ano já adiantado, em maio ou junho. A coordenação pedagógica da escola havia comentado algumas coisas sobre o estudante. Fazia um ano que ele havia perdido o pai e não estava se adaptando mais à escola anterior. Durante o primeiro mês e meio de aulas, não demonstrava o menor interesse por literatura e não fazia questão sequer de fingir que estava lendo os livros discutidos em aula. No primeiro dia de debate coletivo sobre a obra mencionada, para o qual os estudantes deveriam ter lido apenas as primeiras oitenta páginas do romance, ocorreu um episódio peculiar. Todos os estudantes tinham o romance sobre suas classes, menos o aluno novo. Em um determinado momento da conversa, era a conversa inicial sobre a obra, uma aluna comenta que acreditar que o tema principal do romance fosse o luto, uma narrativa sobre o processo através do qual Oscar lida com a morte do pai. O aluno novo – sempre meio sonolento sobre a própria classe – ergue o corpo, olha para a colega e pergunta como. Como Oscar lida com a morte do pai?

Durante o trabalho com o livro, o professor não havia sequer lembrado que o aluno e Oscar Shell tinham algo em comum. Com a pergunta, recorda-se da relação e, no súbito da surpresa, sente a garganta se fechar num nó. Caso falasse sua voz viria embargada. Olha para a aluna, na espera de que ela responda. Ela diz não saber como Oscar lida com a morte do pai, ainda não havia terminado o romance. Na aula seguinte, o livro estava sobre a mesa do aluno.

13.

Foram dois anos, três meses e quatro dias de radical isolamento. O professor –distanciado da sala de aula para fazer uma investigação de doutorado em educação– lia e escrevia obstinadamente como forma de fazer face, na sua redoma privada, à deterioração promovida por um governo que impôs à educação e à pesquisa uma cruel desertificação. Universidades à míngua, bolsas de pesquisa massivamente cortadas, profusão violenta de notícias assustadoras das quais optou por manter alguma distância. Futuro incerto. Névoa. Bruma. Neblina. No primeiro dia do inverno do segundo ano da pandemia, retornou à Faculdade de Educação para realizar um estágio de docência nas licenciaturas. Por algumas semanas, daria aulas entre futuros professores e professoras, desacostumado de tudo ou desacostumado daquilo que não conhecia mais. Sair de casa ainda escuro tinha agora outro tom. Os óculos embaçados em função da máscara aumentavam o receio, em verdade medo, de estar em ônibus lotado, janelas fechadas. Seu olhar agora atento a algo mais, ao invisível, ao viral e ao estranhamento: muitas pessoas já circulavam sem máscara de proteção apesar do risco. Ele não entendia. Em alguma medida, parecia que não havia passado nada. Na sala de aula, tão acostumado ao microfone caseiro das aulas *online*, pensou, por um momento, que sua voz não teria corpo, enfraquecida por seu próprio corpo desconfortável e desacostumado de estar em destaque. Mas que destaque, afinal? As salas de aula semi-vazias, os alunos e alunas atrasados, sonolentos ou atentos ao celular. Nas falas, quando falavam, os remédios que tomavam para toda a sorte de sofrimentos psíquicos eram tema. Como dar aula em um mundo sobre o qual parecemos entender muito pouco, mas que percebemos adoecido? Apesar de habitar outro corpo, outra voz, apesar da angústia da sensação do radical estranhamento de si, ainda lhe habitava o ímpeto: exigiu disposição. Sim, uma exigência. Se as políticas de morte deterioravam o espaço da universidade, fazer o que está em nosso alcance é o mínimo. E a disposição, enquanto esforço e ética, é nosso mínimo. Estar presente, atento, inteiro, o olhar longe da tela e em escuta. Dedicados à palavra, ao pensamento, em guerra contra o *slogan*, contra o fácil do dedo que passa para cima aquilo que mal vê. No intervalo da aula, uma alegria e uma cena. Uma das alunas, agora licencianda em Artes Visuais, comunica, por trás da máscara, que havia sido sua aluna alguns anos atrás, no Ensino Médio. Afirma que escolheu a licenciatura, mas não consegue se enxergar professora. Seu ofício é um mistério, um enigma. Nada enxerga, além da névoa que também embaça seus óculos no úmido inverno do sul do país.

4. Escolher o que não se sabe

Digo sim.

É possível dizer sim a algo que não se sabe? Partir, com afincos, na direção do difuso? Não é disso que se trata quando escrevemos ou mesmo quando percorremos uma aula, zona de risco e de experimentação? O fato é: é preciso decidir. Quando à existência é sempre imposta uma escolha deixamos de perceber o quanto nosso habitar cotidiano é constante movimento de decisão. Poderíamos forjar um texto no qual especulemos sobre isso. Enquanto método de escrita, inventaríamos a

seguinte regra: anotar quantas escolhas precisamos fazer no curso de vinte e quatro horas. Não necessariamente quais – ainda que pudéssemos escrevê-las e pensar sobre elas – mas quantas. Trata-se de uma percepção quantitativa. Digamos que optemos por passar vinte e quatro horas deitados a mirar o teto branco. Teríamos aí, pelo menos, *uma* escolha. No entanto, não poderíamos ter segurança de que nessa travessia de um dia em tentativa de imobilidade estaríamos isentos da necessidade de tomar outras decisões. Talvez, deitados, nossos pensamentos ganhassem força em sua variação e produção de imagens, fantasias, memórias, sonhos despertos e outros delírios. Teríamos, então, de decidir sobre aqueles caminhos pelos quais vamos nos deixar ir e aqueles que queremos afastar. Com certeza, teremos sede ou fome, e então? Se sinto sono, durmo ou me mantenho acordado? Não havia pensado nisso antes. Outra escolha.

Quando um cineasta ou uma cineasta decidem, sem nunca ter feito filme ou escrito roteiro, que serão cineastas, quais imagens têm desse ofício desejado? Por que o desejam? Quando uma jovem, talvez ainda adolescente, escolhe tornar-se professora, ainda que não consiga se imaginar docente, o que a move na direção daquilo que se sente incapaz de figurar? Haveria aí, nesse indiscernível, nesse inapreensível, a possibilidade da transgressão da identidade? A fugaz experiência de não ser prisioneiro das representações? Quando um professor toma lembranças de seu ofício, o que figura? Na ficção que cria de sua trajetória que caminhos de ação em educação se evidenciam ou são possíveis de serem forjados desde as figuras de prosa? É possível retirar, do texto e do processo de escritura ou do processo de leitura, novas práticas? Deslocar, talvez, o ofício de seus moldes utilitaristas? Qual o lugar desses relatos de docência, por exemplo, nos cursos de licenciatura? Qual o seu lugar no campo da pesquisa acadêmica? Se escrevemos em aforismos, em fragmentos, em ensaio ou se produzimos uma escrita incerta entre essas formas, é possível nossa inserção no acadêmico, no científico? Esses questionamentos nos parecem importantes para que possamos abrir caminhos desviantes das formas cristalizadas de fazer docência bem como tornar essa abertura de caminhos uma questão inarredável do educativo.

5. Uma heterotopia da linguagem

É preciso retificar e desdobrar que –nessa travessia de investimento em outros caminhos de escritura e, acrescentamos, de didática– a questão da forma é vital. A vitalidade dessa questão se confunde com um cuidado e também com um esforço, um rigor. Um rigor com a palavra, com as maneiras como algo se coloca, se instaura ou existe. Um rigor, diríamos, em produzir um ritmo dissonante no sentido de escapar da homogeneização corrosiva que tolhe os textos, os discursos, as pesquisas, as falas, as aulas e torna a palavra vazia em seu automatismo cruel. E se a própria linguagem de uma aula –no assombroso contemporâneo– precisasse ser transformada radicalmente como tentativa de sacudir o pensamento? Assim, as salas de aula se tornariam espaços de produção de uma assustadora experiência de estranhamento do contemporâneo e da própria ação comunicativa.

David Lapoujade recorda a inoperância das dicotomias ao apontar que “a forma é inseparável da matéria que ela informa” (2017, 15). Trata-se, portanto, não de um aprisionamento, tampouco de algo menor, frívolo ou secundário, mas de um arranjo por meio do qual o pensamento se coloca, se exerce e que não se separa do conteúdo mesmo. A forma é uma espécie de regulação do devir do pensamento, da variação intelectual. Dessa maneira, poderíamos problematizar que o movimento de retirar a escrita acadêmica de seus gonzos e produzir, na linguagem, fissuras que a façam voar para além de sua referencialidade instrumental é também um movimento de expansão das possibilidades do pensamento produzido. Com Barthes (2012), a escritura é não só um artifício para não darmos às costas à linguagem como, também, para não representar, não fixar. Nesse desvio da representação, criamos outras realidades e proliferamos imagens, possibilidades, destacando a pluralidade recursiva de ser e fazer de cada ofício, de cada modo de existência.

Nossa decisão pelo ficcional como forma de tratamento da tarefa docente está atrelada não apenas a uma espécie de heterotopia da linguagem –que não aceita se despir de um *pathos* poético e almeja desviar-se do cru referencial (reivindicando uma festa da língua)–, mas também promover esse caminho de desvio da representação quando se trata de abordar, no campo acadêmico e educacional, o ofício do professor e da professora. É uma escrita atravessada por uma fome inconclusiva, um pudor com os fechamentos, com as certezas e com as identidades. Em diálogo com Adó (2022, 30), pensamos que “a ficção pode ser entendida como um agenciamento de zonas que funcionam como artifícios para a criação daquilo que nos denomina. Aquilo que [...] nos permite dizer ‘Eu’ como um gesto [...] que confirma nossa existência”. Por essa via, a ficcionalização de um ofício pode operar como a afirmação de um modo singular de exercer esse ofício. Nessa ação ficcional – que também funciona como ação fabulatória – nos desincumbimos daquilo que Juan Jose Saer aponta como “a negação escrupulosa do elemento fictício” (1989, 2) nas biografias e autobiografias, por exemplo. Para Saer, a verdade não é necessariamente o contrário da ficção e optar por esta não significa embaralhar aquela, mas afirmar uma concretude textual em sua capacidade produtiva sem necessariamente promulgar uma suposta realidade anterior, factual, à qual nossa escrita reproduziria ou resgataria. Importa menos dizer dos fatos e, mais, ir além de seu véu e buscar na ficção aquilo que pode produzir não apenas outra escuta, mas também perturbação nisso que chamamos real. Se nos debruçamos, com cuidado e atenção, sobre a ficção que fazemos de nosso ofício ou sobre uma lapidação dessa ficção, quais vibrações, aí, podemos captar de maneira a tomar essas realidades ficcionais como possíveis ou como potencializadoras de alguma coisa distinta em nosso próprio fazer?

6. Conclusão

O que pulsa em uma docência? O que vibra? O que despotencializa? Quais são as alegrias e as guerras? Onde encontramos as amarras e os bloqueios sobre nossos movimentos inventivos? Sob que moldes narrativos enxergamos nossa ação como professores? De que maneiras nossa constituição como docentes – ou a forma como ficcionalizamos essa constituição – condiciona o nosso trabalho? De que maneiras escrever produz transmutações em nosso agir?

Uma escrita sobre nosso ofício, pensada como exercício de crítica e como resultado de atenção cognitiva e de sensibilidade afetiva, pode, acreditamos, promover uma transformação sobre nossa atividade mesma, uma transformação de nós mesmos enquanto profissionais da educação, um forjar novos rumos. Tendencialmente, as demandas e as pressões de nosso trabalho –bem como a lógica do excesso e do cansaço– nos convidam a encontrar soluções práticas, e muitas vezes automatizadas, para os problemas que aparecem no dia-a-dia, tal qual Tarkovski teria feito não tivesse optado por decidir que vale a pena escrever. Parar, pensar e escrever sobre nosso ofício é não apenas uma maneira de nos afirmarmos enquanto artesãos de nossas práticas educativas e de nos entendermos como pensadores e pensadoras do campo educativo, mas também forma de promover outros caminhos, mexer na trama do discurso pedagógico e na trama das imposições homogeneizantes que reduzem a educação, a aula e a docência a produtos. A importância desse exercício de apropriação de nossa docência –que é exercício de gestação– pode ser vital, ainda, para mover o pensamento a partir de nossas singularidades como professores e professoras e fazer face aos discursos que promulgam a docência de maneira essencializada, desviando-se de dizer que a tarefa do professor e da professora é isso ou aquilo, funciona desta ou daquela maneira, dentro de certos padrões e modelos. Como escreveu Sandra Corazza, “nada está dado” e “quase tudo está para ser construído no campo da educação” (2016, 1316). Em movimento de insistência nessa construção do novo radical –e não do novo maquiado como demanda capitalística– fazemos a opção errante de, no campo da pesquisa e da aula, pensar poeticamente a existência, como propôs Carlos Skliar ao escrever sobre “essa estranha necessidade de traduzir como se possa aquilo que excede à razão, o que provoca frustração, o que transborda, o que se ignora e se seguirá ignorando” (Skliar, 2014/2015, 225).

Referências Bibliográficas

- Adó, M. (2022). *Microscopias. Docência-pesquisa em exercício tradução*. Porto Alegre: Canto, Cultura e Artes.
- Barthes, R. (2012). *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes.
- Butler, J. (2017). *Relatar a si mesmo. Crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Corazza, S. (2016). Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. *Educação e realidade*, 41 (4), out./dez.
- Corazza, S. (2013). *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS; Doisa.
- Deleuze, G. (2011). *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34.
- Dias, R. M. (1991). *Nietzsche Educador*. São Paulo: Scipione.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Hesse, H. (1968). *Demian*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lapoujade, D. (2017). *As Existências Mínimas*. São Paulo: N-1 Edições.
- Larrosa, J. (2016). O ensaio e a escrita acadêmica. In C. Callai & A. Ribeiro (Org.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções* (pp. 17-30). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Nietzsche, F. (2001). *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Piglia, R. (2006). *O Último Leitor*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Saer, J. J. (2012). O conceito de ficção. *Revista FronteiraZ*, 9, 320-325.
- Skliar, C. (2014/2015). Intuições do poético. Uma poética para a educação. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 23, 224-238.
- Tarkovski, A. (1998). *Escupir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Viesenteiner, J. L. (2010). Erlebnis (vivência): ¿autobiografia ou autogenealogia? Sobre una crítica de la "razão da minha vida" em Nietzsche. *Estudios Nietzsche*, 1 (2), 327-353.
- Zumthor, P. (2005). *Escritura e nomadismo*. São Paulo: Ateliê Editorial.

Reseña curricular

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalha a partir de articulações possíveis entre Educação, Literatura, Teoria Literária, Filosofia e Cinema. Integrante do Grupo de Pesquisa POÏEN-Microscopias. Licenciado em Letras Português/Inglês (2010) e Mestre em Literatura Comparada (2013), ambos pela UFRGS.



Imagen: Ricky Montoya



Imagen: Erika Fernández, Allan Bazaruto, Danny Lince

Escrituras creativas en la universidad. Algunas ideas, experiencias e indisciplinas.

Creative writing at university. Some ideas, experiences and indisciplines.

Resumen

El objetivo de este trabajo es reflexionar acerca del papel de las escrituras creativas en la universidad. Nuestra propuesta se fundamenta en estudios cognitivos de la creatividad y desarrollo actuales sobre enseñanza creativa. Presentamos cuatro experiencias, a nuestro criterio, de escritura creativa en la universidad: *cuadernos de viaje, caminos de la vida, una clase en una palabra y tips para convertirse en un científico creativo*. Por últimos, intentamos articular escritura creativa, enseñanza, investigación y vinculación universitaria. En el escrito nos tomamos algunas licencias, incluimos imágenes de las experiencias y algunos breves relatos. El texto se propone interpelar a partir de preguntas y no de respuestas o certezas. Buscamos, al menos en parte, contar nuestras experiencias apelando a diferentes formatos y modalidades. Invitamos a los lectores a generar espacios creativos en la universidad donde se habiliten espacios para las indisciplinas, las escrituras fronterizas y las acciones divergentes. **Palabras claves:** Escrituras creativas; universidad; indisciplina; experiencias; enseñanza; investigación.

Abstract

The objective of this paper is to reflect on the role of creative writing in the university. Our proposal is based on cognitive studies of creativity and current development on creative teaching. We present four experiences, in our opinion, of creative writing at the university: travel notebooks, paths of life, a class in a word and tips to become a creative scientist. Finally, we try to articulate creative writing, teaching, research and university connection. In the writing we take some licenses, we include images of the experiences and some brief stories. The text intends to challenge from questions and not answers or certainties. We seek, at least in part, to tell our experiences by appealing to different formats and modalities. We invite readers to generate creative spaces in the university where spaces are enabled for indiscipline, border writing and divergent actions.

Keywords: Creative writing; university; indiscipline; experiences; teaching; research.

Sumario: 1. Interpelaciones iniciales. 2. Creatividad: divergencia, indisciplina y posibilidades. 3. Escrituras académicas más allá de las directrices para autores. 4. Algunas escrituras en las fronteras. 5. Intersticios finales. 6. Referencias Bibliográficas.

Como citar: Cecilia, R. (2023). Escrituras creativas en la universidad. Algunas ideas, experiencias e indisciplinas. *Nawi: arte diseño comunicación*, Vol. 7, núm. 1, 173-193.

<http://www.nawi.espol.edu.ec/>

www.doi.org/10.37785/nw.v7n1.a9

Romina Cecilia Elisondo

Instituto de Investigaciones Sociales,
Territoriales y Educativas (ISTE),
Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas (CONICET)

Río Cuarto, Argentina

relisondo@gmail.com

relisondo@hum.unrc.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0002-7841-9878>

Enviado: 13/09/2022

Aceptado: 20/10/2022

Publicado: 15/01/2023



This work is under an international license
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.

1. Interpelaciones iniciales

La convocatoria nos interpela en varios sentidos, las palabras *escrituras*, *escrituras académicas*, *divergentes*, *discursos fronterizos*, *arte*, *ficción* y *ciencia*, nos invitan pensar más allá de nuestras cajas, marcos referenciales y esquemas de conocimiento. Parece difícil ubicar a la escritura académica en las fronteras del arte, la ficción y la ciencia. ¿Lo académico no está más ligado a lo convergente? ¿Los textos académicos no deberían dar respuestas únicas? ¿Es posible pensar un *paper* en los intersticios del arte, la ficción y la ciencia? Quizás sea posible pensarlo, pero... ¿algún evaluador especializado aceptará esto para una revista de alto impacto? ¿Es posible una escritura divergente y fronteriza en un examen final? En tanto la creatividad emerge de las preguntas (Corbalán, 2022) y, parece que los preguntones son más creativos y abiertos a las experiencias (Elisondo & Donolo, 2018), ¿podemos imaginar un artículo científico con más preguntas que respuestas? ¿Podemos habilitar un espacio para preguntas en contextos de evaluación en la universidad? ¿Qué tal un examen que implique hacer preguntas y no, dar respuestas?

Las palabras de la convocatoria se vinculan de varias maneras con la creatividad, primero, la *escritura* como acto creativo, acto de producción de significados y de construcción de algo que no existía. La escritura como acción que posibilita la creación de algo novedoso, la escritura más allá de la transcripción y el registro, como acciones de creación de nuevos mundo, horizontes y sentidos. Las palabras *escrituras académicas* nos llevan a preguntarnos respecto de cuáles son sus particularidades, sus lógicas y modos de apropiación en la Universidad. ¿Es posible crear espacios educativos en la Universidad que habiliten escrituras académicas creativas, divergentes y fronterizas? ¿Es posible pensar nuevos modos de escritura académica en términos de collages creativos de diferentes colores, formas y texturas? ¿Es posible construir espacios de escrituras académicas no lineales que, de alguna manera, capten la complejidad de las ciencias y los problemas sociales?

El objetivo de este escrito (*académico y poco divergente, solo nos animamos a incluir algunas imágenes*) es plantear alternativas para pensar a las escrituras en contextos académicos como acciones creativas que se construyen y reconstruyen en relación con otros y con los objetos de la cultura. En primer lugar, planteamos algunas consideraciones respecto de la creatividad y sus posibles vinculaciones con la escritura. Luego, nos referimos a las escrituras académicas divergentes y planteamos algunos ejemplos de modalidades diversas de escritura y registro de prácticas educativas y procesos de investigación. Específicamente, presentamos cuatro experiencias: *cuadernos de viaje*, *caminos de la vida*, *una clase en una palabra* y *tips para convertirse en un científico creativo*. Por últimos, intentamos, en los intersticios finales, pensar a la escritura creativa como herramienta para la innovación en la enseñanza, la investigación y la vinculación universitaria.

2. Creatividad: divergencia, indisciplina y posibilidades

Pocas dudas caben acerca de las relaciones entre divergente y creatividad, la divergencia es lo propio del pensamiento creativo, la búsqueda de alternativas, la diversidad y la construcción de múltiples caminos posibles. Hace más de 70 años Guilford (1950) planteó que el pensamiento divergente es la base de la

creatividad, estudios posteriores aportaron evidencias empíricas en esta línea argumentativa (Acar & Runco, 2019; Runco & Acar, 2012). Los componentes principales del pensamiento divergente son la originalidad, la fluidez, la flexibilidad y la elaboración. La originalidad hace referencia a la novedad y singularidad en las ideas generadas. La fluidez se vincula al número de ideas producidas y a la capacidad de encontrar más asociaciones entre ideas, es la dimensión más cuantitativa del pensamiento divergente. La flexibilidad supone cambios de categorías conceptuales al producir ideas y capacidad de adaptación ante las modificaciones en las situaciones iniciales, es el indicador más cualitativo del pensamiento divergente. La elaboración refiere a la cantidad de detalles incluidos en las respuestas creativas, tanto en la producción cuantitativa como cualitativa, es la capacidad de valorar y redefinir ideas y productos (Corbalán, 2022). En tanto lo divergente es la base de la creatividad, ¿cómo pensar las relaciones entre divergencia, escrituras y académicas? ¿Cómo construir tareas en la universidad que permiten interacciones entre la originalidad, la fluidez, la flexibilidad y la elaboración, componentes principales del pensamiento divergente? ¿Cómo valorar tareas de este tipo? ¿Qué criterios tener en cuenta para la evaluación de escrituras divergentes? Este problema no parece menor, teniendo en cuenta que uno de los principales problemas del campo de investigación de la creatividad es la construcción de criterios y pautas para la valoración de producciones creativas (Long & Pang, 2015). En definitiva, la pregunta sería: ¿cómo encorsetar en un par de números, llamados calificaciones, las divergencias propias de la creatividad y sus inesperados recovecos? Por ejemplo, en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos 2022 (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se han intentado, no sin dificultades, algunos procedimientos para valorar y cuantificar el pensamiento creativo (OCDE, 2022). Los procedimientos creados para las pruebas PISA de basan en valorar la capacidad de los jóvenes para generar ideas diversas, ideas creativas y evaluar y mejorar ideas en dos dominios generales: expresión creativa (visual y escrita) y creación de conocimiento y resolución creativa de problemas (sociales y científicos).

Lo fronterizo también es propicio de la creatividad, las producciones creativas parecen ubicarse más allá de los límites y las fronteras de las disciplinas y las áreas de conocimiento tradicionalmente definidas. Precisamente lo que caracteriza a la creatividad es la posibilidad de transgredir las demarcaciones de las ciencias, las artes (y otras manifestaciones culturales) y buscar alternativas en lugares indisciplinados. Nos referimos a indisciplinada (Elisondo, 2015; Romero, 2010) como espacio difuso, más allá de las disciplinas, y también como transgresión a las normas y cánones establecidos. La creatividad incluye acciones indisciplinadas en estos dos sentidos, en lo conceptual, ubicándose en las fronteras y en los espacios difusos de los campos de conocimiento, transgrediendo normas y formas de actuación. La creatividad es fronteriza e indisciplinada ya que implica rupturas y transformaciones, necesariamente supone transgresiones al *statu quo* para construir nuevas perspectivas y posibilidades. ¿Cómo sería pensar las escrituras académicas en las fronteras y las indisciplinas? ¿Qué espacios habilitan los docentes universitarios para el trabajo colaborativo con otros profesores? ¿Qué tareas conjuntas se pueden hacer? ¿Es posible permear las aulas y las tareas para construir oportunidades de trabajo indisciplinado?

En 2014 proponíamos el siguiente título para un capítulo en el marco de un libro sobre *Psicología Educativa: Sin límites ni fronteras. Ideas para permitir la creatividad en educación* (Elisondo & Donolo, 2014). En ese escrito planteamos algunas ideas iniciales que pueden resultar de relevancia para construir contextos que permitan la creatividad, que no la limiten ni la obturen. Estas ideas, muy generales e iniciales, se apoyan en planteos actuales de referidos a la mini-creatividad (Beghetto, 2021) y a las posibilidades del pensamiento (Craft, 2013). Desde esta perspectiva, las personas tendríamos ilimitadas posibilidades de construir pensamientos e interpretaciones novedosas a partir de interacciones con otras personas y con los objetos de la cultura. El carácter ilimitado del aprendizaje, el pensamiento y la creatividad, abre un abanico de infinitas posibilidades para pensar los procesos educativos en diferentes niveles y contextos (Davies et al., 2013; Richardson & Mishra, 2018).

Los desarrollos y las experiencias en el campo de la creatividad ayudan a mirar la educación desde una nueva perspectiva. Teorías y experiencias muestran posibilidades y travesías educativas inexploradas, impredecibles y apasionantes. Modelos actuales e integradores sobre creatividad, cuatro creatividades y posibilidades de pensamiento, explican el carácter ilimitado del aprendizaje y la creatividad abriendo caminos y atajos para transformar la educación. Abrir los ambientes educativos para propiciar interacciones con grupos diversos y artefactos culturales que ofrecen posibilidades infinitas de aprender es nuestra propuesta y apuesta en el campo de la Psicología Educativa. (...) Para cerrar, solo diremos que abrir es, a nuestro criterio, la forma de crear contextos educativos creativos. Abrir espacios para lo inesperado, lo indisciplinado, la improvisación, reconociendo el carácter ilimitado de los aprendizajes y la creatividad, es para nosotros el camino... (Elisondo & Donolo, 2014, 155-156).

En síntesis, los avances en el campo de investigación de la creatividad (Glaveanu et al., 2020) nos ayudan a pensar en nuevas formas de escritura académica tanto en los contextos de enseñanza y aprendizaje como en la comunicación de las ciencias. La divergencia, la indisciplina y la ausencia de límites, propiedades del pensamiento creativo, también pueden considerarse particularidades de formas alternativas de escritura en ámbitos académicos. En esta línea argumentativa, en el próximo apartado nos referimos a las escrituras académicas como contextos para la creatividad, la divergencia y la búsqueda de alternativas, más allá de las directrices y los márgenes...

3. Escrituras académicas más allá de las directrices para autores

Máximo Lamela Adó y Mariana Mussetta (2020) nos invitan a pensar en nuevas formas de escritura académica que trasciendan la supuesta ilusión de objetividad de los textos científicos e incorporan modalidades diversas de comunicación de los conocimientos. En estas nuevas formas de escritura, es indispensable que los autores recuperen su voz y se hagan visibles en las producciones escritas. Lamela Adó y Mussetta (2020) nos proponen cuestionar la aparente objetividad, neutralidad e impersonalidad de los textos científicos y generar nuevos formatos más visuales y creativos, que combinen diferentes recursos y desarrollos no lineales complejizando las formas de comunicar.

Construir nuevas formas de escritura académica que trasciendan las directrices para autores y las normas APA, no parece una tarea sencilla, considerando los procesos de legitimación académica de las ciencias. Los textos científicos lejos de ser producciones objetivas y neutrales, son construcciones

sociales y políticas que intentan persuadir y mostrar ciertos aspectos del trabajo en las ciencias. Tal como señala Kreimer (2005), los escritos científicos ocultan más de lo que muestran, exhiben el éxito y esconden el fracaso, esconden conocimientos tácitos (la destreza del experimentador, la cultura y el lenguaje propios del grupo de investigación que produjo el *paper*, los diferentes lugares en donde este fue producido, los procesos de aprendizaje necesarios para poner en marcha las experiencias), ocultan el papel que los autores desempeñan en un campo científico de relaciones sociales y el interés de los investigadores por legitimarse “contar en su currículum con una publicación más que pueda hacer valer ante sus pares y ante los temibles burócratas (casi todos son sus propios pares) que habrán de evaluarlo” (Kreimer, 2005, 13)

Entonces, construir espacios para nuevas escrituras académicas claramente no es solo un problema lingüístico, tecnológico y creativo. Tener los recursos y la disponibilidad para el pensamiento divergente no es suficiente para desarrollar y publicar escrituras divergentes, disidentes y fronterizas. La escritura académica no son solo procesos de redactar palabras, son acciones sociales y políticas en las que las luchas de poder y legitimidad son la constante. En campo de las ciencias y también en los entornos educativos universitarios, cabe preguntarnos cuál es el espacio disponible para que las escrituras creativas emerjan. No solo nos preguntamos sobre los cánones de las revistas especializadas, también nos interrogamos respecto de los criterios de evaluación en las aulas universitarias. Esta no es sólo una cuestión de los árbitros y los comités editoriales, también es un desafío para los equipos de cátedra y las planificaciones educativas. Nuevas formas de escritura solo serán posibles en nuevos contextos educativos que permitan la creatividad, que no pongan límites ni fronteras a las posibilidades de pensamiento, aprendizaje y acción (Elisondo, 2015). Las escrituras divergentes necesitaran de contextos que reconozcan a la creatividad como construcción social que integra aspectos cognitivos, emocionales y vinculares. Animarse a producir escrituras novedosas solo es posible en entornos seguros, confiables, que promuevan y acepten la divergencia como forma de apropiación de conocimientos.

Invitamos a potenciar nuevas formas de escritura que recuperen las voces y las experiencias de los autores, que los visibilicen como protagonistas en los procesos de construcción y apropiación de los conocimientos. Crear, transgredir, usurpar, reconstruir, transmutar, aparecen como palabras que pueden resultar orientadoras en este laberinto de intentan nuevos textos y lenguajes.

Las nociones de apropiación transgresiva y multimodalidad en la investigación académica conllevan necesariamente un cuestionamiento de las formas canónicas fosilizadas de leer y escribir en la academia, y proponen en cambio procedimientos que visibilicen el proceso y la persona atravesada por ese proceso, así como el contexto semiótico y sensible que lo involucra. Postulan que se logre la incorporación de otros lenguajes y recursos, para así romper con la vara positivista con la que aún hoy se mide la calidad de la producción académica en las humanidades. Por otra parte, plantean que tales procedimientos se valgan de una fuerza usurpadora que pueda dar lugar a una pulsión creadora. Se trata de descontextualizar, desnaturalizar, deconstruir, dislocar, para permitir que se produzcan nuevas asociaciones, nuevos inventos. Se aspira a una escritura académica transgénero, contra-academicista, y multirrecursos: la confección de una trama que piense el currículo desde la perspectiva de una devoración positiva que haga de la investigación académica un ambiente de inmanencia (Lamela Ado & Mussetta, 2020, 265).

4. Algunas escrituras en las fronteras

En este apartado compartimos algunas experiencias de escrituras creativas que hemos realizado con estudiantes universitarios en el marco de actividades de aprendizaje. Específicamente nos referimos a propuestas áulicas y extra áulicas que se construyen a partir de diferentes formatos, colores, lenguajes y formas. También compartimos una experiencia de intento de escritura creativa de un libro sobre creatividad y ciencia. Interesa especialmente comprender estas producciones como construcciones originales, únicas e irrepetibles que apelan a diferentes recursos para contar algo. Al menos cinco características, definen, a nuestro criterio, a las escrituras creativas: originalidad, divergencia, indisciplina, sorpresa y experiencia. Las escrituras creativas son originales en tanto son producciones únicas que construyen los sujetos y los grupos, es prácticamente imposible encontrar dos producciones iguales, todas tienen sus rasgos distintivos y sus particularidades, que las hacen únicas e irrepetibles. Las escrituras creativas son divergentes en tanto apelan a formas diversas de comunicar y buscan alternativas, no siguen caminos únicos, sino que buscan diversos atajos, sortean obstáculos, avanzan y retroceden, eligen nuevos caminos y a veces vuelven a empezar. Las escrituras creativas son indisciplinadas, fronterizas, se ubican en los bordes de las disciplinas, los campos de conocimiento y las formas de comunicación de cada uno de estos campos, no se circunscriben a los cánones y las estéticas establecidas, los infringen, en este sentido también son indisciplinadas y transgresoras. Las escrituras creativas son sorpresivas, inesperadas, generan incertidumbre en quienes las producen y quienes las leen, rompen con lo establecido generando un contexto de posibilidades inciertas. Las escrituras creativas son experienciales en el sentido que recuperan experiencias de quienes las producen, no emergen de conocimientos abstractos, lejanos al sujeto, sino de vivencias, conocimientos, emociones y sentidos construidos y reconstruidos en diferentes momentos. Las escrituras creativas son experiencias únicas e irrepetibles. Quizás, los planteos de Larrosa (2006) sobre la complejidad de las experiencias y sus dimensiones, nos ayuden a comprender a las escrituras académicas creativas:

Tenemos, entonces, hasta aquí, varias dimensiones de la experiencia.

- Exterioridad, alteridad y alienación en lo que tiene que ver con el acontecimiento, con el qué de la experiencia, con el eso de "eso que me pasa".

- 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".

- Pasaje y pasión en lo que tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia, con el pasar de "eso que me pasa" (Larrosa, 2006, 91-92).

Las escrituras creativas serían experiencias complejas en donde los sujetos se transforman y transforman la realidad a partir de la creación de un producto nuevo, original y divergente. En las escrituras académicas y en las experiencias en general, se conjugan condicionantes externos (tareas, consignas, encuentros), procesos subjetivos de apropiación (lo que me pasa) y emergentes de las experiencias (textos, producciones, etc.). Además de esta complejidad, las experiencias se desarrollan en el marco de vínculos y emociones diversas, en contextos más generales, que también adicionan desafíos.

Específicamente en el presente artículo compartimos las siguientes experiencias: *cuadernos de viaje, los caminos de la vida, una clase en solo una palabra y un libro sobre tips para convertirse en una persona creativa*. Las tres primeras experiencias constituyen propuestas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas con estudiantes universitarios, el libro es, a nuestro criterio, un intento de escritura divergente en el campo de las ciencias.

4.1 Cuadernos de viaje

En el capítulo *Alfabetización entre viajes, museos y cuadernos* (Elisondo & Melgar, 2022) compartimos una experiencia educativa que frontera, más allá de las aulas, en la que realizamos un viaje educativo hacia un museo y propusimos la escritura de un cuaderno de viaje (Figuras 1, 2 y 3). El cuaderno, en esta ocasión, se constituye en un dispositivo valioso para registrar y poner en palabras, imágenes y gráficos las vivencias, los recorridos, los aprendizajes y las emociones. Los cuadernos de viaje se reconfiguran como textos complejos que admiten diferentes linealidades, colores, texturas, imágenes y posibilidad. Son escrituras divergentes y fronterizas que trascienden lo esperado para una tarea académica en la universidad. A simple vista, estos productos, los cuadernos, no parecen escritos académicos, no están en el formato de letra sugerido, no se siguen normas APA ni se respetan márgenes y formalidades. Los cuadernos como texto en el contexto particular de un viaje educativo, se construye a partir de diferentes insumos, momentos y trayectos. No hay dos cuadernos parecidos, todos son incomparables, y recuperan componentes diversos de la experiencia. Todos fuimos en el mismo colectivo, al mismo museo, pero no hay dos cuadernos que se parezca. Los cuadernos parecen mostrar con claridad la singularidad, imprevisibilidad y lo irrepitable de las experiencias vividas, siguiendo los planteos de Larrosa (2006).

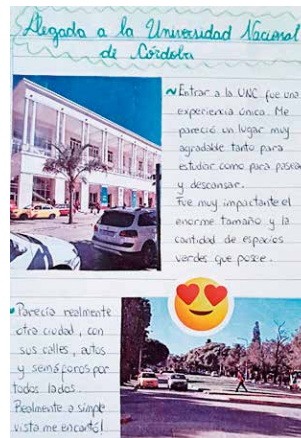


Figura 1. Llegada a la Universidad Nacional de Córdoba. Hoja del cuaderno de viaje de Valentina. Fuente: fotografía de la producción de Valentina. Año 2019.

En los cuadernos se observan temporalidades diversas y construcciones particulares de los espacios. Se intentan explicitar trayectos y recorridos, cada persona los representa de una manera particular en las hojas de los cuadernos, algunos hacen mapas, otros gráficos, otras líneas, no hay estrategias únicas, sino multiplicidad de formas de ilustrar el tiempo y el espacio como coordinadas importantes de la experiencia compartida. Los cuadernos también recuperan, de alguna manera, sabores, olores y sensaciones, también parecen caritas felices y otros *emojis*, que intentan expresar emociones y vínculos

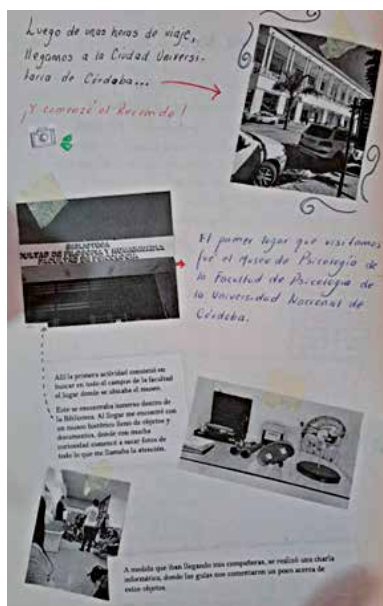


Figura 2. Recorridos. Hoja del cuaderno de viaje de María. Fuente: fotografía de la producción de María. Año 2019.

Acordamos con Comas y Morawicki (2015) en que los cuadernos de viaje invitan a construir escrituras libres, registrar las ideas centrales, realizar notas marginales, realizar cambios, aportar ideas nuevas, enriquecer el proceso metacognitivo, expresar sensaciones y sentimientos. En definitiva, son herramientas de expresión de la subjetividad a partir de diferentes lenguajes y técnicas:

No solo en este caso de los diarios, pero sí especialmente al concebir a los diarios de viaje como procesos educativos y en tanto que dispositivos de evaluación, la creatividad es la condición de posibilidad de la construcción de conocimientos por fuera del conocimiento hegemónico en el campo pedagógico. Y el género diario en tanto construcción y fijación cultural de prácticas de escritura y experiencias personales lo posibilitan (Comas & Morawicki, 2015, 8)

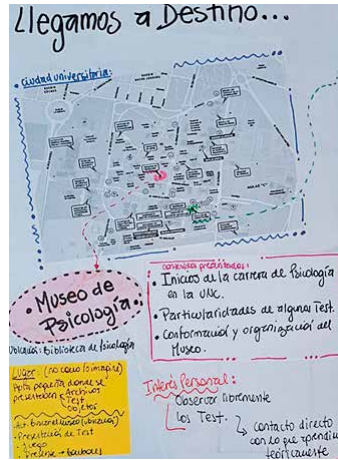


Figura 3. En destino. Hoja del cuaderno de viaje de Guadalupe. Fuente: Fotografía del cuaderno de Guadalupe. Año 2019.

Los cuadernos también son herramientas metacognitivas para reflexionar acerca del rol de la psicopedagogía en los museos. En estudios anteriores (Melgar & Elsondo, 2021; Melgar et al., 2018; 2019), hemos destacado la importancia de reconocer a los contextos no formales de educación como campos posibles para la psicopedagogía. Los cuadernos (Figura 4) nos han ayudado a reflexionar en este sentido y a construir articulaciones entre teorías y experiencias significativas de aprendizaje, tal como se observa en las producciones de los participantes:

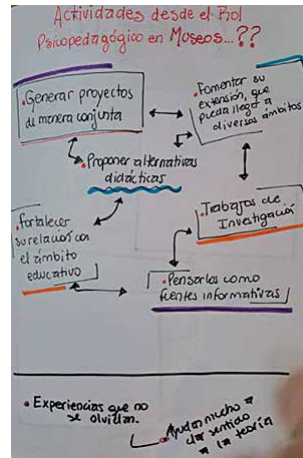


Figura 4. Reflexiones sobre experiencias, museos y psicopedagogía. Cuaderno de viaje de Cristina. Fuente fotografía del cuaderno de viaje de Cristina. Año 2019.

Los cuadernos de viaje son excusas para que el Yo narre, se construya y descubra emociones y experiencias valiosas. En palabras de Bruner (2003), podríamos decir los cuadernos permiten fabricar historias sobre nosotros, los otros y las experiencias. Asimismo, consideramos que los cuadernos de viaje abren espacios para la autonomía y las escrituras creativas, fronteras y divergentes. Si bien hay algunas consignas generales, las lógicas y las linealidades que siguen los cuadernos son inesperadas, impredecibles e ilimitadas.

4.2 Los caminos de la vida

Aquí deberíamos escuchar la canción de Vicentico (Figura 5)¹, las limitaciones del texto escrito hacen que solo podamos incluir un link como nota al pie. Sin embargo, no es lo mismo, para comprender esta actividad es necesario escuchar la canción...

Los caminos de la vida
No son lo que yo esperaba
No son lo que yo creía
No son lo que imaginaba
Los caminos de la vida
Son muy difíciles de andarlos
Difícil de caminarlos
Y no encuentro la salida

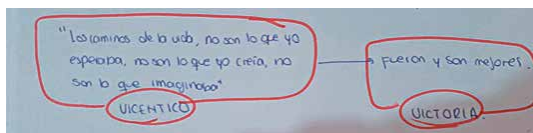


Figura 5. Vicentico y Victoria. Fuente: fotografía de la producción de Victoria. Año 2022.

Igual haremos el esfuerzo de explicar la tarea propuesta a estudiantes de Psicopedagogía y Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto. La actividad se desarrolla el primer día de clase en las aulas de la universidad luego de dos años de educación virtual por la pandemia. Los estudiantes llegan a las aulas, con sus barbijos y sus carpetas nuevas, se sientan con algunos conocidos y con muchos desconocidos. Muchos son estudiantes de tercer año, pero nunca han tenido clases en la universidad. La actividad se desarrolla en este marco. Repartimos unas hojas en blanco y dos tareas; la primera, una pregunta: ¿Quién soy? Y la segunda, los caminos de la vida, ¿Cómo llegaron hoy aquí? ¿Qué caminos recorrieron? Pueden escribir, dibujar, pegar, romper, etc., no más indicaciones.

Compartimos a continuación algunos emergentes (Figuras 6, 7 y 8):

1 <https://www.youtube.com/watch?v=21u11ive2kM>

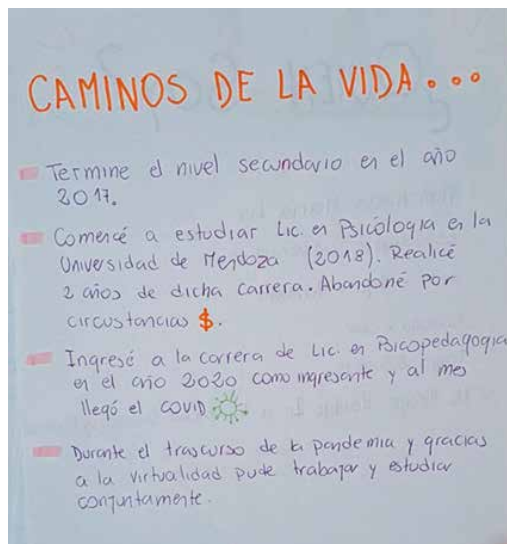


Figura 6. Caminos de la vida según Lourdes.
Fuente: fotografía de la producción de Lourdes. Año 2022.



Figura 7. Caminos de la vida según Sofía. Fuente: fotografía de la producción de Sofía. Año 2022.

Los textos producidos se configuran como escrituras divergentes que no solo incluyen letras, aparecen dibujos, gráficos, líneas, flechas, colores, recuadros y *emojis*. Son escrituras creativas que apelan a diferentes recursos para reflexionar acerca de las trayectorias educativas personales. Las producciones de los estudiantes son insumos valiosos para trabajar en la clase respecto de las complejidades de las trayectorias y las diferentes entre las trayectorias teóricas y las reales (Terigi, 2014). Además de abordar este contenido teórico, las producciones nos habilitan espacios para el diálogo presencial entre estudiantes que poco se conocen luego de tanto tiempo de virtualización de la enseñanza. Las escrituras divergentes como escusas para la construcción de virtuales, el relato de historias personales y expresión de la propia subjetividad es un recurso educativo por demás valioso en la universidad. La producción de los estudiantes son narrativas que siguen diferentes caminos, no hay una linealidad, sino idas y vueltas, recursividades, avances y retrocesos, como los caminos de la vida.

Los caminos de la vida, al igual que las escrituras creatividad y las montañas rusas, se construyen y reconstruyen de manera divergente, fronteriza y a veces, transgresora. Numerosas analogías entre las escrituras creativas y las trayectorias educativas podrían construirse a partir del análisis de las narrativas de los estudiantes. Además de la divergencia, se destaca en papel de los otros en las producciones, si bien son textos individuales, siempre aparecen otras personas que habitan nuestros caminos en la vida. Al igual que la creatividad, las escrituras y las trayectorias son procesos sociales que se construyen y reconstruyen, lejos de las linealidades y las convergencias.

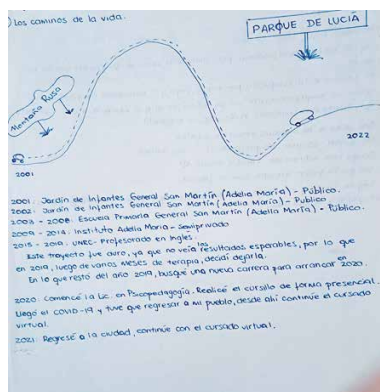


Figura 8. Caminos de la vida según Lucia. Fuente: fotografía de la producción de Lucia. Año 2022

4.3 Una clase en solo una palabra

La actividad se desarrolló en el marco de la asignatura Creatividad en la Universidad Nacional de Río Cuarto. La asignatura se dicta para las carreras de Educación Inicial, Enfermería y Trabajo Social. Solicitamos a los estudiantes que en una hoja A4 sintetizaron los contenidos trabajados en la clase

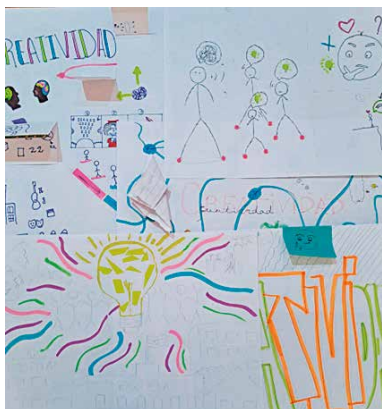


Figura 10. La creatividad entre colores, dibujos y papeles. Collages elaborado a partir de producciones de los estudiantes. Fuente: elaboración propia, 2022.

Las producciones tampoco siguen una linealidad, algunas se presentan como una globalidad que intenta comunicar una idea general, otras muestran muchas ideas y relaciones (Figuras 10, 11 y 12). La mayoría de los participantes ha destacado el carácter social de la creatividad y la importancia de las interacciones entre sujetos y objetos de la cultura. También aparecen imágenes como focos encendidos que intentar representar los procesos cognitivos subyacentes a la creatividad, especialmente los *insights*.



Figura 11. La creatividad es siempre social. Collages elaborado a partir de producciones de los estudiantes. Fuente: elaboración propia, 2022.



Figura 12. *Lamparitas y creatividad.* Collage elaborado a partir de producciones de los estudiantes. Fuente: elaboración propia, 2022.

Las voces de los estudiantes al finalizar la actividad dan cuenta de interesantes reflexiones:

No sabíamos que hacer (María, 19 años)

Es una actividad que no esperábamos porque siempre estamos acostumbrados a escribir palabras en la universidad, no nos piden que no usemos palabras para ver que no sabemos del tema. (Rocío, 21 años)

Es una actividad muy linda, no estamos acostumbrados (Juan, 20 años)

Las reflexiones metacognitivas de los estudiantes también nos ofrecen herramientas para pensar innovaciones en la universidad. Según los participantes, este tipo de tareas no son frecuentes en las aulas universitarias, subrayan la importancia de potenciar estos espacios de aprendizaje a partir de escrituras y tareas alternativas.

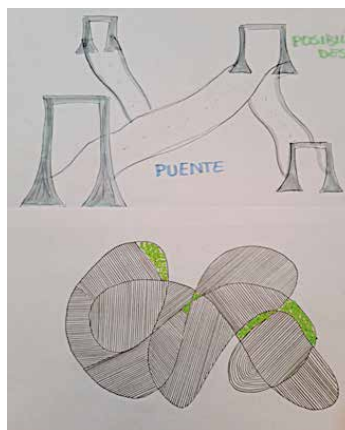


Figura 13. *Abstracciones creativas.* Foto de producciones de los estudiantes. Fuente: elaboración propia, 2022.

Algunas producciones interpelan a los lectores, generan rupturas en las formas de leer un texto académico, hay que abrir algunos papelitos, girar la hoja o intentar comprender una figura abstracta (Figura 13). El lector también ocupa un lugar distinto ante las escrituras académicas creativas. ¿Cómo podríamos evaluar estas tareas? ¿Qué criterios podríamos construir? Pensar criterios de valoraciones de las escrituras creativas es un desafío para los evaluadores, es necesario mirar estas producciones de la divergencia, más allá de los cánones formales. En suma, las tareas que proponen escrituras creativas no solo desafían a los productores de las obras, sino que también generan múltiples interrogantes y rupturas en los evaluadores. Es indispensable en la académica pensar en procesos alternativos de valoración de escrituras divergentes, tanto en la enseñanza, como en la investigación y en la vinculación con el medio.

4.4 Tips para ser una persona creativa en las ciencias

Con Danilo Donolo nos animamos a escribir un libro (Figura 14), un poco en serio y un poco en broma, que ofreciera tips para convertirse en una persona creativa en las ciencias, y en otros campos. Estos tips, al igual que otros que aparecen en revistas, nos orientan sobre una serie de acciones indispensables para lograr desarrollos destacados en las ciencias (Elisondo & Donolo, 2013).

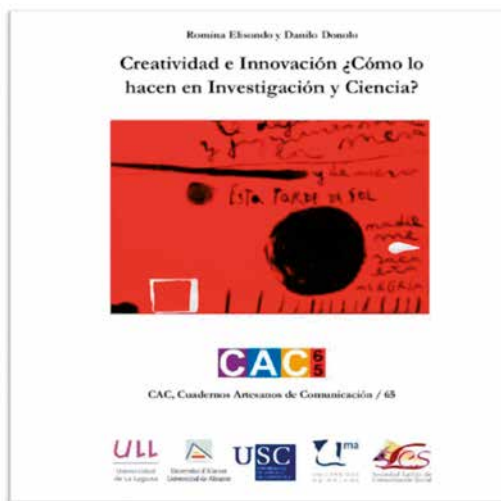


Figura 14. Tapa del libro *Creatividad e Innovación ¿Cómo lo hacen en Investigación y Ciencia?* (Elisondo & Donolo, 2013).

Son 10 los *tips* básicos que cualquier científico debe conocer:

1. Llame ya o ya llamé
2. Siéntese en el banquito
3. Consigna chupaletas mágicas
4. Haga más de la cuenta!
5. Habite el planeta
6. Hágase problema!
7. Recoja las piedras del camino
8. Moleste a los ámbitos, salga de los campos
9. Cuente cuentos
10. Decida ser un científico creativo

En el libro nos tomamos algunas licencias en cuanto a la escritura, las formas de decir las cosas y las imágenes incluidas. Incluimos figuras y links en una tapa adicional a la oficial, una tapa alternativa. También ofrecimos algunas actividades prácticas que orientan el lector en el camino de transformación hacia la creatividad. No todas son licencias de escritura, los tips están sólidamente fundamentados en investigaciones preliminares y referencias adecuadamente citadas según APA. El libro sería un mix de diferentes tipos de textos, modalidades de escritura, imágenes, tareas e indicaciones. Pero no es un mix cualquiera, es una mix que se sustenta en numerosas referencias bibliográficas actuales de especialistas en la creatividad. El libro, en tanto plato para saborear, incluye tres posibles aderezos finales:

Queremos ponerle un poco más de condimentos al texto, sino siempre todo tiene el mismo sabor. En realidad, usted decidirá si le pone más aderezos o no. Si los quiere, están en la mesa. El primer aderezo, agrega teorías y cuentos al libro. El segundo, un toque de diversidad, actualidad y complejidad. El tercero, el sabor de la experiencia contada, de los cuentos sobre la vida misma (Elisondo & Donolo, 2013, 141).

El libro intenta comunicar nuestras investigaciones y avances de una forma alternativa, reconociéndonos como autores diferentes de aquellos que solo escriben *papers* y se constriñen a las lógicas de las exigentes directrices de las revistas. El libro no es solo un producto alternativo, sino también una experiencia novedosa de escritura, para nosotros como autores (Figuras 14 y 15). En este libro somos autores de otra manera, nos tomamos libertades y aprovechamos los intersticios y márgenes que nos permite un libro digital. Aprovechamos las potencialidades de este formato para incluir links que nos *hipervinculan* con otras páginas de manera indefinida e impredecible. En este sentido también el texto, como mix de links, hace que las posibilidades de lectura y aprendizaje sean infinitas e ilimitadas, particularidades que facilitan la creatividad (Elisondo, 2015).

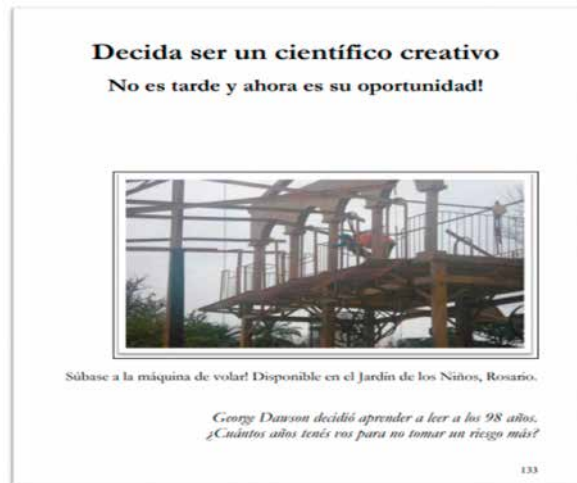



Figura 15. Inicio de apartado referido al Tip 10 del libro *Creatividad e Innovación ¿Cómo lo hacen en Investigación y Ciencia?* (Elisondo & Donolo, 2013).

Actividad 10: Proyecto para ser un (científico) creativo

Consigna: Elabore un proyecto para ser creativo, solo después de haber tomado la decisiones de ser creativo. El proyecto debe ser llenado por el interesado, si necesita ayuda, llame ya.



Materiales: resoluciones de las actividades 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 11.

Ítems sugeridos para la elaboración del proyecto:

Objetivo: ¿Qué quiere lograr y por qué?

Antecedentes: ¿Qué ha hecho al respecto?

Metodología: ¿Qué pasos seguirá, que herramientas utilizará?

Actividad: ¿Qué hará, concretamente?

Recursos: ¿Qué necesita? ¿Lo tiene? ¿Lo puede buscar? ¿Lo encontrará?

Limitaciones- Viabilidad: ¿Qué piedras crucis que encontrará en el camino? ¿Qué dispone para poder transformarlas en oportunidades?

Cronograma: ¿Cuándo lo hará? ¿Lo está haciendo? ¿Cuánto tiempo le llevará este proyecto? ¿La vida entera?, es una buena idea entonces).

Figura 16. Actividad correspondiente al apartado referido al Tip 10 del libro *Creatividad e Innovación ¿Cómo lo hacen en Investigación y Ciencia?* (Elisondo & Donolo, 2013).

5. Intersticios finales

Escrituras académicas divergentes: discursos fronterizos entre el arte, la ficción y la ciencia, nos invita a pensar no solo nuevas formas de escritura, sino también y especialmente, nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que posibiliten espacios para estas nuevas producciones.

¿Por qué usar escrituras creativas en la universidad?

Las escrituras creativas emergen como nuevas formas de construcción de conocimientos y de comunicación. Es decir, no es cuestión de pensar nuevas tareas y formatos, sino que es cuestión de pensar y abordar la complejidad de los procesos cognitivos que subyacen en este viaje de intentar nuevas *textualidades*, texturas y tramas. Las escrituras académicas divergentes no son productos asilados, sino que nacen de procesos cognitivos también divergentes, alternativos y fronterizos. En definitiva, deberíamos preguntarnos acerca de formas divergentes de enseñar y aprendizaje, en la universidad y en otros contextos de educación. En este sentido, nos referimos a escrituras creativas, es decir, a producciones divergentes, porque buscan formatos alternativos, fronterizas porque se ubican en las fronteras de los campos de conocimientos y sus formas de comunicación.

Hemos compartido algunas ideas, experiencias y deseos. Las propuestas de escrituras divergentes nos muestran procesos de apropiación significativa de los espacios de producción, emociones, trabajos grupales, experiencias compartidas, etc. Las hojas nos muestran caritas felices, relieves, colores y circularidades.

Los convites ya están realizados: más escrituras creativas en la universidad, esperamos la llegada de los primeros invitados...

Referencias Bibliográficas

- Acar, S., & Runco, M. (2019). Divergent thinking: New methods, recent research, and extended theory. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13 (2), 153.
- Beghetto, R. (2021). Creative learning in education. En Kern, M. & Wehmeyer, M. (Edit.) *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 473-491). Cham: Palgrave Macmillan.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Comas, K., & Morawicki, M. K. (2015). El cuaderno de bitácora como proceso educativo. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 1, 1-11.
- Corbalán, J. (2022). *Creatividad. Desafiando la incertidumbre*. Madrid: EMSE EDAPP
- Craft, A. (2013). Childhood, possibility thinking and wise, humanising educational futures. *International Journal of Educational Research*, 61, 126-134.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education. A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91.
- Elisondo, R. (2013). ¡Hice un collage como Antonio Berni! En Crespo, J. (Edit) *Estudios sobre arte actual* (pp. 117-144). Málaga: Eumed.
- Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades investigativas en educación*, 15 (3), 566-588.
- Elisondo, R. & Donolo, D. (2013). *Creatividad e Innovación: ¿Cómo lo hacen en Investigación y Ciencia?* La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Elisondo, R. & Donolo, D. (2018). Preguntones y creativos: discusiones y evidencias. *Revista psicodebate: psicología, cultura y sociedad*, 18 (1), 35-50.
- Elisondo, R., & Donolo, D. (2014). Sin límites ni fronteras. Ideas para permitir la creatividad en educación. En Paoloni, Rinaudo y González Fernández (2014) *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Elisondo, R. & Melgar, M. F. (2022). Alfabetización entre viajes, museos y cuadernos. En Roldan, C., Ledesma, M. & Clerici, J. (Comps) *Alfabetización académica. Prácticas de lectura y escritura en la UNRC* (pp-59-68) Río Cuarto: UNIRIO Editora.
- Glaveanu, V. P., Hanchett Hanson, M., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E. P., Corazza, G. E., y Sternberg, R. J. (2020). Advancing creativity theory and research: A socio-cultural manifesto. *The Journal of Creative Behavior*, 54 (3), 741-745.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454
- Kreimer, P. (2005). Sobre el nacimiento, el desarrollo y la demolición de los papers. En Golombek, D. (Comp.) *Demoliendo Papers. La trastienda de las publicaciones científicas*. Colección Ciencia que Ladra. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lamela Adó, M. & Mussetta, M. (2020). Apropiación transgresiva y multimodalidad en la investigación académica: propuestas de escrielctura. *Revista Teias*, 21 (63), 265-281.

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112.
- Long, H., & Pang, W. (2015). Rater effects in creativity assessment: A mixed methods investigation. *Thinking Skills and Creativity*, 15, 13-25
- Melgar, M. F; Elisondo, R & Busto M. I (2019). Innovación educativa y museos: puentes entre teorías y prácticas. *Revista de Didácticas Específicas*, 20, 25-44.
- Melgar, M. F; Elisondo, R & Donolo, D (2018). Experiencias en museos. Zonas educativas posibles. *Revista Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 53, 241-256.
- Melgar, M. & Elisondo, E. (2021). *Indisciplinar los museos. Experiencias y reflexiones desde una mirada psicopedagógica*. Río Cuarto: UNIRIO Editora.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2022). *Marco conceptual de pensamiento creativo PISA 2022*. <https://bit.ly/3cj8KtI>
- Richardson, C., & Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking skills and creativity*, 27, 45-54.
- Romero, J. (2010). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Pulso: revista de educación*, 33, 87-107.
- Runco, M. & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity research journal*, 24 (1), 66-75.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, A., Blanco, R. y Hernandez, L. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp.71-90) Madrid: Editorial OEI.

Reseña Curricular

Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesora Adjunta en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Doctora en Psicología (Universidad de Murcia, España). Magister en Educación y Universidad. Licenciada en Psicopedagogía. Directora de la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Río Cuarto.



Imagen: Génesis Álvarez

Entrecruzamientos de Arte, Comunicación Audiovisual y Tecnologías de la Información

Coordinado por

Paola Ulloa López

Escuela Superior Politécnica del Litoral

Este monográfico de la revista *Ñawi* nos brindará la ocasión de explorar un conjunto diverso de líneas temáticas vinculadas al ámbito de la comunicación, del arte y del diseño. Las investigaciones que el lector podrá degustar en las próximas páginas nos llevarán en un viaje reflexivo a las comunidades costeras del Pacífico ecuatoriano, revisarán el realismo contemporáneo del cine de frontera en México, o nos ofrecerán un análisis de la utilización de nuevas herramientas digitales en el ámbito de la comunicación comunitaria, entre otros asuntos abordados.

Ante semejantes propuestas, *Ñawi* se presenta una vez más como una herramienta valiosa y rigurosa, apta para exponer el acercamiento de los teóricos a las comunidades y a las realidades palpitantes de nuestra América. El presente monográfico reúne algunos de los mejores trabajos presentados en el *I Congreso Internacional de Investigadores de Comunicación Audiovisual y Tecnologías de la Información*, celebrado en 2022 en la Facultad de Arte, Diseño y Comunicación Audiovisual de la Escuela Superior Politécnica del Litoral, en la cálida Guayaquil. Un evento que logró congregar a más de una veintena de universidades de Iberoamérica. Las mejores ponencias del mencionado Congreso se transformaron en los artículos que ahora tienen a su disposición los lectores de *Ñawi*.



Imagen: Doménica Cali,
Edward Castillo,
Roxana Crow

Análisis y documentación del flujo migratorio de Bahía de Caráquez, del siglo XIX al XXI

Analysis and documentation of migratory flow of Bahia de Caraquez, from 19th to 21st century

Resumen

Este proyecto intenta exponer el desarrollo migratorio de la ciudad de Bahía de Caráquez, desde el siglo XIX, hasta la actualidad. La investigación de este tema busca presentar algunos indicadores clave, como el flujo migratorio, sus cambios demográficos y sus acontecimientos más importantes, a través de un documental, el cual señala quienes fueron los primeros migrantes y los grupos familiares extranjeros más notables. También busca exponer otros acontecimientos, como el movimiento telúrico del año 2016 que causó una drástica disminución de la población. El objetivo principal del proyecto es presentar toda esta información al público general y a las personas que estén interesadas en el tema, para que pueda ser accesible tanto en proyecciones, como en las redes sociales, y que, con el uso de las técnicas de posproducción, logre mostrar todos estos hechos migratorios de manera cronológica, visual, atractiva y amigable.

Palabras claves: Historia, cultura, Bahía de Caráquez, Manabí, migración.

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Marco Teórico. 4. Desarrollo. 4.1. Descripción del contexto. 4.2. El documental como herramienta de difusión del flujo migratorio de Bahía de Caráquez. 4.3. Flujo migratorio de las familias extranjeras de Bahía de Caráquez. 4.3.1. Descripción del contexto. 4.3.2. Primeros asentamientos. 4.3.3. Desarrollo y auge social. 4.3.4. Declive migratorio. 5. Conclusiones.

Como citar: Pablo, N. (2023). Análisis y documentación del flujo migratorio de Bahía de Caráquez, del siglo XIX al XXI. *Nawi: arte diseño comunicación*, Vol. 7, núm. 1, 197-213.

<http://www.nawi.espol.edu.ec/>
www.doi.org/10.37785/nw.v7n1.a10



This work is under an international license
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.

Nicolás Alejandro Pablo Otero

Escuela Politécnica Superior del Litoral
(ESPOL)

Guayaquil, Ecuador

npablo@espol.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-2218-9858>

Enviado: 14/10/2022

Aceptado: 15/11/2022

Publicado: 15/01/2023

1. Introducción

Bahía de Caráquez ha estado conformada por varias familias de origen extranjero, entre ellas, libanesas, palestinas, italianas, croatas, francesas y turcas. Varios factores, como la colonización europea, la búsqueda de nuevas oportunidades comerciales y los estragos de conflictos políticos, dieron como resultado un incremento migratorio en la zona norte de Manabí (provincia de Ecuador).

Ante la falta de información consolidada que narre estos hechos, surgió la necesidad de realizar una investigación que estudie profundamente este fenómeno migratorio. Posteriormente, los datos recopilados serían presentados bajo los lineamientos de una edición audiovisual, con herramientas de posproducción, como la animación digital y la corrección de color, y como resultado final, se presentará un breve documental histórico, que explique todos estos acontecimientos de manera gráfica y amigable.

2. Metodología

El tipo de investigación, por su alcance es descriptiva, porque según Roberto Hernández-Sampieri y Christian Mendoza (2018), busca estudiar propiedades, características y el perfil de una comunidad, en otras palabras, son los acontecimientos y lugares propios de la ciudad en donde se ha desarrollado todo este fenómeno poblacional.

Este proyecto tiene un enfoque cualitativo, y se utilizará el método de observación. Además, se complementará el diseño metodológico con técnicas como entrevistas a expertos y pobladores; también se realizará el levantamiento de información histórica. Para el caso de las entrevistas, previamente se identificaron a las personas expertas sobre el tema histórico de la ciudad de Bahía de Caráquez. En cuanto al levantamiento de información, se usaron fotografías, libros y otros archivos históricos que hacen referencia a los acontecimientos relevantes del tema.

3. Marco Teórico

3.1 *El documental y sus orígenes*

Existen varios conceptos que describen al documental. Magdalena Sellés (2016), aunque su estudio es difícil de abarcar, sostiene que un documental trata de mostrarnos una realidad social, desde el punto de vista del autor, quien es el que organiza todo su material para selección a puesta en escena. Entre otras coordenadas, Manuel Gómez Segarra (2016) expresa que un documental no se trata de sólo realizar un reportaje, informar, o recopilar documentos, sino que también se debe contar una historia.

Interpretar estas aportaciones, pueden ayudar a comprender mucho mejor el fin de un documental. Ambas coinciden en que un documental debe relatar una realidad, por lo tanto, el documental, con todo su material organizado, debe narrar, no sólo mostrar esa situación.

Una breve reseña del documental relatada por Sellés (2016), sugiere remontarnos al 28 de diciembre de 1895, con una proyección de varios filmes que los hermanos Lumière presentaron en el Salón *Indicen del Grand Café*, en París. Según Sellés, estos hermanos buscaban registrar elementos de la realidad, por

lo tanto, estos films serían fragmentos de esa realidad. Esta proyección, según añade Kemp (2021), se llamó *La sortie des usines Lumière*. Conocer este evento es clave, porque refuerza la idea de la realidad representada por los documentales, al igual que los audiovisuales futuros.

Sellés también asegura que el director John Grierson, uno de los primeros influyentes documentalistas del cine, llamó a Robert Joseph Flaherty como el “padre del documental”, ya que el primer trabajo de este último director fue *Nanuk, el esquimal* (1922), un documental mudo que buscó proyectar el punto de vista de Nanuk, quien buscaba sobrevivir a través de la caza.

Para concluir, tomando como referencia todas estas definiciones y esta reseña, se puede entender que un documental es una obra audiovisual que narra una realidad social, pero desde el punto de vista de su autor, quien no busca realizar un simple reportaje, sino proyectar esa situación, sustentada con material que ha sido previamente recopilado a través de una investigación, y llevarla a un nivel artístico para llegar a un gran número de personas, quienes probablemente podrían empatizar con la obra, gracias a esas técnicas artísticas aplicadas al film.

3.2 Tipos de documentales

Para comprender la clasificación de los documentales, hay que tomar en cuenta lo que sostiene Vincent Pinel (2009), quien afirma que no hay que referir al documental como un solo género, sino como una gran familia que se ramifica según la diversidad de su contenido, sus formas y sus géneros.

Por otro lado, María Pinto Molina (2011), sugiere y explica la siguiente clasificación: el documental social, que trata una realidad social; el reportero, que utiliza técnicas de reportaje para fortalecer su investigación; el explorador, cuyo objeto de estudio es un entorno social, hallado en la diversidad cultural; el de invención, el cual, a pesar de ser catalogado como ficción, no se aleja completamente de la realidad; el cronista, que se rige de los hechos de la realidad, desde un punto de vista objetivo; el *verité*, que muestra una situación social común; el de naturaleza, que proyecta la vida misma en el ecosistema natural, con fines educativos y científicos; el contemporáneo, el cual protagoniza al material audiovisual de la obra (imágenes, sonidos y música) para que la audiencia interprete el mensaje; el científico, el cual tiene intención educativa y didáctica; y finalmente el histórico, que intenta proyectar acontecimientos del pasado, a través de archivo bibliográfico.

En resumen, un documental no es un solo tipo de género, sino que se clasifica según su intención y su contenido. Esta clasificación es necesaria, porque ayuda a identificar qué tipo de documental es el proyecto audiovisual que saldrá como resultado de esta investigación. Por lo tanto, tomando como referencia lo expuesto por Pinto, se puede catalogar este proyecto como un documental histórico, porque narra acontecimientos del pasado. En el punto 3.3 se profundizará su definición.

3.3 El documental histórico

Para reafirmar el concepto de un documental histórico, Nila Bermúdez (2010) lo define como la construcción de un proyecto audiovisual, que consiste en recrear hechos históricos, a través de un

materias de archivo (fotografías, grabaciones de video o audio, testimonios, documentos), y que deben estar organizados mediante una narrativa y de la edición.

También afirma que, para elaborar un documental, se debe haber realizado una investigación profunda del tema, y también debe estar conformado por los siguientes elementos: material audiovisual de archivo, reconstrucciones con actores o con arte digital, la narración del locutor que explique el tema, la participación de quienes han sido parte del proceso histórico o de la memoria familiar, la narración de historiadores y otros especialistas que aporten con su conocimiento y también con su punto de vista, y sonidos originales de archivo, o bien, de lugares actuales donde sucedieron los hechos.

Bermúdez clarifica pertinentemente el concepto de un documental histórico, porque expone su arquitectura y su propósito como obra audiovisual, y detalla cada uno de sus elementos y cómo deben ser utilizados. Toda esta definición ayuda al realizador cinematográfico a presentar, de manera correcta y sin alejarse de la idea práctica, un proyecto de documental histórico.

3.4 Edición audiovisual

En los puntos anteriores, nos hemos referido al documental histórico como una narración, cuyo material debe estar ordenado. Precisamente, José Martínez y Federico Fernández (2010), aseguran que, tomando como antecedente que una obra audiovisual cuenta con tres etapas (preproducción, producción y posproducción), la tercera fase, la de la posproducción, se encargaría de trabajar con la edición y montaje; y de ser el caso, con efectos digitales para el proyecto.

Según Martínez y Fernández, la edición es el proceso de identificar y reordenar todo el material recopilado del producto audiovisual, para que tenga sentido, para que sea lógico y para que su mensaje sea comprensible. Debe tener expresividad, y para lograrlo, se debe sonorizar los videos correspondientes, ya sean con sonidos ambientales o musicales.

Esta definición es fundamental, porque deja bastante claro cuál sería la tarea del editor, ya que nos indica que es el responsable de escoger el material audiovisual capturado en la etapa de la producción, para llevarlo al proceso de edición y montaje, reordenándolo según lo que se busca proyectar.

3.5 Tareas de la posproducción

La posproducción comprende tareas que, como sostiene Mariola García-Uceda (2011), en ciertos casos intentan corregir los errores cometidos durante la etapa de la producción. Una de ellas, y la más importante, es la de la edición y montaje, por ser un proceso clave para todo el flujo de trabajo, cuya definición está argumentada en el anterior epígrafe. María Bestard (2011) añade la tarea del montaje musical. Señala que su función es elegir los sonidos y los temas musicales más acordes a la imagen en escena y a lo que se necesite comunicar.

Nuevamente, Martínez y Fernández enfatizan en los efectos especiales, los cuales, los clasifican de la siguiente forma: la rotoscopía, las lluvias artificiales, las explosiones y las gráficas realizadas por

computadora. En el caso de la posproducción, se toma en cuenta este último elemento, por ser una tarea añadida posterior a la producción, y como menciona Martínez y Fernández, también cuenta la animación digital. Otra fase muy importante en la posproducción es la corrección de color, tal y como añade García-Uceda.

Después de recopilar estas definiciones, se puede aclarar que las tareas de la posproducción tienen funciones diferentes, pero comparten el mismo fin, el cual, no sólo es corregir el material obtenido en la producción, sino también manipularlo según lo que el resultado final requiera. De ser el caso, también se puede incluir la tarea de animación digital, la cual será importante para realizar este proyecto audiovisual, porque ayudará a graficar algunos índices que resultarían de la investigación.

4. Desarrollo

4.1 Descripción del contexto

Aunque es posible recurrir a testimonios, a libros y a otros textos que revelen información sobre el desarrollo histórico del flujo migratorio de Bahía de Caráquez, actualmente no existe un documento compilado que recoja todos estos datos, ni mucho menos un registro audiovisual sobre el tema. Por otro lado, los expertos, que han estudiado durante años el tema, y que pueden explicar fielmente los hechos, ya son adultos mayores, por lo que es muy probable que la población joven no conozca estos acontecimientos.

Hay que considerar que, tomando como referencia lo relatado por los historiadores Gustavo Hidalgo (2022) y Graciela Moreno (2022), la ciudad ha sufrido altos y bajos en su desarrollo, sin embargo, en la actualidad ya sólo quedan más de 3000 habitantes, evidenciando una dramática disminución poblacional que sufrió la ciudad, causada por el terremoto del año 2016 (Figura 1). Hidalgo comentó que, este sismo también provocó la pérdida de muchos documentos históricos de su propiedad.

Debido a lo expuesto anteriormente, es difícil encontrar información histórica sobre la migración de la ciudad, por lo tanto, surge la necesidad de presentar un registro audiovisual que presente todo este contenido.



Figura 1. Los historiadores entrevistados, el Sr. Gustavo Hidalgo y la Sra. Graciela Moreno.
Fuente: autoría propia, 2022.

4.2 El documental como herramienta de difusión del flujo migratorio de Bahía de Caráquez

Se sugiere realizar un documental histórico, para que el público interesado, en especial jóvenes y otras personas familiarizadas con las nuevas tecnologías de comunicación, pueda acceder fácilmente a este audiovisual. No se sugiere desarrollar una serie web, ya que habría que realizar un estudio más profundo de los datos históricos, como el desarrollo cronológico de cada una de las familias extranjeras, y hay que tomar en cuenta que, según Hidalgo, muchas de estas familias ya no están presentes en la ciudad, y recopilar información más detallada sobre ello, generaría mayor tiempo y costo, sin embargo, un documental presentaría un compilado resumido, fácil de comprender. Esta investigación, además de los historiadores mencionados, también contará con la participación de cuatro miembros familiares, cuyos antepasados fueron parte de esta migración. Los miembros serán el Sr. Horacio Belletini, el Sr. Pedro Otero, la Sra. Gladys Saker y la Sra. Norma Uscocovich.

4.3 Flujo migratorio de las familias extranjeras de Bahía de Caráquez

4.3.1 *Antecedentes*

Según lo narrado por el historiador Gustavo Hidalgo (2022), hay que considerar que la primera expedición que llegó a la localidad que actualmente es Bahía de Caráquez, fue realizada por el español Bartolomé Ruiz, en 1526, quien se refirió al lugar como una bahía hermosa y que se podían observar unas mil casas de más de cuatro metros de altura, sin embargo, luego de otras expediciones, los españoles descubrieron que la zona ya contaba con algo de educación, artesanías y riquezas. Posteriormente, Pedro de Alvarado, cuñado del rey Carlos V de España, llegó a la bahía, con el fin de saquearla e incendiarla.

Después de un primer intento de fundación en 1562, cuyo desarrollo urbano fracasó por una epidemia de sífilis en 1595, el Dr. Antonio de Morga, presidente de la Real Audiencia de Quito, quería fundar un puerto cercano a Quito, y crear una carretera que los uniera. Fue así como José de Larrazábal, bajo instrucciones de Morga, logró terminar dicho tramo y fundó el puerto como “San Antonio de Morga de la Bahía de Caráquez” en marzo de 1624, sin embargo, a pesar del éxito de la carretera, por quejas de los comerciantes en el puerto de Guayaquil, el virrey de Lima ordenó abandonar este puerto y cerrar su vía terrestre, interrumpiendo su desarrollo en 1629.

4.3.2 *Primeros asentamientos*

En 1832, se asentó el primer español don Félix Estrada de Versalles, quien encontró en Bahía de Caráquez, una caleta de pescadores y con una hacienda, propiedad de doña Juana Santos y de don Mariano Jiménez. Construyó lo que sería la primera casa extranjera, ubicada en el malecón, en la esquina de la actual calle Antonio Ante.

La historiadora Graciela Moreno (2022) añade que, tras la separación como parroquia del cantón de Montecristi, Bahía comenzó a desarrollar una creciente actividad económica, atrayendo a comerciantes de Charapotó, de Rocafuerte, y del mismo Montecristi, en especial, cuando celebraban ferias mensuales, en las que también arribaban barcos. La demanda de productos como el cacao, la miel, el caucho y las maderas finas también incrementó el comercio local, a tal punto de atraer mercancía extranjera.

El Sr. Hidalgo menciona que Charapotó sufrió un incendio aproximadamente en 1860, el cual obligó a las familias más pudientes a migrar a Bahía, entre ellas europeas, como la familia Centeno, de origen español. Asegura que otras familias, como los Santos, los Rivero, los Zambrano y los Hidalgo, también fueron las primeras que llegaron al puerto.

Por todos estos factores, la migración proveniente de los pueblos mencionados hizo que Bahía alcanzara un número poblacional de, según sostiene Moreno, unos 800 habitantes, en el año 1867 (Figura 2).



Figura 2. Bahía de Caráquez, entre 1850 y 1900. Fuente: Graciela Moreno.

4.3.3 Desarrollo y auge social

Según lo relatado por la Sra. Moreno, son muchas las causas que lograron el incremento del desarrollo poblacional en Bahía. La principal fue el puerto mismo, el cual era un importante medio de transporte de mercancía y de personas. El Sr. Hidalgo sostiene que, gracias a este puerto, se logró una masiva importación y exportación de productos como el cacao, el café, la copra y tagua. Esta última, según Hidalgo, es un marfil vegetal cuyas características sólo se encuentran en la zona norte de Manabí, y que, por tal razón, Bahía de Caráquez se había convertido en el mayor exportador de tagua del mundo. Al menos, cada tres días, entraba un buque, y a la semana, transportaba entre 8.000 y 10.000 quintales de todos estos productos. En cuanto a la tagua, narra que fue llevado a Alemania por don Manuel Córdova, y a partir de ese entonces, ese país se convirtió en el mayor importador de tagua, seguido por Italia, e Inglaterra. Incluso, gracias a la apertura del Canal de Panamá, llegaban buques directamente desde Hamburgo.

También relata que, el puerto logró que la educación se desarrollara rápidamente en Bahía a partir de finales del siglo XIX, debido a que, en aquella época, era más fácil enviar a los hijos de aquellos habitantes a que se eduquen en ciudades extranjeras y mejor desarrolladas como California, Illinois, Nueva York, y a otras ciudades de Europa. Esto gracias a los buques, que les tomaba entre cinco a seis días llegar a Estados Unidos; a diferencia de las ciudades en Ecuador, cuyo recorrido de Bahía a Guayaquil (por barco) y de Guayaquil a Quito, podía durar hasta 18 días en total.

Cabe mencionar que, según Pedro Otero (2022), descendiente de la familia colombiana Otero, narra que su bisabuelo llegó desde Colombia, y se dedicó a ser profesor. De hecho, asegura que muchos colombianos llegaron a la zona norte de Manabí, para ser educadores y que, en muchos casos, fueron contratados por hacendados para enseñar a sus hijos de manera particular.

Por otro lado, Hidalgo y Moreno concuerdan que, a finales de siglo XIX, hubo una migración masiva de colombianos, debido a una crisis política en su país. Según Hidalgo, aproximadamente 60.000 colombianos llegaron a Ecuador para huir de la persecución política por parte de los conservadores que castigaban a los liberales y la mayoría migró a Manabí. Añade que la familia Otero llegó a Bahía aproximadamente en los años sesenta de siglo XIX, lo que hizo que fuera una de las primeras en asentarse. Hidalgo también menciona a las familias colombianas Rojas, Bernal, Becerra y Palau.

De esta última familia, destaca el Sr. Ignacio Palau, quien, según Moreno, tuvo la ambiciosa idea de implementar el primer ferrocarril en Bahía (Figura 3), cuyo presupuesto, según Hidalgo, demandaba unos 300.000 sucres, sin embargo, este dinero no fue desembolsado debido a la influencia política opositora de Guayaquil, que estaba presente en algunas autoridades gubernamentales. No obstante, en 1895, Eloy Alfaro asumió la presidencia y ordenó directamente los estudios y la contratación del ferrocarril Bahía-Chone-Quito. Fue así como este proyecto inició en 1909, y según Moreno, con la ayuda de un cuerpo de ingenieros franceses que también se asentaron en Bahía. Añade que, con la presencia del ferrocarril, Bahía de Caráquez se volvió un puerto interesante, donde habría mucho futuro, y por tal razón, se convirtió en el centro donde convergían todos los productos de la zona, para exportarlos a través de los buques extranjeros.



Figura 3. El ferrocarril en Bahía de Caráquez. Fuente: Graciela Moreno.

Retomando el tema del desarrollo de la educación en Bahía de Caráquez, Hidalgo relata que, el obispo de Portoviejo, Pedro Schumacher, de origen alemán, ordenó en 1886 la construcción del colegio “Liceo Mercantil” (más tarde sería el “Liceo Pedro Carbo”, y finalmente el colegio “Eloy Alfaro”), y del colegio “Liceo Montufar” (Figura 4). Eran los dos primeros centros educativos público-privados en Bahía. El primer colegio fue regentado por, según Moreno, oblatos franceses. Argumenta que, por esta razón, muchas familias de la zona norte de Manabí migraron hacia Bahía de Caráquez para recibir una mejor educación.

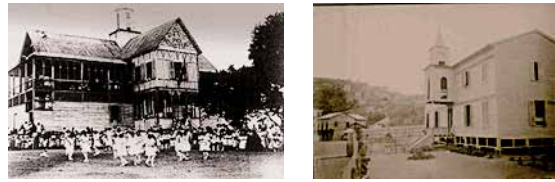


Figura 4. El colegio “Liceo Mercantil” (i) y el colegio “Liceo Montufar” (d). Fuente: Graciela Moreno.

Sin embargo, también la creciente economía, no sólo atrajo a los comerciantes locales. Moreno sostiene que, como Bahía ya era el segundo puerto exportador del Ecuador, fue llamando la atención de los extranjeros que vivían del comercio. Este fenómeno comercial logró que algunas familias europeas se asentaran y construyeran negocios. Aunque una de las casas comerciales más fuertes era la de los Jalil, familia libanesa bastante influyente en la ciudad que provenían de Chone, también funcionaba otra casa comercial muy importante, la casa Tagua, formada por familias alemanas, que importaban productos extranjeros a la ciudad (Figura 5).



Figura 5. La Casa Jalil (i) y la Casa Tagua (d). Fuente: Graciela Moreno.

Dentro de esta migración, también se consideraron a las familias árabes con visión comercial. Entre ellas, destacaban las turcas, sirias, palestinas y libanesas. Los miembros de la familia Saker, que, según la Sra. Gladys Saker (2022), la última de sus descendientes en Bahía de Caráquez, eran y son amantes del comercio al igual que ella. Su abuelo Rashid Saker (Figura 6), de 18 años, huyó de la Primera Guerra Mundial y viajó desde el Líbano (en ese entonces Imperio Otomano) en un barco hacia Guayaquil en 1916, y después de casarse con una mujer libanesa, Hortencia Adum (Figura 6), por cuestión étnica y por obtener la nacionalidad ecuatoriana, se dedicaron a la venta de telas y, posteriormente, recorrieron gran parte de país siendo comerciantes. Aproximadamente en 1922, los hijos de esta pareja (tíos y padre de la Sra. Saker) decidieron asentarse en Bahía porque, según Saker, a su tío Jorge le encantó el puerto.



Figura 6. Hortencia Adum (i) y Rashid Saker (d). Fuente: Gladys Saker.

Otra familia europea, que influyó mucho en la economía de la antigua ciudad, era la de los Uscocovich. Norma Uscocovich (2022), descendiente directo, relata que su bisabuelo Gregorio Uscocovich (Figura 7), proveniente de Dubrovnik, Croacia (en ese entonces Imperio Austrohúngaro), era teniente de la marina mercante y trabajaba en una naviera de la misma ciudad. Posteriormente obtuvo el grado de capitán y comenzó a recorrer la costa sudamericana, llegando primero a Argentina, hasta finalizar en Perú. Fue en la ciudad de Lima donde se enteró de las excelentes cosechas de cacao en la zona norte de Manabí, y decidió viajar a Bahía de Caráquez en el año de 1882. Primero construyó una hacienda productora de cacao cercana a Chone, luego trajo a sus hermanos Miguel y Santiago Uscocovich a finales de 1884, y en diciembre del año 1889 abrió una casa comercial exportadora de productos nacionales e importadora de artículos europeos en Bahía, encargando a Santiago su administración, mientras que, a Miguel, el manejo de la hacienda. Posteriormente, en 1891, regresó a Dubrovnik y se casó con Nicolasa Beuta (Figura 7). Años después, se asentaron definitivamente en Bahía, con nueve hijos.



Figura 7. Nicolasa Beuta (i) y Gregorio Uscocovich (d). Fuente: Norma Uscocovich.

Por otro lado, el Sr. Horacio Bellettini (2022), descendente directo de la familia italiana Bellettini, narra que su abuelo, Luis Bellettini, un oficial de alto rango de la Marina Italiana, envió a su hijo Umberto Bellettini (Figura 8), a visitar un familiar médico radicado en Guayaquil. Este pariente era colega del Dr. Virgilio Ratti, un notable médico radicado en Bahía de Caráquez, y al ver que, entre Guayaquil y Bahía existían varios barcos que hacían servicio de cabotaje y carga, decidió viajar en uno de ellos para ir de vacaciones, llegando en 1926 y siendo recibido por el Dr. Ratti. Sin embargo, después de conocer a doña Margarita Zedeño (Figura 8) en Bahía, sin mencionar que le gustó mucho el lugar, terminó asentándose, para luego, especializarse en la producción de fideos, de caramelos, y posteriormente, crear una fábrica de fideos llamada “La Milanesa”. Aprovechó la facilidad del ferrocarril y del mismo puerto para exportar este producto a toda la zona norte de Manabí.



Figura 8. Margarita Zedeño (i) y Umberto Bellettini (d). Fuente: Gabriel Bellettini.

Por todo lo anteriormente mencionado, se puede evidenciar que, en Bahía de Caráquez, la presencia de familias extranjeras era notable, la cual, según Moreno, permaneció desde el último tercio del siglo XIX, hasta el primer tercio de siglo XX. Moreno añade que, Bahía ya era una ciudad europeizada y contaba con un nivel de educación bastante superior, el cual hizo que sea diferente culturalmente al resto de las localidades de la zona norte de Manabí, sin mencionar que hasta surgieron algunos clubes, como el de caza y pesca, el de tiro, el náutico, y el de tenis (Figura 9). Hidalgo asegura que esta mezcla cultural dio origen al motivo por el cual, la gastronomía manabita es catalogada como una de las mejores de Latinoamérica. Moreno también sostiene que, gracias a la facilidad de transporte del puerto, algunos bahienses lograron recurrir a la educación extranjera, lo que influyó en la política de la ciudad, debido a que, los que manejaban el municipio, eran graduados en Estados Unidos y en Europa.



Figura 9. Bahía Tennis Club, fundado en 1922. Fuente: Graciela Moreno, tomada en 2019.

Gracias al puerto, libros, revistas y periódicos del extranjero también llegaban con mucha facilidad, los cuales eran leídos por los bahieños, enterándose de los acontecimientos más recientes de Europa o Estados Unidos, como la moda, la tecnología, la arquitectura, entre otros temas, y como resultado de la fácil importación de productos extranjeros, Bahía contaba con mercadería novedosa como cámaras fotográficas, máquinas de escribir, artefactos para el hogar, enlatados europeos, etc. Incluso la iglesia de la ciudad (Figura 10), cuyo financiamiento para su construcción fue donado por don Alberto Santos Hevia, según Hidalgo, sus planos fueron diseñados en California, y los materiales para dicha construcción provenían de Estados Unidos.



Figura 10. Iglesia La Merced, inicios del siglo XX. Fuente: Graciela Moreno.

Hidalgo también sostiene que, gracias a esta masiva concentración extranjera, Bahía de Caráquez contó hasta con 14 consulados extranjeros, todos ellos con sede en la casa de la familia Santos, y que no estaban en otro lugar del país. Incluso, asegura Hidalgo, que fue ahí donde se fundó el primer consulado americano de América Latina, por tal razón, esta casa es comúnmente conocida como la “Casa Americana” (Figura 11). Entre los cónsules que el Sr. Hidalgo menciona, eran don Alberto Santos Hevia, cónsul de Estados Unidos y de China; y don Lorenzo Tous (francés), cónsul de Francia e Inglaterra. Entre otros consulados, se encontraban los del Líbano y Siria, de Panamá, y también de España.



Figura 11. La Casa Americana, a inicios del siglo XX. Fuente: Andrea Quijije.

Rodolfo Chávez (1947), menciona a un grupo de notables de Bahía de Caráquez, algunos extranjeros. Entre ellos: don Stavros Dimitrakis y don Céforo Constantino, provenientes de Grecia; don Vicente Becerra, don Camilo Solís y don Fabio Fernández, de Colombia; don Hugo Dierck, de Alemania; don José Marazita, de Italia; don Juan Sperack, de Austria; y don Pedro Discomps, de Francia.

4.3.4 Declive migratorio

Tras un importante auge del comercio en Bahía de Caráquez, Moreno (2022) explica que, a partir de la década de los 30, varios sucesos provocaron el descenso lento de este desarrollo. Uno de ellos, fue la presencia de azolve en la bahía, el cual generaba varios inconvenientes a los buques durante el ingreso. Relata que, incluso un buque alemán lleno de pianos, se había varado en el puerto. Se creyó que estos instrumentos habían sufrido daños permanentes (humedad) por este incidente, por lo que fueron abandonados en Bahía, no obstante, muchas familias adecuaron estos pianos en sus casas, dando como resultado a que los hijos de estas familias recibieran instrucción musical, en especial, los de los extranjeros. Según Moreno, no había casa que no tenga un piano en la ciudad.

Otro importante factor que desencadenó este declive fue la presencia de plagas en la zona norte de Manabí. Moreno narra que, estas plagas cortaron la producción fluida del cacao, por lo que el comercio cayó repentinamente.

Seguido de este hecho, el estallido de la Segunda Guerra Mundial provocó que algunos extranjeros dejaran el país, en especial las familias alemanas. Hidalgo (2022) sostiene que, a pesar de que Ecuador no tenía conflicto con los aliados o con el Eje, el entonces presidente Carlos Arroyo del Río, decidió aliarse de manera sumisa con el presidente de Estados Unidos, Franklin D. Roosevelt, lo que dio como resultado la expulsión de las familias alemanas, italianas y japonesas del país, y también la confiscación de sus bienes y de sus propiedades. En cuanto a Bahía, Hidalgo añade que, sin los alemanes, la casa Tagua fue perjudicada y la comercialización de sus productos como el cacao, la tagua, el café y la balsa, cayó tanto que la mercadería tuvo que ser rematada a compañías americanas, con precios extremadamente bajos.

Posterior a la Segunda Guerra, Bahía vuelve a crecer comercialmente, pero, como menciona Moreno, ya no con el mismo auge de inicios del siglo XX. Hidalgo añade que, a partir de este nuevo periodo, los exportadores locales, como los Santos, los Delgado y los Balda, son quienes lograron levantar la economía de la ciudad, aunque ya no con la misma fortaleza de antes (Figura 12).



Figura 12. Vista parcial del muelle de Bahía y de la casa Nevárez Páez (d) a mediados del siglo XX.

Fuente: Graciela Moreno.

Moreno sostiene que este nuevo auge, que surgió también por el *boom* bananero, se mantuvo hasta la década de los 60, ya que, para esa época, hubo una fuerte crisis que obligó a muchos dueños de propiedades a venderlas. Menciona también otros factores, como la nueva presencia de plagas que acabó con el negocio del banano, el cierre del ferrocarril, e incluso la competencia del puerto de Manta, que ahora es uno de los más importantes del país. Para ese entonces, ya había una emigración de Bahía a Guayaquil. No obstante, el *boom* del camarón, que surgió en la década de los 70, y se mantuvo hasta los 90, generó un gran incremento económico en Bahía, tanto que hasta dio una perspectiva de que la situación iba a cambiar completamente para bien. Sin embargo, otra plaga, la Mancha Blanca, acabó con el sector camaronero.



Figura 13. Vista aérea de Bahía de Caráquez.

Fuente: Graciela Moreno, tomada semanas antes del terremoto de 2016.

Moreno comenta que, Bahía ha intentado sobrevivir con el sector turístico, pero por haber sufrido catástrofes naturales, como las inundaciones provocadas por el fenómeno climatológico “El Niño” entre 1997 y 1998, y dos terremotos importantes (uno en 1998, y el otro y más devastador, en abril de 2016), que no solo afectaron este sector gravemente, sino también al índice poblacional de la ciudad (Figuras 13 y 14).



Figura 14. La casa Nevárez Páez, después del terremoto de 2016. Antes de ser demolida (i), y después de dicha tarea (d). Fuente: Graciela Moreno.

Según datos del censo obtenidos por el INEC en 2001, Bahía de Caráquez contaba con una población de 19.703 habitantes. En 2010, este instituto realizó otro censo, el cual reflejó un ligero incremento poblacional, llegando a los 20.921 habitantes (Figura 15). Sin embargo, Moreno relata que la iglesia de Bahía hizo un nuevo censo posterior al sismo de 2016 y reportó unos 3.800 habitantes. Asegura que este acontecimiento causó el mayor declive social de la historia de Bahía.

ÍNDICE POBLACIONAL DE BAHÍA DE CARÁQUEZ (1950-2010)



Datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC)
Cifras 2010: Censo de Población y Vivienda (CPV-2010)
Cifras 2001: VI Censo de Población y V de Vivienda (2001)

Figura 15. Índice poblacional de Bahía de Caráquez, de 1950 a 2010. Fuente: diseño propio.

Hidalgo y Moreno mencionan que, actualmente en la ciudad, de las familias extranjeras ya sólo quedan muy pocas, entre ellas, los Uscocovich (Croacia), los Bellettini (Italia), los Pablo (Palestina), los Otero (Colombia), los Estrada (España), los Bernal (Colombia), una persona de la familia Dimitrakis (Grecia), y una sola persona (la Sra. Gladys) por parte de los Saker (Líbano).

5. Conclusiones

Después de realizar esta investigación, se puede concluir que, durante este proceso, fue posible recopilar la información histórica referente al tema. Se encontraron fuentes bibliográficas, material fotográfico, e incluso se realizaron las entrevistas a los historiadores y a los miembros familiares para compilar todos estos datos y presentarlos en el documental histórico. Se logró filmar a los historiadores (Hidalgo y Moreno), y de los cuatro familiares, se obtuvieron testimonios de dos de ellos por video (Saker y Otero), y de los restantes, por notas de audio (Bellettini y Uscocovich), debido a que no estaba disponibles presencialmente.

Se encontraron hechos que expliquen sobre el desarrollo cultural e histórico de Bahía, y se logró presentar una infografía animada de las olas migratorias, presente en el proyecto audiovisual. Gracias a todo el material registrado, se cumplió con la realización del documental histórico sobre el flujo migratorio de Bahía de Caráquez, desde el siglo XIX, al siglo XXI, aplicando las técnicas de posproducción correspondientes.

De acuerdo con el método de la observación se demostró que, efectivamente, hubo un importante flujo migratorio en la ciudad, logrando un incremento en la economía y en la educación de la zona, hasta inicios del siglo XX. Se evidenció también que la ciudad sufrió un progresivo declive comercial a partir de esta última fecha, hasta la actualidad, que finalmente terminó en un dramático descenso poblacional, dejando a Bahía de Caráquez casi deshabitada.

Referencias Bibliográficas

- Bellettini, H. (2022). Documental audiovisual y técnicas de posproducción como herramientas de la narrativa que muestre el flujo migratorio de Bahía de Caráquez, desde los siglos XIX al XXI. Entrevistado por Nicolás Pablo O.
- Bermúdez, N. (2010). El documental histórico: una propuesta para la reconstrucción audiovisual de la historia petrolera del Zulia. *Revista Omnia*, 16, (2), 113-131.
- Bestard, M. (2011). *Realización audiovisual*. Barcelona: UOC.
- Chávez, R. (1947). *Guía del Cantón Sucre en correlación con Manabí*. Quito: Talleres Gráficos Nacionales.
- García-Uceda, M. (2011). *Las claves de la publicidad*. Madrid: ESIC.
- Gómez Segarra, M. (2016). *Quiero hacer un documental*. Madrid: Rialp.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill, Interamericana Editores.
- Hidalgo, G. (2022). Documental audiovisual y técnicas de posproducción como herramientas de la narrativa que muestre el flujo migratorio de Bahía de Caráquez, desde los siglos XIX al XXI. Entrevistado por Nicolás Pablo O.
- Kemp, P. (2021). *Cine. Toda la historia*. Barcelona: Blume.
- Martínez, J. & Fernández, F. (2010). *Manual del productor audiovisual*. Barcelona: UOC.
- Moreno, G. (2022). Documental audiovisual y técnicas de posproducción como herramientas de la narrativa que muestre el flujo migratorio de Bahía de Caráquez, desde los siglos XIX al XXI. Entrevistada por Nicolás Pablo O.
- Otero, P. (2022). Documental audiovisual y técnicas de posproducción como herramientas de la narrativa que muestre el flujo migratorio de Bahía de Caráquez, desde los siglos XIX al XXI. Entrevistado por Nicolás Pablo O.
- Pinel, V. (2009). *Los géneros cinematográficos*. Barcelona: Robinbook.
- Pinto Molina, M. (2011). Cine documental. *Alfamedia*. Obtenido de <http://www.mariapinto.es/alfamedia/cine/documental.htm>
- Saker, G. (2022). Documental audiovisual y técnicas de posproducción como herramientas de la narrativa que muestre el flujo migratorio de Bahía de Caráquez, desde los siglos XIX al XXI. Entrevistada por Nicolás Pablo O.
- Sellés, M. (2016). *El documental*. Barcelona: UOC.
- Uscocovich, N. (2022). Documental audiovisual y técnicas de posproducción como herramientas de la narrativa que muestre el flujo migratorio de Bahía de Caráquez, desde los siglos XIX al XXI. Entrevistada por Nicolás Pablo O.

Reseña Curricular

Magíster en Posproducción Digital Audiovisual, en la Escuela Superior Politécnica del Litoral (2022). Ha colaborado con varios trabajos audiovisuales en cuanto al área de posproducción. También ha dirigido proyectos informativos, utilizando la técnica de la animación digital. Ha recibido reconocimientos por haber proyectado algunos cortometrajes, y también ha dictado charlas educativas sobre temas relacionados a la animación.



Imagen: Génesis Benites,
Evelyn Salvatierra,
Ashley Daza

Inclusión de nuevas herramientas digitales en la comunicación comunitaria: comunas de Olón y Cadeate, provincia de Santa Elena, Ecuador

Inclusion of new digital tools in community communication: comunas Olón and Cadeate, Santa Elena Province, Ecuador

Resumen

A medida que se desarrollaba la pandemia, muchas comunas de la provincia de Santa Elena cambiaron su forma de comunicación, modificando su interacción con los pobladores. Este es el caso de la comuna de Olón y Cadeate, en las que su comunicación incluye las nuevas tecnologías como un medio de difusión de información a la ciudadanía. En la actualidad, interactúan entre "La voz de los techos", *Whatsapp* y *Facebook*, donde se envían y se comparten temas de interés comunitario. Estas herramientas de comunicación interactúan, y es ahí donde la ecología de medios explica cómo se adaptan al nuevo ecosistema para sobrevivir. Poco a poco, las comunas han ido incorporando nuevas herramientas digitales. Los beneficios que ofrecen las nuevas tecnologías para la comunicación comunitaria son necesarios para una transformación que ayude no solo en lo económico, sino en lo cultural, educación y social.

Palabras claves: Comunas; voz de los techos; ecología de los medios; híbrido.

Abstract

As the pandemic continues, many communities in Santa Elena Province have changed their form of communication and have modified their interaction with the population. This is the case of the comunas de Olón and Cadeate where their communication includes new technologies as a means of disseminating information to citizens. Currently they interact between "La voz de los techos", *Whatsapp* and *Facebook*, where they send and share topics of community interest. These communication tools interact and that is where media ecology explains how they adapt to the new ecosystem to survive. Gradually, the communities have been incorporating new digital tools. The benefits offered by new technologies for community communication are necessary for a transformation that helps not only economically, but culturally, educationally and socially.

Keywords: Comunas; voz de los techos; media ecology; hybrid.

Sumario: 1. Introducción; 2. Desarrollo; 2.1 La comunicación comunitaria en el Ecuador; 2.2 La ecología de medios dentro de la comunicación comunitaria; 2.3 Inclusión de nuevas herramientas digitales de las comunas de Olón y Cadeate de la provincia de Santa Elena; 2.4 La hibridación de tecnologías en las comunas de la provincia de Santa Elena; 3. Conclusión.

Como citar: Suntaxi, M. (2023). Inclusión de nuevas herramientas digitales en la comunicación comunitaria: comunas de Olón y Cadeate, provincia de Santa Elena, Ecuador. *Nawi: arte diseño comunicación*, Vol. 7, núm. 1, 215-228.

<http://www.nawi.espol.edu.ec/>
www.doi.org/10.37785/nw.v7n1.a11



This work is under an international license
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.

Martha Suntaxi Andrade

Universidad Estatal Península
de Santa Elena

La Libertad, Ecuador

msuntaxi@upse.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1356-8928>

Enviado: 16/10/2022

Aceptado: 14/11/2022

Publicado: 15/01/2023

1. Introducción

Con la aparición de la pandemia, las tecnologías han tenido protagonismo en múltiples áreas, tanto sociales, humanísticas, científicas, académicas y, en nuestro caso, en el ámbito de la comunicación. Los medios de comunicación se tuvieron que adaptar y reinventarse; tal es el caso de la comunicación comunitaria, donde las herramientas digitales se convergen con la ecología de medios. Scolari (2009, 44) afirma que “los medios rara vez desaparecen: suelen adaptarse al nuevo ecosistema para sobrevivir, por ejemplo, adoptando o simulando los rasgos pertinentes de los recién llegados o integrándose dentro del nuevo medio”. Una integración que va mejorando y cambiando día a día porque las generaciones crean nuevas formas de comunicar.

Las tecnologías llegaron a las comunas de la provincia de Santa Elena (Ecuador), y sus habitantes se adaptaron y han ido compartiendo todo lo que acontece a través de ellas. En este trabajo se revisan tres herramientas de comunicación que han usado las comunas de Olón y Cadeate: “La voz de los techos”, Whatsapp, red social Facebook. Estas herramientas predominan en cada uno de los acontecimientos que los comuneros comparten. Se han utilizado instrumentos de recolección de datos tales como las entrevistas a los dirigentes comunales, sondeos de opinión y trabajo de observación directa, a fin de recoger de primera mano la información para este artículo.

2. Desarrollo

2.1 La comunicación comunitaria en el Ecuador

La comunicación comunitaria surge como una herramienta de construcción de nuevos mensajes donde se comparte la voz de la gente, se da la palabra a una comunidad, barrio, sector social, escuela; es decir, permitiendo que se pueda transmitir con su propia voz todo lo que necesita decir y hacer. Las demandas de sus necesidades, sus opiniones; es una forma de comunicarse, y cada lugar en el que se desarrolla la comunicación comunitaria lo hace bajo sus principios y valores de convivencia. Dávila Cobo y Molina (2019, 11), aseveran en su artículo que la comunicación comunitaria: “tiene además otros retos como mantener una permanente profesionalización-capacitación y actualización de sus actores; superar las brechas generacionales y garantizar el cumplimiento del objetivo fundacional; adoptar y adaptarse a tecnologías cambiantes y que individualizan el consumo de medios de comunicación”.

Es un espacio que se usa para generar conocimiento, pensamiento crítico, conciencia social y compromiso social. Busca la equidad en cada una de sus acciones conviviendo afectivamente en la construcción del bien social y comunitario más allá de las fronteras, territoriales y culturales. Ramírez Campos (2019) expone que “la comunicación comunitaria es eficaz, pues funciona desde una perspectiva popular y no monopoliza la palabra, además no corresponde a un modelo impositivo, sino que opera como un “instrumento imprescindible para la organización popular” ya que potencia el movimiento de la comunidad”.

Los medios de comunicación tradicionales no se incluyen en este tipo de comunicación, porque lo que ellos necesitan no son en algunos casos prioridad para ellos. Las noticias que se generan en los medios

deben ser de interés general, llamar la atención y en algunos casos polemizar. Lo que las comunidades buscan en sus voces es compartir todo lo que acontece para ellos desde un aviso de brigada médica hasta la ayuda para un enfermo. Señala Mendoza-Ramírez (2020, 43):

La comunicación comunitaria, y la comunicación en general dieron sus inicios con la radio, pero luego pasó a una etapa más tecnológica y más portable como es el internet. El internet permite una globalización de los aspectos locales y regionales. Las nuevas herramientas tecnológicas han permitido una mayor difusión de los distintos grupos que promueven la información comunitaria, incluyendo los grupos religiosos, iglesias electrónicas y demás grupos eclesiales que se enfocan en la comunicación comunitaria para alcanzar sus metas y seguidores.

La función principal de la comunicación comunitaria es promover la participación ciudadana, porque necesitan ser efectivos en su comunicación, llegar a todos, aportando soluciones y apoyo mutuo.

La comunicación comunitaria es un tipo de comunicación que tiene el objetivo de construir, transmitir, difundir y compartir las necesidades y demandas de las personas, y al mismo tiempo engloba todo lo relacionado a la comunicación que circula desde los jefes o líderes de la comunidad hacia sus integrantes. Se encuentra presente en todo sector socioeconómico y posee una gran importancia para el desarrollo de los grupos sociales (Todo sobre comunicación, 2020).

En el país, la comunicación comunitaria surge con la alfabetización. Pero a raíz de esas campañas educativas donde se involucra la comunidad no se ve avances en ese tema. Todo se va adaptando, de acuerdo al contexto donde se necesite difundir y que la ciudadanía participe. Las radios comunitarias son las que logran unir a la comunidad, a través de la información. Galán Montesdeoca (2015, 27) observa: "El Ecuador es un país con una escasa historia en medios comunitarios de comunicación, pues la mayoría de empresas comunicacionales están en manos de iniciativas privadas, con intereses económico-políticos".

En los siguientes gráficos (Figuras 1, 2, 3, 4 y 5), cuyos datos se han tomado de ARCOTEL, se demuestra la poca presencia de medios comunitarios, tanto en radio como en TV, y ello a pesar de las asignaciones de frecuencias convocadas en los últimos años. Esta información corresponde a la última actualización de este año.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL ECUADOR

COMERCIAL PRIVADA	1.210
SERVICIO PÚBLICO	338
SERVICIO COMUNITARIO	152

Figura 1: número de medios de comunicación en el Ecuador. Fuente: reporte estadístico mensual ARCOTEL (mayo, 2022). Elaboración propia.

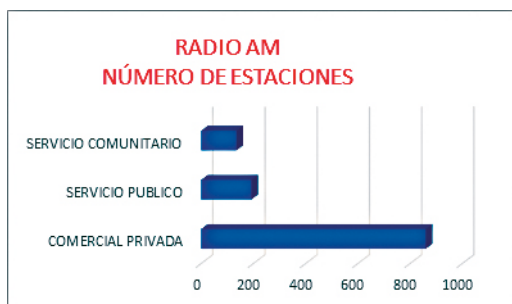


Figura 2: número de estaciones radiales. Fuente: reporte estadístico mensual ARCOTEL (mayo, 2022).
Elaboración propia.



Figura 3: número de estaciones radiales. Fuente: reporte estadístico mensual ARCOTEL (mayo, 2022).
Elaboración propia.

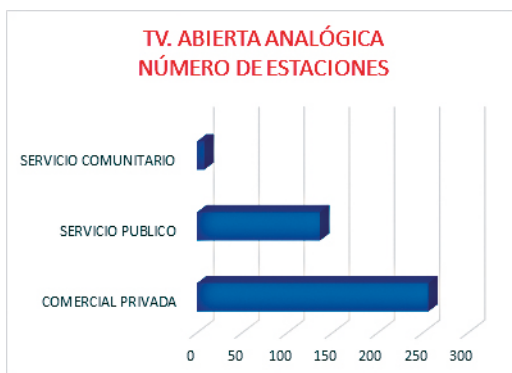


Figura 4: número de estaciones TV analógica. Fuente: reporte estadístico mensual ARCOTEL (mayo, 2022).
Elaboración propia.

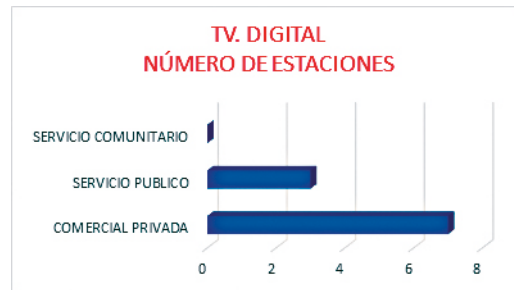


Figura 5: número de estaciones TV digital. Fuente: reporte estadístico mensual ARCOTEL (mayo, 2022).
Elaboración propia.

Tomando en consideración los 152 medios comunitarios registrados en el Ecuador, es notorio entender su total dependencia a las redes sociales y en muchos lugares a la voz de los techos. En el caso de las concesiones de frecuencias radiales existen alrededor de 144 radios comunitarias en el país, de las cuales en su mayoría son de la sierra. En la provincia de Santa Elena no hay estaciones concesionadas de Radiodifusión Sonora AM, solo existen a corte de julio del 2022 una concesión dada a la Fundación Radio María, la principal está en Santa Elena y tiene un reutilización de la misma frecuencia para cubrir la parte norte de la provincia

“La voz de los techos” es un medio de comunicación muy usado en las comunas de la provincia de Santa Elena. Surgió a mediados de los sesenta, por las necesidades que tenían los pobladores para comunicar acontecimientos de la comunidad, defunciones y petición de ayuda económica para los sepelios y que en algunos casos los familiares de escasos recursos no podían costear. En la actualidad, el servicio de “La voz de los techos” no ha cambiado mucho; su objetivo sigue siendo el mismo: comunicar lo que acontece en la comuna. Empezó en la parroquia José Luis Tamayo, conocida como “Muey”, ubicada al sur oeste de la provincia de Santa Elena. Y a partir de ahí, se ha ido extendiendo en toda la región, pasando a formar parte de los medios de comunicación comunitarios de cada zona.

En la actualidad, a pesar de las nuevas tecnologías, esta forma de comunicación sigue siendo activa; los comuneros la usan para informar todo lo que acontece en la población, y se suma a todas las herramientas comunicacionales que tienen. Los autores del proyecto “Radio Mochila” señalan que “en algunos rincones de Latinoamérica, estas prácticas de expresión a través de altoparlantes no solo siguen presente y tienen gran incidencia en la sociedad de la que forman parte, en muchas ocasiones continúan siendo el único medio de comunicación local” (Juliano & Leguizamó, 2011, 1).

Están ubicados en toda la comuna, en postes y los conocidos como “altoparlantes”, e instalados en cada barrio. Ahí hay un sitio base donde locutan y hasta incluso con megafono recorren los barrios. Son costumbres que no pasarán con el tiempo a pesar de la llegada de las nuevas tecnologías, forma parte de la cultura que tienen estos vecinos. Porque no hay que olvidar que hay adultos mayores, gente con discapacidad que su único medio para enterarse de lo que pasa en su sector es la voz de los techos,

lo que lo convierte en un instrumento imprescindible y de participación mutua porque representan la voz y la imagen de lo que tiene la comuna y lo que desea proyectar.

Uno de los fines de este artículo es dejar constancia de cómo se comunican en las comunidades, constatando las experiencias de la población; los contenidos que emiten no se limitan ni se censuran, porque es de interés general.

Los medios de comunicación comunitaria constituyen un método o una técnica; no se limitan a determinados medios de comunicación, ni a tipos concretos de comunicación o a utilidades concretas. La clase de intervención -independientemente de que consista en una retroinformación, en la autogestión, o en la participación en la producción, la planificación o en la realización- puede variar en función de las circunstancias y de los recursos (Berrigan, 1981, 26)

La comunicación comunitaria trabaja para cada sector, comuna, pueblo, recinto cuyo objetivo es informar, concientizar y educar. Hay avances significativos que tiene porque los medios digitales han servido para afianzar su trabajo. A pesar de que en algunos sectores la ausencia de las tecnologías sea notorio, las aportaciones que realizan los comunicadores con sus productos mejoran y afianzan y abren oportunidades de estudio, investigación y trabajo. "El periodismo comunitario es el que atiende las demandas de la ciudadanía y sirve como instrumento de movilidad social, el periodismo comunitario tiene la obligación de velar por la organización, la comunidad" (Yagual & Gómez, 2015, 25)

2.2 La ecología de medios dentro de la comunicación comunitaria

En el caso de este trabajo, se incluye la ecología de medios, porque se adaptan las tecnologías tradicionales con las nuevas herramientas de comunicación que brinda la tecnología. Los medios se adaptan al contexto y se ajustan a las necesidades. A pesar del avance tecnológico desde la aparición del COVID-19, en algunos lugares del Ecuador la cobertura de internet no es buena. Y necesariamente deben adaptarse a lo que existe en el momento. Hablar de cómo inciden las herramientas de comunicación digital en las comunas de Olón y Cadeate es explicar que su uso va entre lo digital y lo convencional y según su objetivo tiene más o menos impacto. Puede afirmarse que "la ecología de los medios es el estudio de los ambientes humanos. Se preocupan por entender como las tecnologías y técnicas de comunicación controlan forma, cantidad, velocidad, distribución y dirección de la información: y como, a su vez, esas configuraciones o preferencias de información afectan a las percepciones, valores y actitudes de las personas (Velásquez et al., 2018, 587).

Con la llegada de la pandemia, los comuneros han adaptado los medios de comunicación a sus principales necesidades que son: Informar lo que sucede en la comuna. El uso que le dan a cada uno de sus medios es de acuerdo a las prioridades y la inmediatez con la que llega la información. "La voz de los techos" es uno de ellos, muy a pesar que la tecnología haya llegado. Todos se han adaptado y convergen. Como indica Scolari (2009, 44), "los medios rara vez desaparecen: suelen adaptarse al nuevo ecosistema para sobrevivir, por ejemplo, adoptando o simulando los rasgos pertinentes de los recién llegados o integrándose dentro del nuevo medio".

Hay procesos de comunicación que nunca va a cambiar, a pesar de que la tecnología siga avanzando. La alfabetización digital cumple un rol primordial, y hay que entender que la mayoría de los habitantes de las comunas no ha culminado sus estudios secundarios y de educación superior y por ende conocer y entender los beneficios que tienen la difusión y creación de productos digitales puede dificultar su desarrollo económico. Según decía la Universidad en Internet (UNIR) en 2020, “la alfabetización digital es la capacidad de una persona para realizar diferentes tareas en un ambiente digital”.

En la comunicación comunitaria, la ecología de medios plantea entender cómo se han incorporado nuevos medios de comunicación, la interacción de cada uno de ellos dentro del proceso comunicativo. Cada medio cumple su función. Evidentemente, cada uno de ellos es más usado y de acuerdo a que tan alfabetizado digitalmente esté el ciudadano, la importancia e impulso que necesita será más notorio. “La ecología de medios entonces nos plantea una nueva concepción de entender el entorno comunicativo actual, en donde cada medio cuenta y se interrelaciona; desde esta perspectiva nos encontramos frente a un “ecosistema” en el cual se nutren diferentes factores que nos permiten entenderlo como tal” (Ávila Sánchez, 2020, 80).

Entender cómo la tecnología recorre la comunicación comunitaria es importante, porque su uso ayudará a medir hasta dónde se puede llegar y cómo será la nueva información que se vaya creando con cada criterio que vaya surgiendo o reinventando. Y es que, en algún momento, “La voz de los techos” tendrá un cambio; quizás una adaptación al contexto. La actitud que la gente vaya desplegando ante cada mensaje afectará a todos los receptores y a los canales por donde se genere el mensaje.

La ecología de los medios es el estudio de los ambientes humanos. Se preocupan por entender como las tecnologías y técnicas de comunicación controlan forma, cantidad, velocidad, distribución y dirección de la información: y como, a su vez, esas configuraciones o preferencias de información afectan a las percepciones, valores y actitudes de las personas (Velásquez, et al, 2018, 587).

Los medios ayudan a los sujetos a mejorar sus percepciones. Los seres humanos crean de acuerdo a sus necesidades diversos instrumentos de comunicación, que van modificándose y mejorando. Cuando ya todo esto está creado, los propios medios incitan al ser humano a volver a moldear sus percepción y cognición; tal vez no son conscientes de ello, pero sucede, pues están inmersos en conocer, revisar y compartir todo lo que reciben. Scolari (2015a, 1035) concluye que “la ecología de los medios es el estudio de los entornos mediáticos: (propone) la idea de que la tecnología y las técnicas, los modos de información y los códigos de comunicación desempeñan un papel importante en los asuntos humanos”

2.3 Inclusión de nuevas herramientas digitales de las comunas de Olón y Cadeate de la provincia de Santa Elena.

Comuna de Olón

La comuna de Olón está ubicada en la zona norte de la parroquia Manglaralto, de la provincia de Santa Elena, en una zona conocida como “la ruta del Spondylus”. Tiene aproximadamente dos mil habitantes. Entre las actividades económicas a la que se dedican están las siguientes: la pesca artesanal, comercio (tiendas, mini markets, restaurantes, cafeterías, cabinas telefónicas), agricultura (se produce

el café, la naranja, la tagua, la yuca, el maíz, el fréjol), fabricación de artesanías (botones y llaveros), hostelería, turismo entre otras actividades.

Para poder conocer las herramientas de comunicación que usan en la comuna de Olón, se recolectó la información a través de la observación directa. Esto ha servido para saber cómo se comunican los habitantes cuando quieren difundir e informar lo que sucede en el entorno. Una de sus principales fuentes de ingreso es el turismo, que recorre las playas durante todo el año, sobre todo por el interés que despierta para los surfistas. También hay expresiones de arte urbano. Además, como gastronomía internacional, se busca que Olón sea un referente culinario internacional, pero sin perder su esencia de lugar de descanso.

Se realizó una entrevista al presidente de la comuna de Olón, quien explicaba que mucho antes de la pandemia ellos se comunicaban por los grupos de Whatsapp. La difusión de los acontecimientos se realizaba a través de la red Facebook. “El uso cada vez más común de las redes sociales digitales y los nuevos hábitos de consumo de medios y producciones audiovisuales no lineales, constituyen retos que obligan a revisar las formas de establecer la comunicación con y entre la ciudadanía para mantener activa la participación y la incidencia social” (Krohling et al., 2019, 35).

Un medio de comunicación que ha perdurado es la voz de los techos que se escucha en siete barrios, se ha mantenido antes, durante y ahora. Hay uso de las tres herramientas en la comuna: Whatsapp, voz de los techos y la red social Facebook. El grupo de Whatsapp tiene aproximadamente 400 integrantes, y el administrador es el presidente de la comuna. El contenido es igual en los tres medios, y se replican en cada grupo de Whatsapp. Y así, se comunican con toda la comuna para la difusión de información.

Antes de la pandemia ya se habían incorporado en las nuevas tecnologías. Algo importante es que el uso de la voz de los techos ha dado inconformidad en los visitantes, un factor a destacar porque su utilidad es para los habitantes, quienes mantienen costumbres que los foráneos no entienden. “La voz de los techos” causa ruido, porque para hacer la transmisión y dependiendo el tema tienen que encendido muchas horas los parlantes. Eso es el problema que genera para los visitantes. Tienen claro que necesitan reactivar la radio comunitaria porque esa sería la solución para reemplazar de manera parcial a la voz de los techos, que aseguran no va a desaparecer, sino que evitarán usarla. En el 2015 ya tenían una radio comunitaria. Funcionaba muy bien y la parrilla estaba organizada; lamentablemente, en el año 2018 no pudo seguir operando, ya que no tenía los permisos necesarios. Se volvió a retomar la voz de los techos para realizar las convocatorias, pero el largo tiempo que deben tener encendido los parlantes, causa molestias.

En los grupos de Whatsapp envían la información para que sea replicada en sus distintos grupos; es decir, el presidente envía la información tanto a los dirigentes barriales, recintos, dueños de negocios. En el artículo “Comunicación comunitaria, políticas y ciudadanía”, los autores señalan lo siguiente:

La comunicación comunitaria también se expresa en diferentes lenguajes y formatos, desde el sonido, como en el caso de la radio o del altoparlante, hasta el audiovisual a través del video y de la televisión y los múltiples canales de distribución (sitios, redes digitales, plataformas colaborativas, aplicativos, etc.) a través de Internet (Krohling Peruzzo et al., 2019, 39).

Antes de la pandemia las reuniones de asamblea eran mensuales, pero en la actualidad se reúnen cada dos meses en su casa comunal para tratar todo tipo de temas sobre todo los relacionados a terrenos. Las noticias y los acontecimientos son compartidos por la red social Facebook, pero no tienen actualizada la fan page, ya que no tienen administradores, este tipo de nuevas formas de hacer comunicación hace que se cuestione el por qué no tienen un comunicador social o un periodista que pueda difundir las noticias. No se usan las transmisiones en vivo porque existen temas que no se pueden compartir en las redes sociales.

Uno de los cambios fundamentales reside en que, debido a los medios sociales, estos actos de habla casuales se convirtieron en inscripciones formalizadas que, una vez incrustadas en la economía general de los grandes públicos, adquieren un valor distinto. Enunciados que antes se emitían a la ligera hoy se lanzan a un espacio público en el que pueden tener efectos de mayor alcance y más duraderos. Las plataformas de los medios sociales alteraron sin duda alguna la naturaleza de la comunicación pública y privada (Van Dijck, 2016, 14).

Se reconoce que si hacen falta estrategias comunicacionales para poder difundir y promocionar lo que ofrece la comuna. A pesar de que tienen mucho material para poder promocionar, la falta de personal en comunicación les impiden hacerlo. En la actualidad, la Universidad Estatal Península de Santa Elena dentro de sus proyectos de vinculación con la sociedad ha incursionado en las diferentes comunas a fin de colaborar junto con los estudiantes de la carrera de Comunicación en el diseño, capacitación en estrategias comunicacionales para las actividades y emprendimientos que desarrollan. Estos proyectos lo lideran estudiantes de la carrera y la entrega de sus productos se realiza mediante un evento institucional donde la directiva de la comuna es invitada junto a los pobladores.

El uso de las herramientas digitales comunicacionales que utilizan los tiene mejor informados, y desde las redes conocen todos los problemas que acontecen en la comuna y de esa manera pueden actuar. Aquellos que se han ido de Olón son los más activos en las redes, porque la distancia que existe logra que estén cerca porque la tecnología permite interactuar. Poco a poco van surgiendo creadores de contenido en la comuna de Olón, pero no es suficiente. La aparición y creación de contenidos que refieran a este balneario turístico ayudaría a una difusión de todos los espacios de descanso que brindan.

En un sondeo de opinión realizado en la comuna, y a diferencia a Cadeate, el Whatsapp es el medio de comunicación más usado, debido a que la zona es turística y evitan su uso para no molestar a los visitantes con el ruido que ocasiona. Antes de la pandemia la voz de los techos predominaba. Julio Cabero Almenara (2006) explica cuáles son ventajas de las comunidades virtuales: 1) las posibilidades de lo sincrónico y asincrónico, facilitando la comunicación entre los miembros de la comunidad; 2) la posibilidad de revisar el histórico de las comunicaciones; 3) la posibilidad de comunicación entre varios espacios geográficos; 4) interactividad ilimitada; 5) la comunicación no está obligada a realizarse en un sitio concreto, sino en aquel donde exista un ordenador y una conexión a la red.

Entre el 2020 al 2022, se incrementó el uso de las redes sociales como medios de comunicación comunitaria, el acceso al internet ha ayudado a su uso y a compartir lo que sucede a través de sus redes. En relación a la creación de contenido para impulsar el aumento del turismo, no les dan prioridad en este tema.

Comuna de Cadeate

La población de Cadeate, conocida como la capital del pan de la Península, es una comuna costera que está situada en el kilómetro 56 de la “ruta del Spondylus”, noroeste de la provincia de Santa Elena, Ecuador. Actualmente su población es de 3286 habitantes, aproximadamente. Su principal fuente de ingresos económicos proviene de la elaboración de pan. Han conservado la tradición de la panadería, e incluso algunos siguen utilizando hornos de leña. Otros se han modernizado y se decantan por el uso de hornos eléctricos o a gas.

Los instrumentos de recolección de datos es la entrevista realizada al presidente de la comuna de Cadeate, quien explica que mantienen “La voz de los techos”, Whatsapp y Facebook para difundir la información de interés de la comunidad. Al igual que en la comuna de Olón, la voz de los techos sigue vigente, pero todas brindan la misma información. Los grupos replican la información diaria que se envía.

Durante el confinamiento, “La voz de los techos” tuvo una interesante participación y quizás esencial para el apoyo vecinal. Todas las noches rezaban el rosario pidiendo por los vecinos, ayudando a que cada uno de ellos a tener un momento de respiro y espiritualidad. En relación a este apartado, se encontró cómo este medio de comunicación se integra en la vida diaria de los ciudadanos. Así lo explica el proyecto “Radio Mochila”, cuyos autores (Luliano & Leguizamón, 2011) observan que “se puede pensar que, mientras las grandes cadenas de medios buscan homogeneizar sus prácticas, estrategias y mensajes para llegar a todos lados de la misma manera, en algunos lugares la comunidad busca sus formas de comunicarse con sus propias lógicas y enunciados”. Un confinamiento, y el liderazgo de un presidente, logran que la comunidad se una y se desarrollen y se comuniquen, logrando que los ciudadanos se sientan acompañados.

El uso de las redes sociales como medio de comunicación es frecuente, porque se comparte cualquier información; es más rápido, sobre todo para los que no viven en la comuna. Además, el uso de estos medios les ayuda a llegar aquellos que no han escuchado la voz de los techos, se replica la información. Hacer uso de las redes sociales y la voz de los techos forma parte de la comuna. Las clases virtuales durante la pandemia, ha obligado a la contratación de internet y esto ha ayudado a que estén conectada e interactuando por los medios digitales. Las reuniones a las asambleas no se transmiten en vivo por las temáticas que abordan y que solo compete a los comuneros.

Otro método de recolección de datos fue el sondeo de opinión que ha servido para conocer cuál es el medio de información que utiliza la comuna diariamente. “La voz de los techos” es la que más predomina, seguido del Whatsapp. Este medio es importante porque no existe la necesidad de abrir una aplicación y ver lo que se recibe. Escuchar lo que transmiten en los parlantes es suficiente, es lo que indicaron. Hablando del mismo proyecto, desde Radio Mochila cuyos autores Luliano & Leguizamón (2011) se observa que “ya sea por iniciativa individual o grupal, la comunidad se organiza y ha encontrado en la comunicación vía bocinas una aliada para ello. A través de la voz amplificada, para llegar masivamente, y sin mucha complejidad, pero de forma efectiva”.

Existe un ligero interés de compartir lo que sucede en la comuna a través de las redes sociales. Dentro de las opiniones recabadas, indicaron que, entre el 2010 al 2020, hicieron uso de los grupos de Whatsapp para recibir información, convocatorias y todo tipo de avisos.

2.4 La hibridación de tecnologías en las comunas de la provincia de Santa Elena

Estamos asistiendo a una revolución tecnológica y a la constatación de que no solo estas comunas puedan entregar a la comunicación, las respuestas y desafíos para seguir investigando; es decir conocer a través de encuestas a sus habitantes, cómo se compenentran la voz de los techos y las herramientas digitales en su manejo de la información. Es preciso abordar estos nuevos conocimientos en la comunicación comunitaria, a fin de poder entender y explicar nuevas rutas de trabajo y crear líneas de investigación que ayuden a las poblaciones. En ese sentido, la Fundación Conocimiento Madrid observa que “la hibridación de tecnologías consiste en emplear conjuntamente dos tecnologías pre-existentes, aunque complementarias, con un único fin, y con el objeto de beneficiarse de sus ventajas respectivas y paliar las posibles desventajas de cada una de ellas por separado”.

El proceso de recolección de información realizado en las comunas de Olón y Cadeate podrá ser replicado en las demás: entrevistas, encuestas, observación directa. Con estos instrumentos se logrará entender por qué se tienen que mantener la voz de los techos junto a los otros medios. Hay ciudadanos que no perderán la costumbre de escuchar lo que se anuncia por los altoparlantes, así como el que no se encuentra en el lugar podrá escuchar el mismo mensaje estando fuera de la comuna. “La ecología de los medios puede sintetizarse en una idea básica: las tecnologías —en este caso, las tecnologías de la comunicación, desde la escritura hasta los medios digitales— generan ambientes que afectan a los sujetos que las utilizan” (Scolari, 2015b, 29).

Todo este material nos abrirá la puerta para entender la realidad actual y cómo las necesidades de la población irán incorporando otras formas de comunicación. Además, cada generación traerá cambios que incidan en su desarrollo.

3. Conclusión

La comunicación comunitaria tiene un amplio recorrido dentro de las experiencias de los pueblos, academia y sectores sociales. Ha ayudado a formar nuevas ideas y nuevas herramientas que ayuden a mejorar el trabajo que se realiza en la comunicación. En el caso de este trabajo hay un reconocimiento muy claro a “La voz de los techos”, cuyo interés de sus usuarios es que se siga manteniendo a pesar de los avances de la tecnología porque siempre habrá un usuario que quiera mejorar y difundir lo que sucede diariamente en su sector. El reflejo de lo que aporta este medio de comunicación es quizás similar a lo que sucede en las demás poblaciones comuneras de la Península. Los altoparlantes forman parte de la cultura de esta población, prescindir de ella crearía un vacío dentro de los mayores, quienes buscan respuestas e información en lo que escuchan diariamente por este medio.

La creación de contenidos es fundamental. Considerar que puede formar parte de lo comunitario es parte de la ecología de los medios donde la comunicación comunitaria podrá nutrirse. Difundir,

crear, socializar, ayudar; es así como un video puede cambiar o reformular lo que se tiene. Un *influencer* también puede convertir su trabajo en material para comunicación comunitaria, adaptar todo lo que ofrece el entorno digital para lo que necesita la comuna. La inclusión de las nuevas tecnologías en la comunicación comunitaria: redes sociales y la voz de los techos se puede considerar como una hibridación de tecnologías. Todas ellas conviven y los sujetos la usan de acuerdo a su interés y necesidad. Se complementan porque cuando se comparte la información se benefician y obtienen ventajas.

Dentro de este trabajo se ha encontrado a través de las entrevistas realizadas que no tienen un comunicador social o periodista que gestione, diseñe los diversos contenidos multimedia de las redes sociales y de este modo incentivar el buen uso de las herramientas digitales y así replicarlo en las diferentes comunas de la región. Evidentemente, el factor económico es uno de los grandes problemas que tienen porque tienen que destinar parte de su presupuesto a honorarios profesionales. En una de las entrevistas se indicó que se usaba la red Facebook personal para compartir noticias e información relacionada a cualquier evento que afecte a la población.

Conocer cómo se usan las herramientas digitales en las demás comunas de la provincia es una tarea investigativa que hay que abordar desde la academia, conocer qué hacen, cómo se comunican y cómo la población reacciona a los mensajes que envían a través de estos medios. Una vez obtenidos esos datos, se puede ampliar y conocer cómo interactúa la ecología de medios con la comunicación comunitaria.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Regulación y Control de las Telecomunicaciones (2022). *Listado completo de estaciones de radiodifusión sonora y televisión abierta a nivel nacional*. Recuperado de <https://www.arcotel.gob.ec/72527-2/>
- Agencia de Regulación y Control de las Telecomunicaciones (2022). *Reporte Estadístico Mensual*. Recuperado de <https://www.arcotel.gob.ec/boletines-estadisticos/>.
- Ávila Sánchez, E. (2020). Los nuevos ecosistemas mediáticos y las nuevas narrativas. Una oportunidad para el periodismo transmedia y crossmedia en Bolivia. *Punto Cero*, 25 (40), 75-88. <http://dx.doi.org/10.35319/puntocero.20204016>
- Berrigan, F. (1981). *La comunicación comunitaria: cometido de los medios de comunicación comunitaria en el desarrollo*. UNESDOC. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134355>
- Cabero Almenara, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20. <https://doi.org/10.21556/edutec.2006.20.510>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Recuperado de https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Dávila Cobo, G. & Molina, C. (2019). La comunicación comunitaria: el sustrato político-cultural de los movimientos sociales. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 140, 9-14. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i140.3991>
- Fundación para el conocimiento Madrid (s.f.). *Tecnologías híbridas. Un cambio de paradigma científico-tecnológico*. Recuperado de <https://www.madrimasd.org/cienciaysociedad/debates-actualidad/historico/default.asp?idforo=GlobalDI-68#:~:text=A%20modo%20de%20definici%C3%B3n%2C%20podr%C3%ADamos,una%20de%20ellas%20por%20separado>.
- Galán Montesdeoca, J. (2015). Los medios comunitarios, un reto para la comunicación en el Ecuador. Resumen de presentación de la conferencia. Congreso de Comunicación, Valores y Desarrollo Social. Retos para la universidad del siglo XXI. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/>
- Iuliano, P. & Leguizamón, P. (2011). *Cuando los techos hablan*. Ecuador: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina. Recuperado de <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/la-comunicacion/14273.pdf>
- Krohling Peruzzo, C., Chaparro Escudero, M., & Torrico, E. (2019). Comunicación comunitaria, políticas y ciudadanía. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 140, 49-58. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i140.3994>
- La Universidad en Internet (2020). *La importancia de la alfabetización digital*. Recuperado de <https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/la-importancia-de-la-alfabetizacion-digital/>
- Mendoza-Ramírez, K. (2020). Community communication. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 24 (97), 42-45.
- Ramírez Campos, M. J. (2019). *La comunicación comunitaria en el Ecuador*. Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/51695/1/T40968.pdf>
- Scolari, C. A. (2015a). Los ecos de McLuhan: ecología de los medios, semiótica e interfaces. *Palabra Clave*, 18 (4), 1025-1056.
- Scolari, C. A. (2015b). Ecología de los medios: de la metáfora a la teoría (y más allá). En C. Scolari (Ed.). *Ecología de Medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones* (pp. 29). Barcelona: Gedisa.

- Scolari, C. A. (2009). Mientras miro las viejas hojas. Una mirada semiótica sobre la muerte del libro. En M. Carlón y C. A. Scolari (Eds.). *El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate* (pp. 33-46). Buenos Aires: La Crujía.
- Todo sobre comunicación. (2020). *La comunicación comunitaria*. Recuperado de: <https://todosobrecomunicacion.com/>
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Velásquez, A., Renó, D., Beltrán Flandoli, A. M., Maldonado Vivanco, J. C., y Ortiz León, C. (2018). De los mass media a los medios sociales: reflexiones sobre la nueva ecología de los medios. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 583-594.

Reseña curricular

Martha Sntaxi Andrade es periodista, docente e investigadora de la Carrera de Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Salud de la UPSE. Magíster en Gestión e Investigación en Comunicación Empresarial por la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Periodista Profesional mención Cultura por la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Becaria del programa movilidad estudiantil AECL, becaria Convenio Andrés Bello. Docente: Universidad Laica Vicente Rocafuerte Guayaquil, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil y ESPOL. Coordinadora académica de dos Diplomados en Gobernabilidad de la Asociación de Municipalidades del Ecuador y la Universidad Católica de Guayaquil.



Imagen: Carlos Zambrano



Imagen: Juan Aldaz,
Stephanie Zambrano,
Sebastián Pilco

Las narrativas audiovisuales en el diseño de videojuegos, aproximaciones teóricas, un acercamiento a sus particularidades

Audiovisual narratives in video game design, theoretical approaches, an approach to its particularities

Resumen

Los videojuegos han sido investigados y analizados desde diferentes aristas y están dentro de la clasificación de las narrativas. En su diseño se evidencian particularidades como una propuesta de narrativas audiovisual diferente que se ajusta mejor a las necesidades del desarrollo contemporáneo. Esta investigación pone en contexto las narrativas audiovisuales, el objetivo es hacer una mirada teórica sistematizando principios conceptuales que sustenten el análisis de la relación entre narrativas audiovisuales, videojuegos, sociedad de la información y los nuevos medios. La metodología es de tipo cualitativa, se aplicó el método inducción-deducción, análisis-síntesis, revisión bibliográfica documental y el análisis de contenido cualitativo partiendo de la descomposición del objeto "videojuego", los resultados muestran que los videojuegos como dispositivo cultural aportan transformaciones al nuevo lenguaje cinematográfico interactivo, que su narrativa audiovisual tiene un vínculo con la historia de las computadoras como un reflejo de su época y que como cualquier medio de comunicación son un producto cultural que se corresponde con un contexto, una sociedad y unos fines; que aprovechan la narrativa para expandir nuevas experiencias de comunicación.

Palabras claves: Comunicación, diseño, historias, narrativas, videojuegos.

Sumario: 1. Introducción 2. Base teórica 2.1 Los videojuegos y la narrativa 2.2 Dispositivo cultural 2.3 La era de la información 2.4 El videojuego como medio de comunicación 2.5 Contexto histórico 3. Metodología 3.1 Materiales y métodos 3.2 Técnicas 4 Desarrollo 4.1 Géneros narrativos 4.2 La narrativa en los videojuegos 4.3 Historias 4.4 Recursos narrativos 4.5 Evolución de la narrativa audiovisual 4.6 Cine y videojuegos 5. Conclusiones

Como citar: Lambert, Y. (2023). Las narrativas audiovisuales en el diseño de videojuegos, aproximaciones teóricas, un acercamiento a sus particularidades. *Nawi: arte diseño comunicación*, Vol. 7, núm. 1, 231-258.

<http://www.nawi.espol.edu.ec/>

www.doi.org/10.37785/nw.v7n1.a12



This work is under an international license
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.

Abstract

Video games have been investigated and analyzed from different angles and are within the classification of narratives. Particularities are evident in its design, such as a different audiovisual narrative proposal that is better adjusted to the needs of contemporary development. This research puts audiovisual narratives in context, the objective is to make a theoretical look systematizing conceptual principles that support the analysis of the relationship between audiovisual narratives, video games, information society and new media. The methodology is qualitative, the induction-deduction method, analysis-synthesis, documentary bibliographic review and qualitative content analysis were applied based on the exhibition of the "videogame" object, the results show that videogames as a cultural device contribute transformations to the new interactive cinematic language, that its audiovisual narrative has a link with the history of computers as a reflection of its time and that like any means of communication they are a cultural product that corresponds to a context, a society and some purposes; that take advantage of the narrative to expand new communication experiences..

Keywords: Communication, design, stories, narratives, video games.

Yamil Edinson Lambert Sarango

Universidad de las Artes
Guayaquil, Ecuador

yamil.lambert@uartes.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-3538-0966>

Enviado: 15/10/2022

Aceptado: 15/11/2022

Publicado: 15/01/2023

1. Introducción

Las teorías que analizan la comunicación digital interactiva exponen el progreso que ha tenido la tecnología junto a la vida cotidiana, permitiendo comprender mejor a los medios de comunicación y como estos van evolucionando progresivamente. Esto nos ayuda a tener una concepción más amplia de qué es la comunicación, entendiendo cuáles son los medios que han logrado transformar la sociedad a lo largo del tiempo.

Los videojuegos han sido analizados desde muchas aristas, tales como son la interactividad, la jugabilidad, sus aspectos técnicos y artísticos, el diseño, su composición musical hasta su forma de incorporar la narrativa audiovisual, elemento importante que ha ido transformándose según van evolucionando en función de los aspectos técnicos de las diferentes plataformas sean estas computadoras, consolas o celulares inteligentes.

La narrativa ha permitido contar historias más inmersivas y transmitir un mensaje comunicacional más fácil y directo, también su vínculo con la narrativa audiovisual y la interacción de los usuarios con los medios de comunicación han aportado a las sociedades, lo cultural y lo tecnológico; lo que Manuel Castells llama “La era de la información”. Los videojuegos son una muestra de la cultura popular, como un fruto de su época; son una oferta cultural como lo es el cine, la televisión o las plataformas de streaming. Estos potencian habilidades tales como sensomotricidad, desarrollo de capacidades espaciales y la fantasía.

En cuanto a la narrativa audiovisual en los videojuegos, lo determinante no es preguntarnos un ¿qué?, sino un ¿por qué? ¿por qué existen? Los videojuegos son sistemas, y si se quisiera hacer algo más complejo se necesitaría algo más elaborado de lo que la tecnología permite. En esta investigación se analiza las narrativas audiovisuales en el diseño de videojuegos, desde una aproximación teórica resaltando sus particularidades, buscando sistematizar principios teórico-conceptuales que sustenten el análisis de la relación entre narrativas audiovisuales, videojuegos y sociedad de la información.

También se realiza una mirada teórica a la evolución de las narrativas audiovisuales en el diseño de videojuegos para poner en contexto a los géneros narrativos en los videojuegos, su estructura y los elementos de la narración, desde las historias y los recursos narrativos implementados. A continuación, un mapa de contenido de los temas abordados (Figura 1).

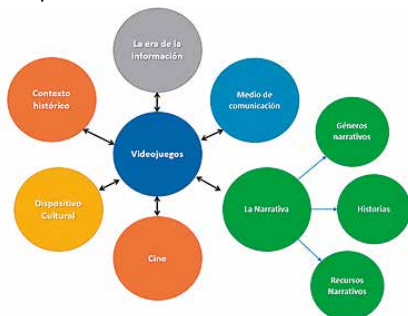


Figura 1. Mapa de contenido: base teórica y desarrollo (elaboración propia, 2022).

2. Base teórica

2.1 Los videojuegos y la narrativa

Estudios sobre videojuegos y narrativas abordan diferentes temáticas, el investigador Terrasa Torres (2021) resalta los elementos que dan sentido a los videojuegos, analizando cómo intervienen para dar forma a una experiencia estética, comprendiendo que pueden afectar y verse afectados por la dificultad en la configuración de la experiencia y concluye que, la dificultad en el videojuego tiene una importancia estética más allá del desafío mecánico y de habilidad, esta estética se construye en torno a retos narrativos, afectivos, cognitivos o interpretativos, constituyendo un fenómeno complejo y ambiguo.

Araya le ha dado una mirada a la construcción de la identidad *Gamer*, así como los procesos y los medios que la articulan y concluye que la construcción de esta identidad es reflejo de las propias transformaciones sociales y económicas de las últimas décadas y esta adopción es desde tempranas edades, este concepto se entiende como una identidad relacional; una manera en la que niños y jóvenes se distinguen de entre sus pares (Araya Marnez, 2015). Incluso se han llegado a plantear modelos para el análisis narrativo de videojuegos tomando casos de estudios, seleccionando tres disciplinas: la literatura tradicional, la literatura digital y los videojuegos concluyendo que no todos los videojuegos funcionarán de la misma manera ante el esquema de análisis, y que la naturaleza de estos será la que determine cómo de completo será ese análisis (Rodríguez Ocaña, 2019).

Casal Balbuena (2019) aborda a los videojuegos como los espacios escénicos virtuales en la narrativa audiovisual, y como éste genera igualdad de forma semiótico entre el texto dramático y el texto visual, fundamentalmente entre el espacio dramático planteado en el texto y el espacio fílmico visual, y concluye que este uso del espacio escénico virtual modifica el proceso de semiosis¹ en la imagen cinematográfica, como puede verse en el uso de cinemáticas en los videojuegos.

Curiel Gálvez (2015) ha abordado a los videojuegos como medio narrativo y su potencial único desde el marco de la teoría narratológica y concluye que es un medio capaz de narrar historias pudiendo ser un elemento central o contextual de la experiencia que usa el lenguaje de otros medios, como el audiovisual o el literario; además que la narración del videojuego se crea a partir de un diálogo entre el autor y el jugador. Para López Raventós (2013) se puede apreciar cómo se crean ciertas prácticas discursivas que contribuyen a la construcción de una forma concreta de subjetividad. Estas formas de subjetividad contemporánea son las que estos videojuegos ayudan a configurar, reproducir y naturalizar, además muestra como las características narrativas junto con las reglas que restringen el videojuego generan una experiencia determinada en el jugador. Campos Méndez (2018) considera que existe una relación entre la narrativa en los videojuegos y la inmersión del jugador y concluye que, será el jugador quien obtenga una serie de conclusiones y una perspectiva a partir de su propia experiencia, importante para que el videojuego contenga todo su significado

1 Forma de actividad, conducta o proceso que involucre signos, incluida la creación de un significado.

Se ha analizado a la narración del videojuego y cómo las acciones cuentan historias, pero a través de sus mecánicas de juego y las dinámicas que éstas crean y repiten traumáticamente los mismos esquemas procesuales. Como resultado, el jugador se agota en un proceso estético que le obliga a ser él mismo en cada uno de los relatos (Santorum González, 2017). También ha sido importante analizar la experiencia narrativa y la agencia de los jugadores en el videojuego *Dark Souls*, sobre todo en las formas que implican a los jugadores con su narración caracterizando las particularidades narrativas, concluye que, para interactuar con el medio, el jugador toma un rol en el mundo del juego y una representación dentro de él; además que en sí mismo los videojuegos no son narraciones, aunque pueden contenerlas (Auría Luna, 2020).

Los videojuegos han sido estudiados como medio de ocio, cultura popular y como recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas escolares (García Gigante, 2009). Otros autores han priorizado sus estudios en la ludopatía, estudios dirigidos por Alec Roy, antiguo miembro del National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism, establece que la norepinefrina se secreta en condiciones de estrés o amenaza, provocando que los jugadores patológicos juegan para elevar sus niveles. También aparecen los videojuegos como mundos ludoficcionales (Planells de la Maza, 2013), en el mundo del arte y sus mecánicas estéticas considerando el diseño de juegos (Sánchez Coterón, 2012), y como metodología para el diseño de videojuegos educativos (Padilla Zea, 2011). Se han realizado análisis de la significación del videojuego (Pérez Latorre, 2010), desde el punto de los desafíos y tendencias en el diseño de videojuegos (Moraldo, 2009); la clásica teoría de juegos por John von Neumann en 1928, como juegos evolutivos y conducta moral (De Angelis, 2007); y desde juegos tan históricos como el ajedrez hasta el videojuego complejo como *Starcraft*, donde Latorre hace análisis comparativo de juegos tradicionales y videojuegos (Latorre, 2012), o en tratamientos cognitivo-conductual sobre la adicción a videojuegos de rol en línea (Marco & Chóliz, 2014).

2.2 Dispositivo cultural

Los videojuegos resultan productos culturales presentes en la vida cotidiana de muchas personas. Tiene un vínculo con el cine, según Allen (1985), los videojuegos son el “nuevo lenguaje cinematográfico interactivo” que combina reglas clásicas cinematográficas con otras nuevas que aporta al medio. Para Porto Renó (2008) es importante la interactividad como garantía de su éxito, y afirma que los nuevos medios provocan una interactividad que va desde una simple accesibilidad aleatoria a la reestructuración de mensajes, lo que puede generar nuevos mensajes. Otro aspecto importante de la interactividad es lo agradable que resulta para el videojugador. La capacidad en las tomas de decisiones en el desarrollo en la ficción interactiva parece haber sido demostrada en varios estudios, convirtiéndose en un componente adicional del estudio de la recepción de su modalidad de uso y gratificaciones, que ha contribuido significativamente a la teoría de la comunicación desde su aplicación inicial a los formatos televisivos (Soto Sanfel, Aymerich Franch, & Ribes Guàrdia, 2009).

Sedeño Valdellós (2010, 184) establece lo siguiente: “Como mecanismo o texto cultural, el videojuego tiene una compleja importancia social, por su naturaleza de medio masivo”. Y debe puntualizarse lo siguiente:

El videojuego es un discurso electrónico asociado al ocio, al entretenimiento y también a la educación y que se vincula a otros discursos que provienen del mundo del cómic, del cine y la literatura. Ha pasado de ser considerado un entretenimiento infantil a un fenómeno cultural, social y artístico que se ha constituido en campo de estudio con sus propias problemáticas (Pereira Henríquez & Alonzo Zúñiga, 2017, 61).

Según Cedeño (2010), los tipos de juegos que se pueden encontrar y los factores que los hacen más afines en relación a las posibilidades educativas, son los juegos de acción, estrategia, aventura, deportivos, simulación y rol; destacando contemporáneamente a los MMORPG². Los videojuegos han tenido un impacto transformador en la cultura tanto que existe cierta tendencia a considerar los efectos cognitivos de estos y los lenguajes multimedia sobre la teoría del conocimiento (Gros, 2007). Los videojuegos montan argumentos y hacen declaraciones expresivas sobre el mundo, poseen poder persuasivo único en términos de sus propiedades computacionales. Los videojuegos son un medio persuasivo, en definitiva; representan cómo funcionan los sistemas reales e imaginarios, e invitan a los jugadores a interactuar con esos sistemas y formar juicios sobre ellos (Bogost, 2007).

El investigador Gee (2003) se ha enfocado en los principios de aprendizaje en los videojuegos y cómo estos principios se pueden aplicar al salón de clases. Los videojuegos se pueden utilizar como herramientas para desafiar a los jugadores. Motivan a los jugadores a perseverar y al mismo tiempo les enseñan a jugar. Los juegos dan una idea de cómo se pueden crear formas nuevas y más poderosas de aprender en las escuelas, las comunidades y los lugares de trabajo. En salas de juegos de video y salas familiares, los niños manejan joysticks agrupados alrededor de pantallas de visualización durante horas jugando. Al igual que las computadoras, los videojuegos son ahora una parte integral de la experiencia educativa, social y cultural de la infancia; esto pertenece a una tendencia creciente en las sociedades que ha sido bautizada como mito de la individualidad (Provenzo, 1991, 120-121).

Las investigaciones coinciden en el hecho de que las ganancias de la industria de los videojuegos están repartidas en un porcentaje alto por las grandes empresas de desarrollo de videojuegos y consolas, como son Microsoft, Sony y Nintendo a la cabeza. Además, entran las desarrolladoras exclusivas de videojuegos como Sega, Ubisoft, Electronic Arts, Activision y, por supuesto, las tres antes mencionadas. Raposo (2008) plantea el dinamismo como característica de esta industria, que se convierte en oportunidades de negocio para las pequeñas o medianas empresas, incorporando a esto el desarrollo independiente como auge desde el año 2007.

Otro factor es la cadena de valor con los diferentes actores involucrados, tales como fabricantes de periféricos, fabricantes de consolas, fabricantes de otras plataformas, contrato de licenciamiento, desarrolladores y fabricantes de middleware; a esto se suman los publicadores, distribuidores (minoristas) y consumidores, casi sin ninguna diferencia de la cadena valor de las otras industrias del entretenimiento. Aquí los desarrolladores son importantes por ser el primer eslabón; ellos tienen la tarea del diseño creativo de la idea, el guion, decidir las tecnologías para el desarrollo sean estas consolas, PC, móviles, etc. En los comienzos de esta industria, la creación de un videojuego en aspectos de desarrollo era simple,

2 Massive Mul tiplayer Online Role Playing Game en español videojuegos de rol multijugador masivos en línea.

porque no se requería de muchos trabajadores, y la inversión o presupuesto no era tan alto como los de hoy. Además, el desarrollo ha pasado de simple a complejo.

Raposo (2008) se centra en los publicadores, distribuidores minoristas y consumidores, concluyendo que no hay ninguna diferencia de la cadena valor de las otras industrias del entretenimiento. Los desarrolladores, salvo contadas excepciones, están en el punto más débil de la cadena, en relación con el consumidor tan lejano para ellos. Ahora los fabricantes de consolas son los que mueven esta industria, al fabricar el hardware en donde se ejecuta el videojuego y muy bien marcados al día de hoy con las tres marcas de videoconsolas como lo son Xbox One de Microsoft, PlayStation 4 de Sony y Nintendo Wii U de Nintendo (octava generación), incorporando las versiones de la séptima generación que aún se venden muy bien (Xbox 360, Playstation 3, Nintendo Wii). Son el pilar de gran parte del ecosistema de la industria, y digo parte porque al día de hoy móviles, tabletas, consolas portátiles y computadoras forman parte de ella.

Los grupos interdisciplinarios que al día hoy se necesitan no solo pasa por incluir programadores de videojuegos sino diseñadores, artistas, músicos, guionistas, directores y en casos especiales actores y acróbatas; eso convierte a esta industria tan interesante como objeto de estudio, se ve como un factor interesante en especial los fenómenos colectivos producidos por la actividad social de los seres humanos, dentro del contexto histórico-cultural en el que se encuentran inmersos para esta industria como dicta la sociología, como afirma Scott:

Los creadores de videojuegos son los artistas renacentistas de nuestro tiempo. Son eruditos contemporáneos capaces de combinar elementos del arte, la ciencia, el diseño y la sensibilidad social para crear experiencias bellas (Tost & Boira, 2015, pág. 11).

Otros eslabones de la cadena, para Raposo, son los publicadores encargados que el concepto pueda ser elaborado por los desarrolladores, para transfórmalo en un producto final, luego están los distribuidores, muy limitados a la logística de distribución y con problemas con los minoristas porque estos últimos han aumentado su influencia al estar muy cerca del consumidor y por ende al asesoramiento que brindan; para no entrar en detalles técnicos, la magnitud de esta industria que se la viene comparando siempre con la del cine la sobrepasa con creces en ganancias, haciendo anotar que el 70% de estas ganancias está repartido en diez empresas grandes del sector y cada año marcados crecimientos en los ingresos por ventas. Las plataformas web, móviles, y PC son más atractivas, además de ser mucho más asequibles y accesibles para el desarrollo Indie (desarrollo de videojuegos independiente).

2.3 La era de la información

Marcando momentos históricos, se puede decir que ahora se vive en la era de la información o en el siglo de las computadoras; desde principios del siglo XX se han construido máquinas que son capaces de procesar la información de manera muy rápida, eficiente y efectiva, que nos dan un acceso a lo que es la naturaleza de la información en sí misma que muchos en el pasado no tenían. Se puede conceptualizar el mundo como información; pero no se tenía herramientas o instrumentos que realmente nos revelarían

cómo funcionan los entramados informacionales. Mucho de esto viene de trabajos teóricos de la filosofía de la información que ha desarrollado, desde 2008, Luciano Floridi con otros investigadores. Afirman que, si se quiere tratar alguno de los grandes problemas filosóficos en el sentido amplio (con sus dimensiones políticas, ontológicas y éticas) es preciso cambiar la manera de pensar la teoría del ser, de la existencia, de la sustancia, la causa, el efecto y el fenómeno.

Por ejemplo, se tiene una ontología biológica en la que seres vivos tienen existencia, tienen una ontología y que la teoría de la información establece que la base de la ontología es la información, que todos son seres informacionales sean agentes vivos o no. Según Sicart (2014), un programa de software es un agente con las mismas capacidades ontológicas y cualidades ontológicas similares, pero no necesariamente iguales a las de un humano, ya que se es información y procesos de información que se va transmitiendo de izquierda a derecha, arriba abajo, con humanos, con máquinas, a través de máquinas, de máquina a máquina sin intervención humana.

La filosofía de la información nos permite hablar de la era de la información donde se han creado un tipo de máquinas que trabajan muy bien con información y que nos revela que en realidad se puede modelar toda la realidad como sistemas informacionales una idea que Norbert Wiener planteó en *Cybernetics* en el estudio de lo cibernético que se desarrolló después de la segunda guerra mundial y después vino la teoría de sistemas. Para el mencionado Sicart, la gran revolución de la filosofía de la información es que intenta crear un sistema filosófico coherente en el que se puede hablar de cosas como ética o política desde un punto de vista de la información, lo importante de la era de la información es que se tiene que empezar a conceptualizar la realidad como sistemas de información, sistemas de comunicación y de traspase de información.

Para Sicart no se es solamente el tipo de entidad que se era antes, como el sujeto cartesiano o el freudiano (o de cualquier tipo de filosofía o de modelo antropológico precedente); ahora se puede también definirnos como seres informacionales, pero sin evitar concebir o incluir la presencia de máquinas que procesan esa información de manera muy particular. Un ejemplo podría ser un conferencista de estos tiempos. No solo es un ente vivo de carne que está hablando con su público; es también el micrófono que está retransmitiendo sus palabras a través de Internet, es también los protocolos informáticos que permiten que su voz vaya a través de un computador y se distribuya al mundo entero, es probable que su charla quede grabada así que esa información será recogida e indexada por un motor de búsqueda y que algoritmos podrán leer su lenguaje corporal y venderle camisetas o cualquier otra cosa.

2.4 El videojuego como medio de comunicación

En la teoría de la información, el modelo propuesto por Shannon (Elwood Shannon, 1998), un sistema de comunicación general que parte de una fuente de información desde la cual se envía una señal a través de un transmisor que viaja por un canal, pero que puede ser perturbado por algún ruido en su recorrido. La señal sale del canal, llega a un destinatario, quien descifra la información y luego la convierte en un mensaje que se reenvía a un destinatario.

Los videojuegos se clasifican comúnmente como un medio de entretenimiento, así como se suele catalogar el cine, la televisión y la radio. Esto se explica por la forma y contenido del videojuego comercial en general, ya que esta fue una tecnología que surgió en los inicios de la industria. boom centrado principalmente en los niños, algo que ha cambiado con las generaciones de hoy; decir hoy en día que los videojuegos son entretenimiento es obsoleto porque no se piensa en la aplicación real y visible del poder de este medio y cuáles son las interpretaciones y percepciones que se le pueden atribuir al videojuego, y por ende tanto en su nivel de valor (Peláez, 2006).

El videojuego, como cualquier medio de comunicación, es un producto cultural que se corresponde con un contexto, una sociedad y unos fines; también cambia de su capacidad tecnológica a su capacidad de relacionarse con el contenido en un proceso generalmente inventado por personas de diferentes disciplinas (programadores, diseñadores gráficos, escritores, etc.) y ha sido reevaluado durante la última década por este motivo. El videojuego, como medio de comunicación de masas que es, también tiene la capacidad de transmitir mensajes, expresar las ideas, las críticas y la consternación social / política de un autor o autores. Al mismo tiempo, sin embargo, también es capaz de llevar toda una ideología, como es el caso del cine y la televisión.

Según Peláez (2006), los medios de comunicación se utilizaron para proponer una idea, rechazarla, protestar, dar a la gente cierta información. El videojuego no se ha utilizado mucho en este sentido, tal vez sea porque no mucha gente se ha dado cuenta de este uso, o tal vez porque cree que no es conveniente, pero es posible. El contenido de los medios siempre lo impone alguien, los medios no producen ningún contenido por sí mismos, una radio no produce un programa, como un cine (ni la cámara ni el proyector ni el negativo) produce una película en sí mismo. Los medios de comunicación sirvieron como un espacio para criticar y expresar todos los temas sociales, económicos, políticos y de cualquier otra índole de relevancia social. Hoy en día existen videojuegos creados con este fin para expresar o criticar (que a veces no hay diferencia entre estas dos acciones). La capacidad del videojuego como narrativa y simulación lo convierte en un medio único para crear mensajes que inicialmente solo estaban disponibles para el jugador. El hecho de que el videojuego tenga que ser jugado y que el usuario participe en él, el mensaje es más directo porque es el jugador quien lo hace.

La teoría de la narrativa ha tenido muchas reflexiones desde las llamadas teorías freudianas, junguianas y lacanianas (Valles Calatrava & Álamo Felices, 2002), incluso en el mundo de la comunicación la narrativa ha tenido una mirada de apropiación e implementación en la publicidad (Ortiz, 2018). Los videojuegos han sido tratados internacionalmente en el ámbito de los medios de comunicación por reconocidos investigadores y expertos en TIC, que consideran esta tecnología interactiva como un medio de comunicación imprescindible. Un producto o dispositivo cultural que probablemente corresponda a un contexto particular y social (Levis, 1997).

Desde esta perspectiva, también es un ejemplo de permitir la expresión de pensamientos, críticas o consternación de algunos autores. Esto quiere decir que es un medio que tiene impacto en la sociedad y tiene impacto en todo el mundo, porque se ha asemejado a una computadora como ejemplo del desarrollo

del discurso audiovisual interactivo, semejantes a las de computadoras personales, tabletas, teléfonos inteligentes, etc. los cuales son tomados en cuenta como medio de comunicación (Scolari, 2008). Quién juega no puede hacer que los personajes y sus situaciones específicas, que parecen controlar, reaccionen a intereses distintos a los establecidos por sus creadores. El juego tampoco permite un puente para dar a los creadores las opiniones de los jugadores. Dentro de esta lógica, el videojuego es visto como un medio de información, ya que es a través de él que se transmite la información desarrollada por los programadores que no puede ser devuelta al lugar donde fue creado; el usuario solo puede reaccionar al videojuego de acuerdo con las pautas establecidas por los propios programadores (Cuenca Orozco, 2013).

Sin embargo, hay quienes creen que, más allá de sus aspectos técnicos formales, el videojuego debe ser visto como un dispositivo que, como la televisión u otros medios, requiere un estudio en profundidad, ya que toma en cuenta elementos que, en virtud de su presencia, hacen que la sociedad pueda influir en las actividades de muchas personas (Jenkins, 2009).

2.5 Contexto histórico en relación a la narrativa audiovisual contemporánea

La década de 1970 fue bastante escasa, y apenas un puñado de videojuegos fueron lanzados al mercado. También se lanzó la primera consola de videojuegos³, conocida como la Magnavox Odyssey, que salió al mercado en 1972 y vendió 100.000 unidades en un año (Kent, 2016). Los primeros videojuegos nacieron como un subproducto de la guerra fría, pero en el lejano oriente los primeros juegos japoneses surgieron como consecuencia de un conflicto directo, la segunda guerra mundial, las bombas atómicas de Hiroshima y Nagasaki habían assolado el país, pero las fuerzas aliadas trabajaban estrechamente con Japón en la reconstrucción. La tecnología se mostró rápidamente como la clave del éxito japonés, el gobierno hacía grandes esfuerzos por encaminar la educación hacia la tecnología, la juventud japonesa estaba altamente alfabetizada en materia tecnológica en ese momento.

Cuando se discute sobre quien creó los videojuegos, se ofrecen muchísimos argumentos, pero nadie cuestiona quien creó el negocio de los videos juegos y ese fue Nolan Bushnell, porque él fue el primero en darse cuenta que con ello se podía ganar dinero. Higinbotham, Ruesell, Baer y Bushnell fueron los pioneros que, conscientemente o no, canalizaron el miedo colectivo hacia sus creaciones virtuales. Era obvio que el mundo lo estaba deseando y que los videojuegos eran las armas perfectas de distracción masiva para todo el planeta. A principios de los años 80 ya estaba claro que los videojuegos y las formas de vida pixeladas habían sido creadas para quedarse, porque son una forma de arte expresiva y representativa, como afirma Henry Jenkins estos representan las creencias, actitudes o preguntas que se hacen en algún momento de la vida, llegaran hacer doctrinas sociales muy ricas, pero el reto radica en cómo interpretarlas porque a diferencia de una película en la que el director establece un discurso unitario, un videojuego está sujeto a cambios que dependen de las acciones de los jugadores. Surge un nuevo mundo que no solo afecta a los jugadores, sino también a sus creadores. Por ejemplo, ATARI fue el arquetipo de empresa del Silicon Valley de los años 70, definiendo todo un estilo de vida, como

3 Sistema electrónico de entretenimiento que ejecuta videojuegos contenidos en cartuchos, discos ópticos, discos magnéticos, tarjetas de memoria o cualquier dispositivo de almacenamiento.

no llevar traje y corbata y seguir haciendo negocios serios y dinero con un enfoque menos estricto, todo se basaba en los méritos.

3. Metodología

La metodología usada en este trabajo es de tipo cualitativa. Se aplicó el método inducción-deducción y el análisis-síntesis, partiendo de la descomposición del objeto videojuego en diferentes partes como un medio, la narrativa audiovisual y la aplicabilidad en forma individual para estudiarlas de manera holística e integral. Las técnicas de investigación incluyeron la revisión bibliográfico-documental, la observación científica y el análisis de contenido cualitativo.

Para cumplir el objetivo general de la investigación, se decidió aplicar la teoría fundamentada como método central, que introdujeron Anselm Strauss y Barney Glaser en 1967. Según Glaser, la Teoría Fundamentada constituye una metodología general para el análisis de datos cualitativos que usa sistemáticamente un conjunto de métodos para generar una teoría inductiva en torno a un área sustantiva y desarrollada como reacción al positivismo extremo que existía en la mayor parte de la investigación social (Glaser, 1992).

Para desarrollar el estudio cualitativo, se aplicó el método inducción-deducción y el análisis-síntesis, el primer método permitió alcanzar las conclusiones a partir del análisis de las perspectivas en la revisión literaria en las que se apoyó la investigación sobre narrativas audiovisuales y contribuyó a hacer un recorrido por el objeto de estudio desde sus elementos particulares hacia los más generales, el segundo método permitió integrar todos los datos teóricos, metodológicos y referenciales para el desarrollo de la investigación. Ambos métodos permitieron establecer conclusiones y recomendaciones.

3.1 Materiales y métodos

Para desarrollar el estudio cualitativo se aplicó el método inducción-deducción y el análisis-síntesis partiendo de la descomposición del objeto videojuego en diferentes partes sea este como un medio, narrativa audiovisual y la aplicabilidad en forma individual (análisis) y luego se integraron para estudiarlas de manera holística e integral.

3.2 Técnicas a aplicar

Las técnicas de investigación aplicadas para llevar a cabo el estudio, incluyeron la revisión bibliográfico-documental como herramienta para organizar el levantamiento de información y así obtener, seleccionar, compilar, organizar, interpretar y analizar información, además se sistematizaron teorías factibles para profundizar en el conocimiento del objeto de estudio. Esto permitió obtener información sobre la historia, referencias teóricas, contextos, evolución y desarrollo de las narrativas audiovisuales en el diseño de videojuegos. La revisión bibliográfico-documental se obtuvo de libros, tesis y artículos, con ello se recopilaban de datos para su análisis, además de la consulta bibliográfica y la selección de documentos relevantes al tema.

4. Desarrollo

4.1 Géneros narrativos

Los géneros narrativos se componen de subgéneros, una estructura y los elementos de la narración. Para Leire Manzananas (2022), el género narrativo es uno de los más importantes en la literatura que hace uso de un narrador por parte del autor para contar una historia con sus concernientes sucesos, sean estos reales o ficticios, que suceden a uno o más personajes, mismos que realizan las acciones en un tiempo y espacio determinado.

Es decir, el género narrativo es una expresión literaria en prosa en la que se relata una historia. La característica principal del género narrativo es que se expresa mediante un narrador que cuenta una secuencia de hechos reales o ficticios en un tiempo y espacio determinado a través de personajes. En un género narrativo, el autor crea personajes para expresar sus ideas y emociones a través de una historia. Dos son los subgéneros básicos narrativos: el cuento y la novela. La diferencia básica es dimensional o de tamaño. El cuento es corto, presenta historias simples y pocos personajes, en cambio la novela es extensa, puede presentar varias historias que hacen un todo más complejo donde se presentan también una variedad de personajes. Se consideran también el microcuento que es un cuento muy breve y la fábula que tiene un fin didáctico, pero a la vez tiene elementos narrativos. Las narraciones tienen una estructura interna y se ubica en medio de una situación inicial donde se rompe el equilibrio de la realidad para luego volver al equilibrio y llegar a una situación final.

Las partes del cuento son el inicio, el nudo y el desenlace. En el inicio el narrador presenta a los personajes, en el desarrollo o nudo se genera tensión y en el desenlace se resuelve el conflicto. Los elementos de la narración son el narrador, las acciones, los personajes y el espacio y tiempo. El narrador es un ser ficticio creado por el autor o escritor. Por lo tanto, no es lo mismo autor y narrador. Las acciones son los hechos que se realizan, los personajes son quienes realizan estos hechos, el espacio y tiempo es dónde y cuándo se realiza la historia de la narración. "Así, la narratología se propone como la teoría de los textos narrativos, en especial de los literarios, aunque no exclusivamente" (Contursi & Ferro, 2000, 11). La narratología, como disciplina que estudia las formas narrativas, no ha estado exenta de indefinición, debido a su carácter interdisciplinar (Gómez Tarín, 2011), y también por constituir un recurso para la interacción comunicativa (Herman, 2009; Reis & Lopes, 1996). Las narraciones pueden estar en diversos contextos funcionales y comunicacionales, que pueden implementarse en distintos soportes expresivos como la imagen en movimiento, dando lugar al concepto narrativa audiovisual (García Jiménez, 1996).

4.2 La narrativa en los videojuegos

A lo largo de la existencia de los videojuegos han existido muchas maneras de contar una historia. No se puede negar que esta industria bebe del conocimiento de otras artes, artes mucho más antiguas. Narración es el propio acto de narrar la historia, es el hecho de representar el contenido que da forma a la historia para que esta pueda ser experimentada, en cambio la narrativa es cómo se narra, usando métodos para representar los diferentes elementos que componen una historia.

En la narrativa se utilizan los recursos que admita el ámbito artístico al que pertenezca la obra, por ejemplo, en la literatura dos recursos básicos son diálogos y descripciones además de otros más complejos, en los videojuegos los recursos pueden ser la música, el sonido, las texturas, animación, cinemáticas, diálogos entre otros. Estos recursos al combinarse permiten la representación de una historia.

Según el paradigma narrativo de Fisher, cualquier comunicación significativa se considera una forma de narración, ya que se asocia estrechamente la narración con la comunicación. La narrativa comunica a una persona con otra; las historias es algo muy característico de los humanos, incluso se usa para organizar la vida, la narrativa está fuertemente influenciada por la cultura y puede expresarse artísticamente, sin embargo, la definición más estricta de narrativa requiere que se cumplan cuatro condiciones. Se puede pensar que un videojuego sin historia no tiene nada que decir, tal vez no tenga historia, pero siempre hay algo que contar y transmitir, aunque sea una idea o una emoción. Cuando se escucha la palabra narrativa se puede asociar al concepto de historia, narración y recursos narrativos, estos términos están estrechamente ligados al concepto de narrativa.

Detrás del desarrollo de un videojuego existen muchos tipos de desempeños, a saber, la escritura, composición musical y diseño artístico entre otros, se puede hablar de un arte en conjunto, en el cual una o varias personas aúnan diversas disciplinas para generar un todo. Los paralelismos con el cine son claros, al menos en su lado más teórico y aunque existe algo fundamental para determinar su diferencia, muchos son los clichés que acaban en algún videojuego.

Los videojuegos constituyen una industria nueva en relación a sus hermanos mayores y, como tal, han cometido, cometen y cometerán errores naturales debido a su prepotencia e inexperiencia juveniles. El cine y la televisión no comparten la misma narrativa, y menos la literatura. Con los videojuegos el paralelismo es complicado porque ni siquiera hubo ajustes hasta hace algunas décadas ya que comenzaron al revés: el videojuego *Super Mario Bros* triunfó, a pesar de que la serie de 1980 no le fue muy bien; otro éxito sin precedentes fue *World of Warcraft*, de 2004, que fue llevado al cine. Los medios de comunicación están cambiando, al igual que los canales; quizás por eso no es tan extraño que un videojuego supere a una película e incluso a un libro; porque hay muchas cosas en un libro que no se pueden hacer en una película o en una serie de televisión, pero una cosa se destaca del resto: los tiempos narrativos (Ruiz, 2021).

En un primer comienzo no se buscaba contar nada más allá que lo que se pudiese conseguir con un par de sprites⁴; la diversión era todo lo necesario. Pero con el tiempo y la necesidad de diferenciarse de la competencia comenzaron a crearse los primeros personajes y estos iban pidiendo a gritos un contexto en el que desarrollarse, marcando así nuevos objetivos al jugador más allá de obtener la puntuación más alta. Las historias comenzaban a ser más complejas y demandaban ya una nueva figura que se conocía de otro tipo de disciplina, el guionista. Los juegos de rol, imitando a sus homónimos de papel, crearon grandes epopeyas y más tarde las aventuras gráficas estrecharon mucho más el mundo digital

4 En el ámbito de los videojuegos, los sprites son un conjunto de imágenes que representa un personaje u objeto (o una parte de ellos) de manera gráfica y que se utiliza para poder crear cualquier efecto de movimiento o para cambiar su estado o posición en la escena.

con el tangible. Un par de ejemplos más modernos son los videojuegos *Broken Sword: The Shadow of the Templars* de 1996 y *Metal Gear Solid* de 1998. Aparentemente, estos juegos son completamente distintos, pero ambos adolecen del mismo problema, la anagnórisis⁵.

La anagnórisis⁶ es algo bastante común en la mayoría de historias ligeras, cuya trama se ha enredado tanto que requiere de una resolución clara, también está presente en el cine, hay que reconocer que las limitaciones de un único punto de vista que tiene este arte necesitan de algún recurso para contarte todo lo que no se ha podido ver y por desgracia está presente también en los videojuegos. La diferencia fundamental puede verse en la comparativa con la pintura; esta no necesita contarnos lo que ocurre para que se comprenda lo que se ve, se tiene todo el tiempo para contemplar la obra y sacar su contexto, historia y mensaje. Los videojuegos que se esfuerzan por narrar historias muchas veces recurren a un *Story Telling* lineal, en el que se pasa de un punto A a un punto B, y por el medio ocurren cosas, como en el cine y pocos son los que realmente aprovechan las bondades del género para contar historias, pero si se quiere acercarse al séptimo arte ¿por qué han aprendido todo lo malo e ignorado sus virtudes?

Se tiene los *Story Board*, que además de servir al responsable de la cámara para conocer los tipos de plano que se van a emplear en cada escena, son un claro ejemplo de que se puede contar una historia y darle sentido utilizando tan solo imágenes. Existen muchos videojuegos que no necesitan de diálogos extensos para contextualizar la acción y premian la exploración y observación del jugador como quien dedica tiempo a la contemplación de un cuadro, sin llegar a insultar a la inteligencia del jugador.

Aunque en los videojuegos AAA⁷ se emplean expertos en diseño narrativo (guionistas o similares), la creación de la historia y el diálogo de un juego también es parte del diseño de un videojuego. A nivel narrativo se podría hablar de muchos efectos, como el *MacGuffin* o el *Cliffhanger*, entre otros. Ejemplos como este hay muchos: el videojuego *Machinarium* de 2009 y su ausencia de diálogos; *The Binding of Isaac: Rebirth* de 2014 y su simbología; *Portal* de 2007 y la cantidad de referencias ocultas a su pasado; el videojuego *Paper Please* de 2013 y su increíble ambientación, o *Neverending Nighmares* de 2014 y sus macabros escenarios. La gran mayoría son producciones independientes.

Los videojuegos pueden ofrecer un sistema de narración completamente distinto a lo que se está acostumbrado, pero la última palabra siempre la tienen los consumidores. El punto decisivo es: ¿contar o mostrar?

4.3 Historias

Podría considerarse a la historia como el argumento de una obra, es decir la historia es el producto de la unión de diversos eventos conectados entre sí y estos eventos pueden dividirse en elementos más

5 Reconocimiento de un personaje por parte de otro en una obra dramática o novelesca; generalmente este hecho provoca el desenlace del conflicto.

6 Reconocimiento de un personaje por parte de otro en una obra dramática o novelesca; generalmente este hecho provoca el desenlace del conflicto.

7 Clasificación informal utilizada para los videojuegos producidos y distribuidos por una distribuidora importante o editor importante, típicamente teniendo marketing y desarrollo de alto presupuesto.

pequeño como personajes involucrados, el lugar, el acontecimiento, el estado de la localización o de los personajes, un mensaje o tema. La historia está compuesta por varios elementos conectados entre sí. Puede no contar con personajes o acontecimientos, como ocurre con videojuegos tan simples como *Tetris*. No obstante, la historia es un concepto abstracto por lo que para poder experimentar los diferentes elementos que contiene es decir que cobre vida, debe representarse, debe narrarse.

Entonces para contar una historia esta debe narrarse para poder experimentarse y para narrar deben usarse recursos narrativos. Las historias gustan de verlas, escucharlas, leerlas o vivirlas, los videojuegos cuentan historias y cuando se recuerdan las grandes obras que permanecen en la memoria e invaden sentimientos de todo tipo, al fin y al cabo, esa idea; experimentar algo sin vivirlo personalmente, sentir, aprender, enriquecerse y crecer como personas, empatizar con sentimientos o situaciones, pero mediante la narrativa se puede comprender, asimilar y convertir en algo propio.

Es importante señalar que la historia es la información que se le va a presentar al jugador dentro del juego, y la narrativa es el cómo se le va a presentar dicha información. Los videojuegos son capaces de hacer partícipe al jugador en estas historias y conectar con diferentes emociones de forma que quizás nunca se hubiese imaginado, pero ¿cómo se cuenta una historia? ¿cómo funciona el lenguaje que maneja este medio expresivo tan diferente de otros como el cine, la literatura o la música? ¿cómo convierte a los jugadores en los protagonistas?

La narrativa en los videojuegos es algo único y con un potencial enorme, que con el paso del tiempo se sigue explorando y explotando en nuevas direcciones y que regala piezas para el recuerdo. En un principio los videojuegos nacieron como un medio de entretenimiento, y a día de hoy esta naturaleza se mantiene presente y lo sigue condicionando, estos respondían a un sistema de mecánicas jugables, retos y objetivos; las primeras servían para superar los segundos en nuestro camino, hasta saltar y aplastar monstruos disparar a otras naves o pelear contra los malos; todos se construían en base a un sistema jugable y la historia era algo secundario, como una excusa que se daba cada cierto tiempo para lo que se estaba haciendo y que desaparecía a los pocos segundos, es decir eran totalmente simples sin complicaciones y se acomodaban a la propuesta jugable. Pero fue con el paso de los años que se comenzó a darle mayor importancia a la narrativa y a comprender las posibilidades del medio.

4.4 Recursos narrativos

Debe existir previamente una historia o parte de ella que motive usar recursos narrativos, esta historia primaria, la historia tal y como el diseñador desea que sea experimentada, de esta historia primaria se extraen los recursos narrativos que la representaran una vez se lleve la narración. Recursos como piezas musicales ayudan a remarcar un momento triste, alegre, acción o de gloria en forma de símbolo, objetos como lirios una flor común en los sepelios puede reforzar una tristeza en un contexto triste y de pérdida, estos recursos envían un mensaje al jugador. La utilización de los recursos narrativos conduce a la narración en un intento de representar la historia primaria del diseñador.

Si existe una narración debe existir un narrador y alguien a quien narrar, en esta fase del proceso narrativo el narrador es el videojuego quien representa la historia primaria a su público el jugador, es decir se lleva a cabo una conversación unilateral entre el videojuego emisor y el jugador receptor, entenderlo como una transmisión de ideas es clave, porque en toda conversación puede haber mal entendidos, es decir cabe la posibilidad que la historia que el jugador experimenta no sea complemente idéntica a la historia primaria del diseñador debido a que los recursos narrativos requieren interpretación.

Cuando el jugador interpreta la narración del videojuego en un intento por experimentar la historia primaria origina lo que se puede denominar historia-resultado que es la historia que experimenta finalmente el jugador a raíz de sus interpretaciones, debido a que le jugador no es capaz de comprobar si su interpretación es correcta o no una de las preocupaciones de la narrativa es dejar el mínimo margen de error a la hora de interpretar para que la historia final sea semejante a la historia primaria ya sea con recursos narrativos claros y directos o múltiples recursos más sutiles que se complementen entre sí.

Los personajes de un videojuego permiten el uso de numerosos recursos para narrar una historia como diálogos, la apariencia y posturas, pero uno que pasa muchas veces desapercibido es la animación porque incluso la manera de caminar narra algo. Los colores utilizados en los *sprites* son recursos narrativos cuando son usados en enemigos o el personaje principal, incluso buscando significado en el círculo cromático en colores opuestos como conceptos contrarios, el color es una herramienta para narrar muy eficaz, sin embargo, todo depende de cómo se utilice e interprete, se puede pensar en el color como un indicador es decir un método para separar visualmente dos contrapuntos como el jugador de los enemigos entre otros.

La motivación detrás del uso del color no es representar una historia sino la resolución de un problema dentro del diseño del videojuego, sus posibilidades y potenciales están ahí. Un diseñador debe tener en cuenta que todo lo plasmado en un videojuego es susceptible de ser interpretado, es decir todos los elementos dicen algo en el mundo del videojuego.

Una de las situaciones que podría ocurrir al interpretar un videojuego es que un jugador perciba la historia primaria correctamente, además de interpretar otros elementos de un modo en que el diseñador no contaba llegando a conclusiones que, aunque inesperadas no dañan la imagen de la historia primaria, pero puede darse el caso de que exista una contradicción al interpretar los recursos narrativos de un videojuego.

Si la interpretación de un recurso implica debilidad, pero la interpretación de otro denota poder, la narrativa de un videojuego sufre daños, especialmente cuando se habla de mecánicas ya que son uno de los recursos más importantes dentro de un videojuego. Un diseñador elabora una historia primaria, designa recursos narrativos para representarla, su uso dentro del videojuego condice a la narración y a través de su interpretación el jugador llega a una conclusión que es la historia final o resultado. Una narrativa es un conjunto de recursos narrativos cuyo fin es producir una historia como la historia final cuando se habla de narrativa embebida.

La narrativa emergente es creada por el jugador eso quiere decir que el narrador de la narración es el propio jugador y su narración está basada en las experiencias personales surgidas con la interacción con el videojuego, es decir su narración es su interacción con el videojuego y esta narración produce la historia única y personal del jugador, sin embargo, para poder narrar una historia es necesario de recursos narrativos. El jugador posee las mecánicas para interactuar con el videojuego, es decir las acciones del jugador que causan una reacción cuando son dirigidas a un elemento del juego. Todos los recursos narrativos han sido otorgados al videojuego por el diseñador en un intento por representar la historia primaria y estos quedan a merced del videojuego exceptos las mecánicas el único recurso que debe compartir con el jugador, ya que el control que las mecánicas otorgan, define la figura del jugador.

Se puede establecer que todos los recursos narrativos son empleados por el videojuego en la narrativa embebida, las mecánicas son el único recurso narrativo en la narrativa emergente y son utilizadas por el jugador para forjar su historia personal.

Cinemáticas

Un recurso heredado directamente del cine, que soluciona el problema quitándole el control al jugador, cuando la narrativa necesita adquirir el protagonismo y captar la atención. Las secuencias cinemáticas son el medio más fácil para lograrlo como su nombre lo indica su tratamiento es igual al de una escena en una película o serie, una en donde entran en juego las tomas los personajes y el guion y trabajando la composición de imagen, la interpretación de los actores, el control sobre el ritmo se pueden alcanzar resultados increíbles, es el recurso más utilizado (Martínez, 2015).

Script

El término viene de la palabra "guion", fácil de entender gracias del cine o también relacionable con la informática entendiéndose como un archivo de órdenes a ser interpretadas. En el videojuego *Half-life 2* de 2004 los *scripts* demostraron su potencial ya que son capaces de que algo predefinido suceda mientras el jugador mantiene el control del protagonista, pero no de lo que sucede a su alrededor.

Un script puede ir desde algo pequeño como un personaje conversando o interactuando con el personaje principal, mientras camina toda una escena que conduce el jugador por los puntos necesarios para llevarla a cabo, depende de los creadores del videojuego decidir cuánto control conserva el jugador o por cuánto tiempo restringírsele y cómo aplicar los *scripts* de forma natural, sin que se llegue a romper la experiencia, ya que son los jugadores los que activan los *scripts* al llegar a un lugar un momento determinado o al hacer algo específico estos se fusionan con la experiencia jugable

Los escenarios

Son importantes en términos jugables ya que es el espacio dentro del que básicamente se juega, de su buen diseño depende cuán bien se aplica la jugabilidad, pero también tienen un uso narrativo, son la ambientación, el mundo que busca sumergirnos en la experiencia y ser atraídos.

Textos y audios

Son dos recursos que en los últimos tiempos se volvieron muy habituales en el videojuego. Estar jugando y explorando para encontrar por ejemplo un libro o una grabación que exige por atención, es un medio sumamente válido que bien aprovechado puede dar aún más riqueza al mundo virtual contando historias o desarrollando el contexto sobre el que tiene lugar el hilo narrativo principal.

Jugabilidad

Por último, contar algo mediante la jugabilidad en cierto sentido se podría decir que la mayoría de los videojuegos lo hacen ya que al jugar se forma parte de la historia que se está viviendo, pero que sea completamente mediante la interacción que se cuenta algo o hacer sentir algo como fortaleza, debilidad, tristeza o euforia hasta que la misma historia se desarrolle mientras se juega, ambas partes se pueden cohesionar para que avancen juntas y se fundan en una sola experiencia es fascinante cuando todo lo que se hace tiene un reflejo narrativo cuando todo fluye sin interrupciones porque de esta forma se crea una mayor conexión y se comparte lo que se vive y siente el personaje.

Cabe mencionar que ningún método es perfecto, ni ninguno es malo por sí mismo; es de la combinación de ellos y el saber cuál se adapta mejor a lo que se busca transmitir que se alcanza la mejor forma de desarrollar la narrativa. El objetivo final es la inmersión que cada emoción se refuerce mediante la interacción y que el mensaje cale profundo en el video jugador, se trata del conjunto y de que cada pieza que compone el complejo rompecabezas que es una obra de este tipo encaje de la mejor forma posible para que tenga sentido, funcione y brille.

Por mucho tiempo jugabilidad y narrativa solían tratarse por separado, pero con los años se encontraron formas de romper esa estructura comprendiendo a el jugador como el eje alrededor del cual gira la experiencia, este último es el verdadero protagonista, un actor activo dentro de la obra ya sea personificando un personaje es decir atribuyéndole características y cualidades propias o caracterizándolo representando a alguien que ya posee ciertas características y es a él al cual un videojuego debe anticipar a la hora de diseñar su historia, como ya se mencionó se trata de conectar, de cómo se usan los recursos.

La tecnología avanza y permite reflejar la interpretación completa de actores dentro del mundo virtual, pero también se expande tras el descubrimiento de nuevas formas de aprovechar su lenguaje. Mirando atrás se han vivido historias maravillosas, épicas o emotivas y mirando hacia adelante que la expectación ante la promesa de nuevas experiencias, mundos que descubrir, personajes que conocer y roles que interpretar, palabras que escucharon mensajes que recibieron o sentimientos que despertar. Se puede mirar al futuro y ver el enorme potencial que tienen para seguir contando historias profundas, atrapantes, emotivas y únicas.

El potencial de la narrativa en los videojuegos es importante y aún tiene mucho que ofrecer a día de hoy los videojuegos continúan explorando las formas en las que comunicar.

4.5 Evolución de la narrativa audiovisual

Joseph Campbell (1959) desarrolló el patrón narrativo del viaje del héroe en doce etapas. Existen muchas coincidencias entre diversos mitos, pasajes religiosos, leyendas, tradiciones y sueños personales de culturas y épocas alrededor del mundo. A la estructura mitológica universal del viaje del héroe se la denomina "monomito", y se le pueden aplicar principios del psicoanálisis para estudiar sus símbolos y arquetipos, y presentar así las mitologías como una manifestación de la mente humana encaminadas a representar y elaborar sus dilemas.

El viaje del héroe es un patrón narrativo que se puede acoplar e implementar en las bases narrativa de nuestros videojuegos para contar una historia. Pero, ¿qué significa si alguien nos cuenta una historia de *Super Mario Bros*?⁸ sería esto parte de la historia, que Mario llega al mundo o se topa con una seta mágica tiene un primer encuentro con enemigos que le deja debilitado y luego sin conseguir sus objetivos y pasar del primer nivel en el primer mundo muere y luego Mario renace, es esta otra historia o es esta la historia de todas esas historias y todas esas veces que Mario entrena, lucha, muere y vuelve a intentarlo, hasta que finalmente se enfrenta a Bowser⁹ y gana (Dayo, 2017).

Hay una cierta explicación cuando se juega a las cartas de Magic The Gathering; son duelos entre caminantes de planos que combaten organizando ejércitos de distintas dimensiones y extraen alimento de sus mundos para invocarlos. Pero cuando ocurre esto, ¿qué significa? ¿Qué relevancia tienen las cajas en el videojuego *Crash Bandicoot*? ¿Y por qué Aku¹⁰ le ayuda unas veces y no siempre?

Cuando eres Pacman¹¹ y estás huyendo de los fantasmas hasta que coges una bola grande ¿es un momento de valor o un potenciador? Y, ¿Quién lo ha puesto ahí? ¿Quién te encierra en ese laberinto con cuatro asesinos? ¿Quién ha puesto esas cajas? ¿Quién ha metido oro dentro de estos bloques? La respuesta es nadie, porque lo que ocurre entre que Mario dirige su viaje y Crash vence al Doctor Cortex es una abstracción. Y sí, se da por sentado que ha habido un esfuerzo y algunas formas heroicas, pero no de forma literal.

A lo largo de la historia de los videojuegos, la inclusión de elementos visuales en el género de aventuras ha sido cada vez más progresiva: desde el texto como único elemento interactivo hasta su eliminación, atajo para la convivencia, sin embargo, es común ver la evolución desde el punto de vista de la tecnología propietaria (Martínez Robles, 2004, 83). Señala Ruiz García (2014, 34), al referirse a la evolución de la narrativa:

8 Videojuego de plataformas, diseñado por Shigeru Miyamoto, lanzado el 13 de septiembre de 1985 y producido por la compañía Nintendo, para la consola Nintendo Entertainment System (NES).

9 Personaje de los videojuegos de Nintendo, y principal antagonista en la serie de juegos de Super Mario Bros.

10 Personaje ficticio de la saga de videojuegos Crash Bandicoot. Es el guardián de las islas Wumpa y la figura paterna de Crash Bandicoot y sus amigos.

11 Videojuego arcade, creado por el diseñador de videojuegos Toru Iwatani de la empresa Namco, y distribuido por Midway Games al mercado estadounidense a principios de los años 1980.

Antes de los videojuegos que introdujeron los primeros gráficos, algunos desarrolladores estuvieron centrados en la creación de videojuegos basados en narrativas que recurrían a modelos clásicos como la literatura. Eran ficciones interactivas o aventuras basadas en texto.

Sobre la evolución de la narrativa, Planells de la Maza, (2010, 133) observa que

muestra una evolución narrativa que se manifiesta, principalmente, en la paulatina traslación del Personaje-Jugador al Personaje-Narrador. En el periodo de las aventuras de texto era habitual identificar Personaje con Jugador. El creador de la primera aventura era un experimentado jugador de rol y trasladó este sistema de interacción (los jugadores asumen el papel de personaje, y un director de juego relata sus experiencias) a un soporte electrónico.

La narrativa audiovisual abarca cualquier producción que contenga una secuencia de imágenes y sonidos, el campo de la comunicación tiene distintas formas de producción audiovisual que ahora tienen muchos formatos y estilos. Puede decirse que:

la narrativa audiovisual sería la facultad o la capacidad de la que disponen las imágenes visuales y acústicas para explicar historias, es decir, para articularse con otras imágenes y elementos portadores de significación hasta configurar discursos constructivos de textos (Sánchez Navarro & Lapaz Castillo, 2015, 17).

Ordóñez (2018, 119) destaca la forma y contenido en la narrativa audiovisual estableciendo que:

La peculiaridad de la narrativa audiovisual es la fusión de forma contenido de tal manera que la estructura formal y la estructura del contenido (la suma de sus capas de significación) se ensamblan y llegan al espectador como un relato íntegro susceptible de múltiples percepciones emocionales y posibilidades de interpretación que es cualitativamente diferente que la suma de sus elementos y, por lo tanto, generador de sentido.

Hacer un recorrido histórico estético de la evolución de la narrativa audiovisual análoga hasta el transmedia y social media, nos permite entender los nuevos medios, estos conceptos importantes que sustentan la misma evolución de los lenguajes audiovisuales, son producto de los medios que generaron toda la riqueza audiovisual, la narrativa audiovisual y la gramática audiovisual como son la fotografía, el cine y la televisión, observar cómo han evolucionado los lenguajes, y sobre todo los inventos que permitieron avanzar en el desarrollo de cada una de las industrias mediáticas y comprender cómo a partir de los medios hegemónicos ha evolucionado la narrativa, la industria y también la evolución de las audiencias nos permiten tener una comprensión histórica evolutiva (Karbaum Padilla, 2021).

Al principio medios como la fotografía, el cine y la televisión tenían un objetivo más documental y la audiencia se sorprendía con los relatos documentales, pero luego estas se vuelven más exigentes y empieza la ficción audiovisual a consolidar la industria del entretenimiento, esto va a la par del desarrollo de los grandes medios y el desarrollo de las audiencias. Según Karbaum las narrativas audiovisuales transmedia y social media tiene fundamentos conceptuales en lo que se conoce como la traslación discursiva que se va aplicando en los distintos medios desde la fotografía, el cine, incluso hasta llegar a plataformas como Youtube, TikTok o Instagram, ya que estos nuevos medios están dado por el medio que los precede, porque este ha generado aprendizajes a la misma industria y una construcción narrativa que permitir que el medio que sigue tenga esa riqueza audiovisual.

El acontecer técnico estético y narrativo de estos medios han sido permeados en las industrias mediáticas por nuevas formas de narrar como la transmedia donde las audiencias se presentan como prosumidores¹², es decir como creadores de contenidos y la expansión de los relatos empieza a incursionar en los social media. “Con el videojuego iniciado aún en hardware analógico, los medios inauguran poco más tarde el universo de lo digital. La narración digital se produce gracias a un sistema algorítmico, series de instrucciones relativas a la computación y los sistemas operativos” (Vilches, 2019, 160). Para Harpold (2010), estos sistemas determinan la memoria del computador junto a las operaciones y respuestas del usuario. El usuario adapta la interacción a la sintaxis del medio informático.

4.6 Cine y videojuego

Se puede partir de la siguiente pregunta: ¿cuál es la principal diferencia entre una película y un videojuego? Ambos buscan entretener e intentan provocar reacciones emocionales a través de un medio artístico, aunque de momento solo el cine sea considerado un arte, a pesar de que los videojuegos aún no sean oficialmente el octavo arte o el décimo si se tiene en cuenta la fotografía y el cómic, está claro que hay infinidad de desarrolladores que hacen un sobreesfuerzo para expresarse artísticamente al crear sus obras.

Para el investigador José María Villalobos el arte es permeable, con múltiples líneas de fuga y de conexión entre unas disciplinas artísticas y otras, se alimenten unas a otras con lo que se consigue espectros mucho más amplios del que puede ser la pintura, los videojuegos y el cine.

En 2007, en un vídeo de su autoría denominado “generación pixel para el taller, videojuegos y cine: el mundo está en tus manos”, dictado por Carlos González Tardón, expone la relación de cómo todo está conectado y cómo se puede llegar de un punto A a un punto B, aunque parezca que no hay relación entre ellos; en él se puede ver puntos de conexión desde la novela *El principito* al videojuego *Super Mario Galaxy*; del videojuego *Metrópolis* a la película *Blade Runner*; de la película *El quinto elemento* al videojuego *Ratchet & Clank*; de las pinturas de Vasili Kandinski al videojuego *REZ*, creado por Tetsuya Mizuguchi, que cautivó a propios y extraños en 2001 con su lisérgica estética abstracta, inspirada en Kandinsky y la sinestesia.

Si se busca la influencia principal que tienen los videojuegos se ve que estos se han inspirado y creado en el cine, porque las artes que nacen siempre buscan una especie de padre o de madre en la que mirarse antes de crear sus lenguajes propios conforme van creciendo, los videojuegos lo han hecho con el cine; el cine lo hizo con el teatro y la novela del siglo XIX y la fotografía lo hizo con la pintura.

En ese cine primigenio hubo una corriente cinematográfica conocida como “Film d’art” de 1910, donde se trataba simplemente de adaptar novelas y teatro clásico para tener el beneplácito de ese arte madre, en la fotografía los primeros experimentos fotográficos eran de muchos bodegones¹³ que

12 Es el consumidor que participa en el proceso de diseño de los servicios o productos que desarrolla una organización. Una combinación entre el productor y el consumidor.

13 La fotografía de bodegón es la representación de la materia inanimada, la mayoría suele ser un pequeño grupo de objetos.

era lo que había hecho la pintura hasta ese momento. Entonces cine y fotografía al poco tiempo van empezando a desarrollar una serie de características y de herramientas que les dan una entidad como arte propio, es curioso como los videojuegos cuya evolución siempre ha ido de la mano de la tecnología cuanto más poder, experiencia y capacidad para crear han tenido y han intentado parecerse aún más al cine, no era así al principio, pero ahora sí y lo intentan imitar.

Villalobos (2016) establece la diferencia entre cine y videojuegos en el sentido de que el videojuego es una herramienta muy poderosa que engloba todas las artes y que añade el concepto de interactividad con herramientas potenciales y suficientes para crear su propio lenguaje. Sobre cine y videojuegos desde un contexto conceptual, histórico y contemporáneo

5. Conclusión

En los inicios de la industria de los videojuegos y debido principalmente a las limitaciones tanto de hardware como de software no era habitual que tuviesen una historia muy elaborada y mucho menos un final cinemático como los de hoy, el objetivo en esas épocas era simplemente acumular el mayor puntaje o nivel máximo programado para reiniciar y partir de nuevo.

La narrativa nos permite analizar y reflexionar a los videojuegos donde transmitir un mensaje se ha convertido en algo muy importante, la estrategia es crear un tipo de narrativa que una las diferentes situaciones de consumo y nuevas experiencias al contar una historia. Cada vez que se ha tenido un avance en computación, un avance tecnológico, o un avance en estas máquinas que nos permiten procesar la información, hemos creado una forma de jugar con ellas.

Según la base teórica y el desarrollo se puede identificar patrones o particularidades destacables en los aportes de los autores:

Tema	Autor	Aporte teórico
Dispositivo cultural	Allen	Lenguaje cinámico interactivo
	Provenzo	Experiencia educativa, social y cultural de la infancia
	Gree	Principios de aprendizaje
	Gros	Transformación en el lenguaje multimedia y teoría del conocimiento
	Bogost	Medio expresivo y persuasivo
	Porto Reno	Interactividad como garantía del éxito.
	Raposo	Ganancias de la industria y la cadena de valor
	Soto Sanfiel, Aymerich Franch & Ribes Guàrdia	Toma de decisiones en la interactividad
	Sedeño Valdellós	Funciones de socialización

	Tost & Boira	Combinación de arte, ciencia, el diseño y la sensibilidad social
	Pereira Henríquez & Alonzo Zúñiga	Discurso electrónico asociado al ocio y sus posibilidades educativas
La era de información	Floridi	Filosofía de la información
	Sicart	Conceptualizar el mundo como información y ontología
Medio de comunicación	Levis	Videojuegos como medios de comunicación.
	Peláez	Medio de entretenimiento y de masas
	Scolari	Discurso audiovisual interactivo y un medio de comunicación
	Cuenca Orozco	Videojuegos como medio de información donde no se puede cambiar los intereses establecidos por sus creadores
	Ortiz	Teoría de la narrativa y sus reflexiones
	Jenkins	Videojuegos como dispositivo
Contexto histórico	Kent	Desde la década de los 70 y 80 es bastante escasa y apenas un puñado de videojuegos son lanzados al mercado.
Géneros narrativos	García Jiménez	Narrativa Audiovisual
	Herman y Reis & Lopes	Recurso para la interacción comunicativa
	Contursi & Ferro	La narratología como la teoría de los textos narrativos
	Gómez Tarín	La narratología como disciplina
	Manzanas	Un narrador para contar una historia con sus respectivos sucesos
La narrativa en los videojuegos Evolución	Fisher	Asociación entre la narración con la comunicación
	Ruiz	Industria nueva que comete errores por su inexperiencia, fracasos en el cine y la TV, pero Los medios de comunicación están cambiando
	Planells de la Maza	Traslación del Personaje-Jugador al Personaje-Narrador
	Ruiz García	Creación de videojuegos basados en narrativas que recurrían a modelos clásicos como la literatura

	Sánchez Navarro & Lapaz Castillo	Narrativa audiovisual y sus elementos portadores de significación
	Ordóñez	Relato íntegro susceptible de múltiples percepciones emocionales y posibilidades de interpretación
	Vilches	La narración digital se produce gracias a un sistema algorítmico
	Karbaum Padilla	Narrativa audiovisual análoga hasta el transmedia y social media

Tabla 1. Patrones importantes que se destacan de los autores
(elaboración propia, 2022)

La utilidad que se derivaría de la aplicación de las narrativas audiovisuales, la usabilidad y las interfaces al modelo y producción de videojuegos para contar historias y su experiencia narrativa. Muchos juegan a videojuegos, pero en realidad las actividades lúdicas son mucho más amplias que el videojuego, el futuro va a ser jugable, es decir no se va a consumir a través de juegos, sino que se va a consumir a través de la actividad lúdica.

Los medios interactivos como los videojuegos simplemente intentan identificarnos con la estructura mental del otro, el éxito en esta plataforma depende de la capacidad del jugador para reconocer, adaptar y reproducir la mecánica programada en el núcleo del videojuego. La convergencia digital nos conduce cada vez más a un espacio online de juego al que se puede acceder desde diferentes plataformas incluso las nuevas como los dispositivos móviles. Los jóvenes utilizan los videojuegos por diversión, por entretenimiento: jugar por jugar sin mayor complicación, pero esto abre un mundo de posibilidades de experiencias lúdicas y narrativas que se pueden aprovechar, la estrategia estará en el mensaje comunicacional que se desea transmitir y su uso.

Los videojuegos más contemporáneos han implementado una mecánica de cobertura. Podría decirse que ponerse a cubierto se ha convertido en una de las características que todos los juegos de acción en tercera persona triple "AAA" deberían tener.

El juego como dispositivo cultural aporta transformaciones al nuevo lenguaje cinemático interactivo donde esta última, la interactividad es la garantía de su éxito en consonancia con su tipo de género, los videojuegos han ido evolucionando su cadena de valor con muchos actores involucrados. La enorme industria de los videojuegos y sus aspectos económicos generan la clave del interés para la humanidad y estudios sobre ellos, los mismos ya representan una cultura dominante en este siglo XXI. El videojuego, como cualquier medio de comunicación, es un producto cultural que se corresponde con un contexto, una sociedad y unos fines; tiene la capacidad de transmitir mensajes, expresar las ideas, las críticas y la consternación social o política de un autor o autores.

Los videojuegos y su narrativa audiovisual tienen un vínculo con la historia de las computadoras como un reflejo de su época. Los videojuegos analizados de los años 70 y 80 nos permiten concluir que

tienen una interfaz y mecánicas de juego en común producto de su propia tecnología contemporánea, pero que las narrativas audiovisuales han ido evolucionando y complejizándose cada vez más producto de ese mismo avance tecnológico sobre todo en el aspecto narrativo.

Cada vez que se ha tenido un avance en computación, un avance tecnológico, un avance en estas máquinas que nos permiten procesar la información, hemos creado una forma de jugar con ellas. Escribir un programa como un el código de un videojuego es un proceso que transforma y adapta la realidad para que una computadora lo pueda procesar, y cuando esta empieza a procesarlo la realidad ha cambiado, porque se convierte en una realidad informacional.

Escribir un programa como un el código de un videojuego es un proceso que transforma y adapta la realidad para que una computadora lo pueda procesar y cuando esta empieza a procesarlo la realidad ha cambiado, porque se convierte en una realidad informacional. Cuando se juega y se está en la actividad de un juego se está construyendo un universo; una realidad que también tiene un valor moral y esto nos permite entender nuestro rol como humanos en el mundo de la información

El viaje del héroe de Joseph Campbell es un patrón narrativo que se ve una y otra vez en libros, películas y programas de televisión; y que ha sido implementado en las bases narrativa de muchos videojuegos para contarnos una historia y sumergirnos en ella. El cine y los videojuegos han sido medios válidos para contar historias, con la diferencia de que en el cine se es espectador y de los videojuegos jugadores, siendo la principal diferencia es la interacción que requiere la historia del juego para que avance; las cinemáticas en los videojuegos más contemporáneos son heredadas del cine, el medio del que más se nutren los videojuegos, ambos tienen más cosas en común.

A lo largo de la existencia de los videojuegos han existido muchas maneras de contar una historia, en un primer comienzo no se buscaba contar nada más allá de la diversión y la jugabilidad, pero con el tiempo para diferenciarse se suman personajes y un contexto narrativo para estos; se ha usado un relato lineal y el aprovechamiento del objeto cámara como recurso; luego el guionista se convierte en un rol importante y fundamental en el diseño de videojuegos contemporáneos. Los videojuegos de los años 70 y 80 que se analizaron en este capítulo nos permiten concluir que tienen una interfaz y mecánicas de juego en común producto de su propia tecnología contemporánea, pero que las narrativas audiovisuales han ido evolucionando y complejizándose cada vez más producto de ese mismo avance tecnológico.

Los videojuegos son capaces de hacernos partícipes de historias y conectar con diferentes emociones y la interacción es la característica diferenciadora que usa recursos como las cinemáticas, los scripts, los escenarios, la jugabilidad, los textos y audio. Contar historias en los nuevos medios a través de una narrativa audiovisual coherente no es una tarea sencilla.

A través del mundo de los videojuegos entramos en una época en la que la diferencia visual entre el cine y los videojuegos cada vez se va desdibujando más, debido a la incesante evolución tecnológica. Hoy, los videojuegos son fotorrealistas y las prácticas narrativas más inmersivas, propiciando nuevas experiencias para contar historias en este medio.

Referencias bibliográficas

- Allen, R. (1985). Demolition man: the making of an interactive action movie and the futures of games. *VARIOS. L'ère Cyber, Bry-sur-Marne: INA*, 185-193.
- Araya Marnez, C. A. (2015). *Jugando a ser héroes. Un estudio sobre el rol de los videojuegos en la construcción de identidades mediatizadas*. Tesis Doctoral. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Auría Luna, T. (2020). *Análisis de la experiencia narrativa y la agencia de los jugadores en el videojuego Dark Souls*. Tesis Doctoral. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Bogost, I. (2007). *Persuasive Games. The expressive power of videogames*. Massachusetts: MIT Press.
- Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Campos Méndez, A. F. (2018). *La narrativa en los videojuegos y su relación con la inmersión del jugador*. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Casal Balbuena, M. G. (2019). *Espacios escénicos virtuales en la narrativa audiovisual*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Contursi, M. E. & Ferro, F. (2000). *La narración: usos y teorías*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Cuenca Orozco, D. (2013). Uso de videojuegos para el replanteamiento de las normas sociales y culturales fuera de pantalla. *Cuba debate*. Rescatado de <http://www.cubadebate.cu/noticias/2013/12/09/videojuegos-funcionan-como-medio-de-comunicacion-en-ninos-y-adolescentes-afirma-experto/>
- Curiel Gálvez, Á. (2015). *El videojuego como medio narrativo*. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Dayo, T. (2017). *La narrativa del videojuego*. Archivo de Vídeo. Recuperado de <https://youtu.be/9JQgLwoRM-M>
- De Angelis, A. (2007). *Juegos evolutivos y conducta moral. Un análisis mediante simulaciones informáticas del surgimiento y justificabilidad de conductas no maximizadoras en contextos estratégico*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- García Gigante, B. (2009). *Videojuegos: medio de ocio, cultura popular y recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas escolares*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- García Jiménez, J. (1996). Narrativa Audiovisual. *Historia y Comunicación Social*, 1, 336.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave MacMillan.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. California: Sociology Press.
- Gómez Tarín, F. J. (2011). *Elementos de narrativa audiovisual. Expresión y narración*. Santander: Shangrila Ediciones.
- Gros, B. (2007). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

- Harpold, T. (2010). Hypertext. In J. Wolfreys (ed.). *Glossalalia*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Herman, D. (2009). *Basic elements of narrative*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Jenkins, H. (2009). *Fans, blogueros y videojuegos: la cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.
- Karbaum Padilla, G. (2021). *La evolución de la narrativa audiovisual. Analógica, transmedia y social media*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Kent, S. (2016). *La gran historia de los videojuegos*. Barcelona: Nova.
- Latorre, Ó. (2012). Del Ajedrez a Starcraft. Análisis comparativo de juegos tradicionales y videojuegos. *Comunicar*, 9.
- Levis, D. (1997). *Los videojuegos, un fenómeno de masas*. Barcelona: Paidós.
- López Raventós, C. (2013). *El videojuegos como práctica discursiva contemporánea: Pokémon y la naturalización de la realidad social neoliberal*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Manzanas, L. (2022, mayo 1). *Género narrativo*. Recuperado de: <https://ldefinicion.com/genero-narrativo/>
- Marco, C., & Chóliz, M. (2014). Tratamiento cognitivo-conductual de la adicción a videojuegos de rol online: fundamentos de propuesta de tratamiento y estudio de caso. *Anales de Psicología*, 30 (1), 46-55. <http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.150851>
- Martínez Robles, D. (2004). *De Super Mario a Lara Croft. La historia oculta de los videojuegos*. Palma de Mallorca: Dolmen.
- Martínez, R. C. (2015). *La generación que cambió la historia del videojuego*. Madrid: Síntesis.
- Moraldo, H. (2009). Desafíos y tendencias en el diseño de videojuegos. *Comunicación. Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 1 (7), 6-15.
- Ordóñez, G. J. (2018). Narrativa y narración en el relato audiovisual. Apuntes para la distinción de forma y contenido. *Revista de Comunicación y Cultura*, 1, 102-121.
- Ortiz, M. (2018). *Narrativa audiovisual aplicada a la publicidad*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Padilla Zea, N. (2011). *Metodología para el diseño de videojuegos educativos sobre una arquitectura para el análisis del aprendizaje colaborativo*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Peláez, B. (2006). La importancia del videojuego como medio de comunicación. *Tecnologiahechapalabra*. Recuperado de: http://www.tecnologiahechapalabra.com/sociedad/sociologia_comunicacion/articulo.asp?i=1718
- Pereira Henríquez, F. & Alonzo Zúñiga, T. (2017). Hacia una conceptualización de los videojuegos como discursos multimodales electrónicos. *Anagramas. Rumbos y sentidos de la comunicación*. 15 (30), 51-64. [doi:https://doi.org/10.22395/angr.v15n30a2](https://doi.org/10.22395/angr.v15n30a2)
- Pérez Latorre, Ó. (2010). *Análisis de la significación del videojuego. Fundamentos teóricos del juego, el mundo narrativo y la enunciación interactiva como perspectivas de estudio del discurso*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.

- Planells de la Maza, A. J. (2010). La evolución narrativa en los videojuegos de aventuras (1975-1998). *ZER. Revista de Estudios de Comunicación*, 15 (29).
- Planells de la Maza, A. J. (2013). *Los videojuegos como mundos ludofuncionales. Una aproximación semántico-pragmática a su estructura y significación*. Madrid: Universidad Carlos III.
- Porto Renó, D. (2008). El montaje audiovisual como base narrativa para el cine documental interactivo: nuevos estudios. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, 83-90.
- Provenzo, E. (1991). *Video Kids. Making sense of Nintendo*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Raposo, M. (2008). Estructura y evolución reciente de la industria del videojuego. *Revista Electrónica Palermo Business Review*, 1, 61-72.
- Reis, C. & Lopes, A. C. (1996). *Diccionario de narratología*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Rodríguez Ocaña, P. (2019). *Modelo para el análisis narrativo de videojuegos. Dos estudios de caso*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Ruiz García, A. (2014). *Videojuegos, una narrativa en evolución: Knight Lore, Half-Life 2 y Heavy Rain como casos de estudio*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ruiz, X. (2021). La narrativa en los videojuegos. *Doblandotentaculos*. Recuperado de: <https://www.doblandotentaculos.com/2018/07/18/narrativa-videojuegos/>
- Sánchez Coterón, L. (2012). *Arte y videojuegos: mecánicas, estéticas y diseño de juegos en prácticas de creación contemporánea*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Sánchez Navarro, J. & Lapaz Castillo, L. (2015). *¿Cómo analizar una película desde el punto de vista narrativo?* Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.
- Santorum González, M. (2017). *La narración del videojuego: cómo las acciones cuentan historias*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital*. Barcelona: Gedisa.
- Sedeño Valdellós, A. M. (2010). Videojuegos como dispositivos culturales las competencias espaciales en educación. *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 34, 183-189.
- Sicart, M. (2014). *Play Matters*. Cambridge: The MIT Press.
- Soto Sanfiel, M. T., Aymerich Franch, L. & Ribes Guàrdia, X. (2009). Interactividad y contenido como factores de disfrute en las ficciones interactivas. *Revista Latina de Comunicación*, 64, 668-681.
- Terrasa Torres, M. (2021). *El alma oscura del juego. Teoría y motivos recurrentes de la dificultad como estética ludofuncional*. Tesis Doctoral. Illes Balears: Universitat de les Illes Balears.

Tost, G. & Boira, O. (2015). *Vida extra. Los videojuegos como no los has visto nunca*. Barcelona: Grijalbo.

Valles Calatrava, J. & Álamo Felices, F. (2002). *Diccionario de teoría de la narrativa*. Granada: Alhulia.

Vilches, L. (2019). Evolución de los medios narrativos audiovisuales. En A. Angeluci, V. Gosciola, N. Martín Viola & R. Sarzi (Orgs.). *Arte e narrativas emergentes* (pp. 454-465). Aveiro: Ria Editorial.

Villalobos, J. M. (2016). *Cine y videojuegos. Un diálogo transversal*. Sevilla: Héroes de Papel.

Reseña curricular

Investigador y docente de la Universidad de las Artes, nacido en Guayaquil, actualmente es docente de la Unidad Transversal de Teorías Críticas y Prácticas Experimentales. Ha realizado estudios en programación y diseño de videojuegos; docente en la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL) desde 2001 hasta 2014, docente en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (UCSG) desde 2012 hasta 2016, ha dictado cátedra en las áreas web y multimedia, medios sociales, programación de aplicaciones móviles, micro-controladoras (arduino y raspberry) y desarrollo de narrativas de videojuegos en 2D y 3D. Cuenta con una Maestría en Comunicación Pública de la Ciencia y la Tecnología por la Escuela Superior Politécnica del Litoral y una Licenciatura en Sistemas de Información (ESPOL).



Imagen: Nicole Holguín



Imagen: Eduardo Martínez, Giuliana Navarrete, Keiko Llerena

Impacto de la implementación de contenido multimedia como estrategia para la creación de cursos digitales inclusivos

Impact of the implementation of multimedia content as a strategy for the creation of inclusive digital courses

Resumen

La presente investigación reflexiona en torno a los procesos comunicativos y los medios tecnológicos dentro del ámbito educativo. Toma como punto de partida las generalidades que vive la sociedad y sus nuevas formas de interacción tecnológicas, su impacto dentro de los procesos de enseñanza y, a su vez, el impacto en la generación de cursos incluyentes. Se destacan aspectos particulares de las nuevas prácticas docentes, así como el papel del estudiante, para posteriormente analizar el impacto que tienen los procesos de enseñanza basados en las TIC dentro de nuestra sociedad.

Palabras clave:

Multimedia; inclusión; educación; estrategias; digitalización; TIC's.

Abstract

This research reflects on the communicative processes and technological means within the educational field. It takes as a starting point the generalities of society and its new forms of technological interaction, their impact on teaching processes and, in turn, the impact on the generation of inclusive courses. Particular aspects of the new teaching practices are highlighted, as well as the role of the student, in order to subsequently analyse the impact of ICT-based teaching processes in our society.

Key words:

Multimedia; inclusion; education; strategies; digitization; ICTs.

Sumario: 1. Introducción, 2. Desarrollo y 3. Conclusión.

Como citar: Navarro, A. (2023). Impacto de la implementación de contenido multimedia como estrategia para la creación de cursos digitales inclusivos. *Nawi: arte diseño comunicación*, Vol. 7, núm. 1, 261-272.

<http://www.nawi.espol.edu.ec/>

www.doi.org/10.37785/nw.v7n1.a13



This work is under an international license
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.

Armando Navarro Suárez
Universidad Autónoma del Estado de
Baja California
Mexicali, México

armando.navarro.suarez@uabc.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-9416-2892>

Enviado: 14/10/2022
Aceptado: 10/11/2022
Publicado: 15/01/2023

1. Introducción

Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan en primer lugar acceso a la educación; pero no a cualquier educación, sino a una de calidad con igualdad de oportunidades. Son justamente esos tres elementos los que definen la inclusión educativa o educación inclusiva.

Meijer (2003) observa que no existe un consenso entre países sobre términos como discapacidad, necesidades especiales o incapacidad. Estas diferencias son más patentes en la administración, la financiación y los procesos reguladores que en las diferencias en los tipos de necesidades educativas especiales en cada país. Podríamos decir, entonces, que la inclusión educativa es consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitoria, un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa.

La incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el ámbito educativo es una tendencia creciente, principalmente en el nivel superior, pues en este ámbito se pretende generar un cambio en la formación de los estudiantes dirigiendo a esta a una “cultura investigativa”.

Este tipo de incorporación favorece la formación de un pensamiento creativo, crítico e innovador para la solución de problemas, logrando así el desarrollo de la ciencia, tecnología e innovación (Bárceñas, 2015). Esta reflexión nos permite entender que el uso adecuado de estas herramientas permitirá crear individuos más conscientes que utilicen la investigación como un medio para estar mejor informados.

Avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación, de una buena educación.

Con base en el panorama actual de las TIC, se puede decir que se está detectando una globalización progresiva de recambio cultural en cada país, que arrasa la producción y el consumo y acrecienta un nuevo modelo de comportamiento que representa costo-beneficio del poder individual (Berretta, 2011). Por otra parte, y siguiendo la misma lógica, un indicador o factor de calidad debería ser la inclusión. Esto nos lleva a plantear que las escuelas de calidad por definición debieran ser inclusivas. Es necesario el desarrollo de escuelas inclusivas, que acojan a todos los niños y den respuesta a la diversidad.

Los obstáculos que como sociedad tenemos representan retos importantes para el desarrollo educativo tecnológico. Son varios los obstáculos que se pueden presentar para el desarrollo de los proyectos en TIC y que deben preverse en la construcción de un modelo para su integración. Entre ellos, se encuentran la ausencia de incentivos, la inflexibilidad del proyecto, la inestabilidad de plantillas o formatos de seguimiento, gestión centralizada del sistema, la ausencia de un coordinador y carencias en la atención de la administración (Pérez, Aguaded & Fandos, 2009).

La importancia de la inclusión dentro del salón de clase es determinante para la generación de conocimiento, y no se determina en un grupo de personas en específico ya que todos requerimos un

grado de inclusión. Este paradigma ha tomado gran relevancia en la educación actual y esto se debe a la exigencia social en respuesta a los años de silencio por parte de las instituciones educativas. Es importante resaltar la falta de políticas públicas idóneas que ayuden en la erradicación de la exclusión independientemente de las características del individuo.

Los procesos educativos no deberían ser excluyentes, y de ninguna manera se debería segregar a grupos menos favorecidos o con alguna condición especial. La importancia de este asunto no debe limitarse al aspecto discursivo, y requiere de ser llevado a la práctica. Varios países han creado declaraciones y convenciones entorno al tema.

El término inclusión de ninguna manera debe representar una adecuación de los espacios o dinámicas escolares. Más bien representa la construcción de un nuevo espacio donde se pueda trabajar con una visión más abierta en torno a las distintas realidades. Esta nueva construcción se debe realizar en torno a los diversos participantes del entorno educativo, y deben involucrarse estudiantes, docentes, así como los diferentes niveles del sistema educativo. En ese sentido, es importante destacar que en México no ha ocurrido un cambio significativo en torno al tema y simplemente se ha limitado a discursos sin mucha acción trascendente.

Para la Secretaría de Educación Pública de México el término educación inclusiva no suena tan relevante, ya que solo la contempla para mencionar que el plan busca favorecer la resiliencia de los alumnos mediante el fortalecimiento del sentido de comunidad y apoyo mutuo, lo que permite el buen desempeño de la educación inclusiva. Por otro lado, el concepto inclusión aparece cerca de 10 veces, la mayoría de las ocasiones asociándolo al concepto de equidad.

Edwards (2002) explica que para aprovechar al máximo las TIC, se debe invertir en áreas complementarias como educación, infraestructura o servicios públicos. En lo referente a la educación, la idea es que sea capaz de generar individuos con autonomía de pensamiento y con capacidad de adquirir conocimientos el resto de su vida. Esto se logra vinculando la escuela con actividades culturales, con el sector empresarial y con la sociedad en su conjunto, de forma que se tenga un sistema de información interactiva que desarrolle la capacidad educativa en un sentido amplio y no simplemente de adquisición de conocimientos.

Por otro lado, es importante entender que la educación en México es un derecho que se tiene como individuos. Por lo tanto, no podemos decir que la educación en el país es un derecho pero no creamos las condiciones para que se logren estos procesos; es ahí donde radica la importancia de investigaciones que midan y justifiquen esta visión de tal manera que repensemos la accesibilidad tecnología en función de la inclusión de los estudiantes vulnerables.

La CEPAL (2005) considera que la brecha digital tiene implicaciones relativas al desarrollo económico y que estas se sitúan en los campos sociopolítico y cultural. Esto nos afirma que la falta de educación y el analfabetismo pueden ser factores relevantes para acentuar el abismo de los usuarios de las TIC entre los países más industrializados y los menos industrializados.

La presente investigación se centra específicamente en alumnos de educación superior con capacidades diferentes que tengan problemas de inclusión, visto desde la perspectiva de alumnos de nuevo ingreso a la licenciatura en comunicación de la Universidad Autónoma del Estado de Baja California, en el periodo que abarca de los ciclos 2021-1 y 2021-2.

La universidad Autónoma del Estado de Baja California es una universidad pública que se encuentra al noroeste de México, en el Estado de Baja California, concretamente en el municipio de Mexicali. La licenciatura donde se pretende realizar la investigación pertenece a la Facultad de Humanidades (y, específicamente, en Ciencias de la Comunicación) con una población entrante de 80 estudiantes por semestre, resaltar que actualmente por cuestiones de pandemia los números han cambiado ya que no se inscriben el mismo número de alumnos. Hay tres turnos para cubrir la demanda y se distribuye así: matutino, vespertino y fin de semana, que abarca jueves viernes y sábado.

Las particularidades de la carrera es que al tener una opción de fin de semana los grupos son muy heterogéneos en cuanto a edad ya que van alumnos desde los 18 hasta los 50 años variando entre hombres y mujeres, pero conservando una mayoría de mujeres. La delimitación en cuanto a la investigación se centrará en alumnos de nuevo ingreso a dicha licenciatura específicamente en edades entre los 18 y 30 años ya que se considera una generación nativo digital y su conocimiento previo apoyaría a la correcta obtención.

La educación inclusiva es una aspiración de todos los sistemas educativos de Iberoamérica, buscando que la educación realmente contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias (Echeita & Duk 2008). La preocupación por la educación inclusiva en la zona es una respuesta a los altos niveles de exclusión y desigualdad educativa.

2. Desarrollo

En el contexto del año 2020, estando en plena pandemia, surge la necesidad de buscar medios de difusión masiva que colaboren desde la responsabilidad social y abonando a la necesidad educativa. En respuesta ello la televisión nacional ha cedido sus espacios para crear las condiciones mínimamente necesarias para llevar educación vía remota esto ante la imposibilidad como país de presentar una plataforma que ayude con el tema. Es importante resaltar que se requiere de todas las voluntades para poder crear las condiciones de una educación a distancia sin embargo la necesidad nos ha alcanzado y se ha tenido que crear una estrategia que ha término personal carece de las funciones medianamente necesarias para funcionar.

Las tecnologías de la información y la comunicación son en la actualidad una de las herramientas más buscadas y requeridas para la elaboración de contenidos educativos. La perspectiva educativa puntualiza y centra su proceso entorno a estas tecnologías. Es en ese sentido que se requiere crear en primer lugar las condiciones de acceso a estos medios, y de manera secundaria crear los escenarios de preparación para el personal docente que pretende utilizar dichas tecnologías. De otra forma, fallaría rotundamente cualquier intento de política o reforma en ese sentido.

La comunicación es un modelo conceptual sencillo de un sistema funcional productivo de la actividad humana, que provee un proceso dinámico desde el cual emanan, según la construcción de mensajes y las funciones lingüísticas, símbolos codificados que son enviados desde un transmisor, a través de un canal, hacia un receptor (Cabrera & Pelayo, 2002, 17).

El poder de los medios de comunicación ha sido muy atrayente para la sociedad, por sus diversas posibilidades tanto informativas como de entretenimiento, lo cual también ha tenido un impacto importante en el entorno educativo, haciendo un cambio en la educación formal como la conocemos. Uno de los principales medios que sea utilizado para educar ha sido la televisión, ya que desde lo que se conoce como tele-secundaria se ha creado un precedente para la educación en la actualidad, este modelo ha venido subsanar las deficiencias en cuanto a llevar educación a lugares remotos. No solo ha sido un parteaguas, sino que ha ayudado a tener conflictos en cuestión social creando condiciones más equitativas esto por lo menos en cuanto al ámbito educativo.

Uno de los retos de las TICs y el uso de software especializado conduce hacia el crear conciencia de que la tecnología no sustituye lo que se debe enseñar y aprender, sino más bien a la forma en que se realiza y la exploración de problemas de mayor complejidad, que sin el uso de herramientas computacionales serían sumamente difíciles de analizar (Ángel & Bautista, 2001).

El verdadero impacto que tienen las tecnologías de la información y la comunicación tiene que ser analizado y visto desde diversas dimensiones, sin dejar de lado la parte social que es una de las que más brecha tiene en cuanto a la accesibilidad. Por otra parte, debemos analizar el impacto que tiene en sus diversos medios así como el alcance que pudieran llegar a tener, y de manera inmediata hemos visto un resurgimiento de la televisión como un medio de difusión que ha servido para subsanar la demanda educativa en el país.

Puede concluirse que las TICs otorgan características innovadoras y creativas a los problemas educativos, desarrollar el arte de la experimentación, estimular habilidades analíticas, la comprensión del aprendizaje conceptual por asociación y el trabajo en colaboración o por pares (Ré, Arena, & Giubergia, 2012).

Entendiendo los beneficios obvios de la tecnología en el ámbito educativo, lo siguiente será encontrar una estrategia pertinente para la inserción de estos modelos tecnológicos a la cotidianidad del ámbito educativo. Desde esa perspectiva, lo ideal será siempre iniciar con la preparación de la parte docente, y, por consiguiente, serán ellos quienes puedan transmitir y crear las condiciones de enseñanza óptimas para la utilización de los diversos medios. Posteriormente se tendrá que analizar los espacios destinados para la propagación educativa.

El aula es un lugar heterogéneo en el que convergen diversos factores ideológicos, y donde las capacidades son muy diversas. Sin embargo, es importante establecer como punto de partida la necesidad que se tiene de poder hacer el conocimiento accesible para todos. En ese sentido, hay una gran deuda en cuanto a la práctica ya que no existen herramientas que permitan al docente poder llevar esa accesibilidad a todos los alumnos.

En relación a la temática propuesta, se podría considerar un terreno en descubrimiento en cuanto a las posibilidades que tiene el desarrollo multimedia para abordar temáticas como la inclusión dentro del aula esto desde la perspectiva nacional y local, dando resultados no concluyentes en el beneficio de medidas para erradicar la exclusión dentro del aula. En cuanto a los aspectos internacionales, contrastan en gran manera en cuanto a las realidades observadas pues podemos encontrar modelos concluyentes.

La prueba se desarrollará en la universidad autónoma del Estado de Baja California, una institución pública al noroeste de México concretamente en la ciudad de Mexicali, la cual admite al año 16.558 alumnos por semestre, de los cuales nos centraremos en una muestra de 25 alumnos que son los que entrar a la carrera de comunicación. Esto para verificar la fiabilidad del cuestionario y posteriormente poder replicar en una segunda muestra.

Una vez desarrollada y recopilada la muestra, se creará un análisis estadístico para su análisis e identificar las variables de accesibilidad e inclusión en alumnos de nuevo ingreso. Una vez realizado dicho análisis, se comprobarán las hipótesis acerca de la importancia de los contenidos digitales y su impacto en la inclusión escolar. Por último, se elaborará un detallado informe al respecto, que funcionará como una guía para la elaboración de material y contenido didáctico, así como la respectiva presentación del proyecto para utilizar en la institución educativa.

Se logra mejores resultados si estos son planteados vinculados directamente con el contexto estudiantil y que, con las nuevas tendencias de acceso a las tecnologías, deberían estar conectadas con herramientas TICs, a fin de ser más atractivos para los estudiantes (Alfaro, Alpizar & Chaves, 2012).

La muestra es bastante variable. Abarca diversos semestres, y en cuanto a sus características particulares está el hecho de que conviven alumnos de diversas edades, identidad de género diversas, así como entornos sociales diversos. Este tipo de características tan diversas hacen de vital importancia dinámicas que ayuden a la integración e inclusión dentro del aula, ya que si bien es el inicio de su estadía académica el trabajo en equipo es fundamental para su desarrollo universitario y posteriormente para su inserción en el mundo laboral.

La importancia de estas nuevas metodologías que tienen una visión incluyente son de vital importancia. La integración y en una expresión de avanzada en el reconocimiento de la diversidad de lo humano: la inclusión, permiten ubicar a ese sujeto en otro lugar, en el lugar del otro y no en el sin lugar que los subsume el no participar. (Soto, Builes & Norelly, 2007).

El objetivo específico a determinar es el uso y conocimiento que tienen acerca de los entornos multimedia, así como el acceso a espacios digitales por ejemplo las computadoras y el internet. Ya que se ha determinado el conocimiento y el acceso se utiliza una dinámica de integración por medio de preguntas desde una plataforma digital la cual permite a los alumnos conocerse e interactuar. En un inicio esto se da de manera anónima para ir descubriendo con el paso de las preguntas a la persona en cuestión.

3. Conclusiones

La evaluación diagnóstica se da mediante el trabajo de campo en específico con encuestas que evalúen el conocimiento y acceso a la multimedia. Este paso es de vital importancia para el desarrollo de la investigación, ya que se plantea una dinámica o una estrategia que solo se establezca dentro de un entorno digital se debe de garantizar el acceso y el conocimiento a estos medios.

Una vez creada esa evaluación se hace una primera acción de respuesta a las necesidades de inclusión del alumnado, la cual se hace por medio de una función de la plataforma google donde por medio de preguntas se va descubriendo un estudiante, la dinámica tiene una duración de una semana y es uno a uno. En este tiempo el estudiante por medio de preguntas va conociendo a su compañero sin saber aún su nombre, el tipo de preguntas que se utilizan son para relacionarse de forma interpersonal unos a otros.

La dinámica de la plataforma funciona como una red social. La diferencia reside en que, en un inicio, se desconoce el compañero con el que se interactúa de esta manera se van descubriendo aspectos personales y característicos de cada alumno para finalmente revelar al estudiante en cuestión. La finalidad de este tipo de dinámicas es conocerse entre pares sin crear impresiones equivocadas y que desde el anonimato se pueda generar una apertura para poder contestar las preguntas, y finalmente generar empatía y conocer las afinidades que existen entre los estudiantes para lograr así una inclusión en el aula.

De los resultados se hizo un análisis cualitativo, y posteriormente se documentó con la finalidad de ir adecuando la estrategia para seguir desarrollando la dinámica de la plataforma. En ese sentido, es importante añadir que las áreas a analizar son el uso correcto de las herramientas digitales, el acceso que el alumno tiene y finalmente el impacto que una dinámica digital tiene sobre los estudiantes en términos de inclusión.

De los 25 alumnos encuestados, todos consideran tener un uso entre excelente y bueno de los entornos digitales y las tecnologías de la información y comunicación. 19 de ellos mencionan hacer uso de este tipo de herramientas para llevar sus clases mientras que los 6 restantes solo lo usan de manera habitual sin embargo todos concuerdan en que es de vital importancia para el desarrollo de su formación profesional.

El contenido más consumido para las clases es el video, mientras que el más utilizado para desarrollar trabajos académicos son las presentaciones. En cuanto a la herramienta que se considera más incluyente dentro del aula se refieren a las salas sincrónicas de conferencias donde independientemente de las condiciones de cada quien los espacios permiten que la comunicación se establezca bajo una igualdad de condiciones.

La virtualidad promueve el acercamiento a bases de datos que contribuyen en el acceso al conocimiento y la conectividad en un solo *click*, lo cual es un elemento primordial en el desarrollo de los estudiantes (Danell, 2010).

Por cuestiones pandémicas, todos hacen uso al 100% de las herramientas de la información y comunicación, pero no todos consideran estar aprendiendo, ya que solo 11 personas creen que, aunque sí hacen uso de las herramientas, no consideran estar aprendiendo más que de la manera tradicional.

Un concepto integral de las TICs en educación puede entenderse como la suma implícita y explícita de todos los medios desarrollados en torno al surgimiento de las ciencias de la informática, y que permiten la comunicación e interacción con fines educativos, ya sea tanto de manera sincrónica o asincrónica como de forma individual o colectiva (Herrera, 2004).

Los diversos partícipes de estos entornos tecnológicos tienen grandes responsabilidades, y no solo en cuanto al uso de las herramientas informáticas; también requieren tener un criterio en cuanto a su consumo esto desde una perspectiva crítica y de análisis. La educación en ese sentido será una responsabilidad compartida y participativa y eso permitirá una proliferación del pensamiento y no solo del saber. Las dinámicas centralistas del conocimiento cambiarán para funcionar como espacios colaborativos que es en lo que se centra en específico el concepto de tecnologías de la información y la comunicación. No se trata solo de enseñar a utilizar las herramientas, también existe la responsabilidad compartida de encaminar los entornos digitales en aprendizaje significativo que lo vuelva incluyente para sus participantes.

El constante avance de la globalización ha hecho que el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se vuelva indispensable en todos los ámbitos sociales. y la educación no es la excepción. Actualmente, dentro del ámbito educativo, y principalmente en el nivel superior, las TIC se han convertido en un medio de multidimensionalidad y transversalidad de contenidos a través no solo de su implementación en los escenarios presenciales del aula, sino también de la virtualidad promoviendo el acercamiento a bases de datos que contribuyen en el acceso al conocimiento y la conectividad en un solo click, lo cual es un elemento primordial en el desarrollo de los estudiantes (Danell & Cárdenas, 2017).

Finalmente, creo que debemos priorizar el pensamiento crítico entorno a la información y el uso que hacemos de este tipo de herramientas. Las nuevas estrategias de enseñanza tendrán que ir encaminadas no solo al uso de estas herramientas dentro del aula, sino que también tendrán que reforzar el análisis del estudiante para que pueda crear un conocimiento crítico y con una visión multicultural y global. En cuanto a la inclusión, tenemos que ver estos espacios como una oportunidad para el desarrollo de protocolos que ayuden a la participación y a una convivencia más estrecha entre los diversos participantes del entorno educativo.

Posteriormente, una vez validado los resultados sigue la etapa de solucionar el conflicto. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), enseguida se enlistan los ciclos del proceso de la investigación científica: detección y diagnóstico del problema de investigación. Elaboración del plan para solucionar el problema o introducir el cambio. Implementación del plan y evaluación de resultados. Y realimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

En contraste con lo que se planteaba inicialmente, se puede considerar que son una aproximación de los resultados obtenidos, ya que en un principio los supuestos en torno al impacto de los contenidos

multimedia a los alumnos eran de gran relevancia, en ese sentido creía que en particular los alumnos de nuevo ingreso tenían una dificultad para poder socializar y de generar esa empatía.

Según Meirieu (1991), ahora sabemos que al aislar sistemáticamente a los alumnos con dificultades se corre el riesgo de envolverlos en una espiral de bloqueo. Pero también sabemos que, tratándose “en igualdad” con los otros, siempre se ahondan un poco más las distancias. Para este autor es necesario inventar fórmulas pedagógicas, capaces de tratar la diferencia sin formar guetos, haciendo que trabajen juntos alumnos heterogéneos sin ceder a la facilidad del camino único.

Bajo el análisis de los resultados obtenidos, se buscó implementar una dinámica que pudiera generar desde lo digital un resultado palpable en cuanto a inclusión en el aula se refiere. Para ello, se implementó una dinámica de integración de grupos por medio de una plataforma digital de diseño propio y sencillo, lo cual es una especie de cuestionario digital cuya función es generar emparejar a dos estudiantes anónimos y al azar, de tal manera que ambos empiecen a contestar las preguntas uno del otro para que por medio de las respuestas se puedan ir conociendo, con la ventaja de que todo se da desde el anonimato. Y, posteriormente, una vez que se vaya develando información sobre los compañeros, se da a conocer el nombre del compañero.

La dinámica busca favorecer las relaciones de los alumnos y conocerlos de manera interpersonal, y así tener una imagen más robusta entorno a sus afinidades y sus gustos personales. Se sigue trabajando en la gamificación de la aplicación, así como en la dinámica de las preguntas con la finalidad de establecer una mejor relación entre la información que obtienen y generan los alumnos.

Siguiendo a Pedraza y Acle (2009), puede decirse que, aunque parece que en general existe una tendencia a valorar favorablemente la educación inclusiva y la atención a todos los alumnos, independientemente de sus características, la realidad indica que, en muchos casos, los alumnos con necesidades educativas integrados no se benefician.

Si bien el acercamiento es en relación a alumnos con discapacidad y la interacción que tienen los alumnos dentro de los salones de clase, la investigación no se centra en ese aspecto en específico. Sin embargo, algo que podemos relacionar es en torno a la inclusión de este tipo de dinámicas a docentes y otros funcionarios.

Es importante resaltar que los resultados no son para nada concluyente pues se continua en el proceso de la prueba, la cual solo se ha aplicado una sola vez y requiere valoración de la pertinencia, así como de la retroalimentación de los alumnos para saber si realmente hubo un cambio en términos cualitativos y si existe un interés por parte de los estudiantes por continuar trabajando ese esquema. Ese sería el siguiente paso a dar, a saber, elaborar un análisis de los resultados para poderlos contrastar con los anteriores y conocer si, realmente, la perspectiva digital utilizada en las estrategias de clase ayuda al alumno a integrarse con sus compañeros y, como mencioné anteriormente, aplicarlo en los otros partícipes de la vida académica (docentes y funcionarios).

Posteriormente, y en cuanto a la parte técnica, será importante llevar la plataforma de manera más formal, ya sea mediante una aplicación de celular o alguna página de internet que permita trabajar de una manera más precisa con la información recolectada. Por el momento, simplemente se hizo uso de la plataforma *google analytic* para la creación de los cuestionarios y así lograr la dinámica. Para pensar en la línea de la integración inclusiva, es necesario trascender de la mera aplicación de técnicas y niveles de coexistencia entre niños y niñas sin y con discapacidad, es decir, no solo preocuparse de la posibilidad de cuándo y cuánto pueden compartir ambas personas en un espacio social, sino que se debe además establecer y negociar las redes de interacción y de relaciones entre aquellos, y en referencia también a la relación con los adultos del sistema educativo: docentes, especialistas y funcionarios (Manosalva, 2022).

La realidad nos muestra que las tecnologías digitales han influido en la manera de aprender y, en consecuencia, en la manera de enseñar propia del colectivo docente. Es importante tomar como referencia la Teoría del Conectivismo, elaborada por el teórico de la enseñanza en la sociedad digital (Siemens, 2006).

La prueba se realizó con un solo grupo de los 3 disponibles de nuevo ingreso para la Licenciatura en Comunicación, siendo un total de 25 alumnos los encuestados de los 34 que componen el grupo en total. Esto se debe a que no hubo disposición de alguno de realizar dicha encuesta.

El análisis que se puede dar con la encuesta de valoración de la interacción de los alumnos con los entornos digitales, así como el uso que estos tienen para desarrollar espacios más incluyentes, tiene diferentes connotaciones. La primera de ellas es que, de manera general, los alumnos conocen este tipo de herramientas y las consideran de vital importancia en su formación tanto para el aprendizaje como para la elaboración de su contenido en clase.

Por otro lado, la parte de la inclusión deja ver que los alumnos de la muestra están relacionados con el tema, y más del 50% ha tenido inconvenientes para sentirse incluido en el aula sin embargo no encuentran gran relación entre los entornos digitales con la inclusión educativa.

A manera de conclusión, es importante validar los resultados no solo del conocimiento y acceso de los estudiantes, sino de los resultados de las estrategias aplicadas, en cuyo caso aún se continúa trabajando esa parte de la investigación. Una vez realizada, se espera que se cumpla con los supuestos hipotéticos que se plantean, los cuales van en dirección de que por medio de este tipo de entornos digitales los alumnos pueden generar interacciones sólidas más allá de las redes sociales y que a su vez va a permitir generar escenarios de inclusión por medio de la empatía que se crea al conocer más unos de otros.

En palabras de Cabero, que citamos como colofón: “Serán necesarios cambios organizativos y administrativos para la incorporación efectiva de las TIC, pero también nuevos valores que alimenten la actitud y aptitud de quien aborda la innovación como un sistema y no como un recurso” (Cabero, Córdoba, & Fernández, 2007, 18).

Referencias bibliográficas

- Ángel, J. & Bautista, G. (2001). Didáctica de las matemáticas en enseñanza superior: la utilización de software especializado. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de: <https://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0107030/mates.html#bibliografia>.
- Alfaro, A., Alpízar, M. & Chaves, E. (2012). Recursos metodológicos utilizados por docentes de I y II ciclos de la educación general básica en la dirección regional de Heredia, al impartir los temas de probabilidad y estadística. *Revista Uniciencia*, 26, 135-151.
- Bárcenas, J. (2015). *Prácticas docentes basadas en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación superior*. Tesis en opción al Grado de Doctora. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Berretta, H. (2011). *Habitando en una nueva civilización*. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Cabero, J., Córdoba, M. & Fernández, J. M. (Coords.) (2007). *Las TIC para la igualdad: nuevas tecnologías y atención a la diversidad*. Sevilla: Eduforma.
- Cabrera, A. & Pelayo, N. (2002). *Lenguaje y comunicación*. Caracas: CEC.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. CEPAL. (2005). *Estrategias, programas y experiencias de superación de la brecha digital y universalización del acceso a las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC). Un panorama regional*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Danell, J. M. (2010). *Gestión del Conocimiento. Un medio para integrar TIC en las Instituciones de Educación Superior*. Tesis en opción al Grado de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Danell, J. M. & Cárdenas, K. (2017). *Estrategias para el desarrollo en la televisión educativa basado en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*. Tesis en opción al Grado de Maestra. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 2-8.
- Edwards, S. (2002). Openness, Productivity and Growth: What Do We Really Know? *Economic Journal*, 108 (447), 383-398.
- Fernández, M. (2000). Perfeccionamiento de la enseñanza-aprendizaje del tema límite de funciones con el uso de un asistente matemático. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 3 (2), 171-187.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Educación.
- Herrera, M. (2004). Las nuevas tecnologías en el aprendizaje constructivo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (4), 1-20.
- Manosalva, S. (2002). *Integración educacional de alumnos con discapacidad*. Santiago de Chile: Ediciones Tierra Mía.
- Meijer, C. J. W. (Editor) (2003). *Special education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. París: ESF.
- Pedraza, H., & Aclé, G. (2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (41), 431-449.

Pérez, M. A., Aguaded, J. I. & Fandos, M. (2009). Una política acertada y la formación permanente del profesorado, claves en el impulso de los centros TIC de Andalucía (España). *EDUTEC. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 29. <https://doi.org/10.21556/edutec.2009.29.447>.

Ré, M., Arena, L. & Giubergia, M. (2012). Incorporación de TICs a la enseñanza de la Física. Laboratorios virtuales basados en simulación. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*, 8, 16-22.

Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Desktop publishing.

Soto, Builes & Norelly (2007). ¿Diversidad-inclusión vs transformación? *El Ágora USB*, 7 (2), 322-332.

Reseña Curricular

Profesor de tiempo completo y egresado en la Licenciatura en Medios Audiovisuales de la Facultad de Artes en la Universidad Autónoma de Baja California. Maestría en Diseño Multimedia en la Universidad Tecnológica de México. Candidato a Doctor en Educación y Comunicación Social por la Universidad de las Américas y el Caribe.



Imagen: Nicole Holguín



Imagen: Bélgica Olmedo,
Joselyne Albán,
Maite Pacheco,
Daniela Pérez

Realismo contemporáneo y modernidad en el cine de la frontera norte de México

Contemporary realism, and modernity in the northern mexican border cinema

Resumen

Partiendo de la revisión de las estrategias del realismo y del cine moderno, y analizando la película *La Paloma y el Lobo* (2019) dirigida por Carlos Lenin, este ensayo busca indagar en el papel desempeñado por el cine de la frontera norte de México en la comprensión tanto de las condiciones contextuales actuales de la región, como del devenir histórico al que se ha sometido la franja fronteriza a partir de la instauración del neoliberalismo en el país.

Palabras claves:

Cine fronterizo; cine mexicano; cine moderno; neoliberalismo.

Abstract

Based on the review of the strategies of realism and modern cinema, and from the analysis of the film *La Paloma y el Lobo* (2019) directed by Carlos Lenin, this essay seeks to investigate the role played by the cinema of Mexico's northern border in understanding both the current contextual conditions of the region, as well as the historical evolution to which the border has been subjected since the establishment of neoliberalism in the country.

Keywords:

Border cinema; mexican cinema; modern cinema; neoliberalism.

Alba Nidia Sánchez Baltazar

Universidad Autónoma de Baja California,
Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Cuajimalpa

Mexicali, México

albanidias08@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6677-7478>

Enviado: 17/10/2022

Aceptado: 19/10/2022

Publicado: 15/01/2023

Sumario: 1. Introducción. 2. Registro e invención de lo real. 3. Devenires modernos y el realismo como estrategia. 4. *La Paloma y el Lobo*: realismo y modernidad. 5. Conclusiones.

Como citar: Sánchez, A. (2023). Realismo contemporáneo y modernidad en el cine de la frontera norte de México. *Ñawi: arte diseño comunicación*, Vol. 7, núm. 1, 275-292.

<http://www.nawi.espol.edu.ec/>

www.doi.org/10.37785/nw.v7n1.a14



This work is under an international license
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.

1. Introducción

Aunque se le reconoce al cine el potencial que tiene como medio para el registro de la realidad, aún genera puntos de vista muy diversos respecto a la discusión y el cuestionamiento sobre su compromiso con las representaciones y con la idea de verdad. Con las tendencias modernas y posmodernas en la producción cinematográfica, las fronteras entre los géneros y las narrativas, así como las influencias de vanguardias, propician que las reglas establecidas por el cine clásico apegado a ciertos estándares y a cierta linealidad, a la delimitación clara entre géneros y estilos se rompan en diversos niveles o impactos.

El documental poco a poco ha perdido su exclusividad con lo real y verdadero, mientras que la ficción lo ha hecho respecto a lo falso o lo imaginativo. Hoy en día, es mucho más común encontrarse con propuestas que se desvían de esta tradición y apuestan por el entrecruzamiento entre géneros, por los saltos y quiebres temporales, la yuxtaposición de estilos, la invención de tiempos, la autorreferencia, lo metacinematográfico, la hibridación, etc. Lo real y lo ficcional, el presente y el pasado, se relacionan de formas distintas como parte de un mismo plano, ya no como oposiciones ni como contradicciones, sino como constitutivos uno del otro.

En este sentido, podría parecer arriesgado aventurarse en el análisis de lo social a partir de productos cinematográficos, adentrarnos a lo real a partir de la ficción o tratar de entender nuestro presente a partir de la invención de la historia. Pero, tal como lo describe Marc Auge, los relatos son siempre “el fruto de la memoria y del olvido, de un trabajo de composición y de recomposición que refleja la tensión ejercida por la espera del futuro sobre la interpretación del pasado” (1998, 47).

Así, este documento —que se extrae de los avances de la investigación para el posgrado en que me encuentro y, por lo tanto, que se concibe con un proyecto aún en construcción y reformulación, en diálogo constante—, a través de la revisión y análisis de la película *La Paloma y el Lobo* (Lenin, 2019), se interesa en explorar en la manera en que el cine permite indagar, no sólo en los testimonios y ruinas de un pasado lejano, ni en su contribución al análisis de representaciones o registros históricos, sino que, a partir de algunas propuestas del cine más actual en el que las fronteras entre tiempos y capas de realidad se han difuminado, podemos aproximarnos a hallazgos del presente desde “una suerte de realidad simultánea a la nuestra, que nos permite figurar e interpretar el mundo en el que vivimos, acercarnos a él desde otras miradas, adoptar una nueva perspectiva, reconfigurar el testimonio y la memoria que dejan sobre el presente” (Urrutia & Fernández, 2020).

En pocas palabras: se espera, a través de huellas y vestigios que quedan en las imágenes del presente, adentrarnos en el devenir histórico de regiones como las de la frontera norte de México que se registra en la cinematografía más actual para permitirnos, entonces, conocer nuestro propio presente, que, de otra forma, parecería comprensible sólo a la distancia en el tiempo. Para ello, se explora en las estrategias que este cine ha tomado del realismo en su intento por acercarse, comprender e interpretar la realidad de estos espacios.

2. Registro e invención de lo real en el cine

Tanto la imagen fílmica como la fotográfica se desarrollan y legitiman como documentos de registro y apoyo a la investigación, inicialmente en la antropología y la sociología. Las primeras formas de registro mecánico de la imagen eran consideradas como artefactos “neutrales”, una herramienta para la visualización y la documentación de acontecimientos. Como lo afirman Baer y Schnetzler (2009, 151), los orígenes de la producción audiovisual, a partir de sus posibilidades en la investigación, pero además, derivado del propio proceso técnico de registro de luz en emulsiones químicas, afianzaba los postulados del paradigma positivista al encajar con las nociones científicas y objetivistas del siglo XIX.

Estas nociones o cualidades otorgadas a medios como el cine se modificaron con el mejoramiento tecnológico, la masificación y acceso a recursos. Pero la evolución del cine como herramienta para acercarse, conservar y comprender la realidad, también tiene que ver con los cambios en nuestra propia percepción de dicha realidad, la relación que hemos establecido a través del tiempo con conceptos como el de verdad, lo imaginario, la ficción y por supuesto, lo real.

En este sentido, al transitar y experimentar con el cine entendido como herramienta para el registro de lo real a uno entendido como herramienta para la expresión artística narrativa, podemos identificar tres momentos—por demás abarcadores y en definitiva nunca fijos o inamovibles—en la forma en que se puede definir al cine a partir de sus estructuras, formas y lenguaje y que describiré a grandes rasgos: un cine clásico hollywoodense que abarca los inicios en los 1900 y hasta, más o menos, los años cincuenta; un cine moderno europeo de la posguerra, de 1940 hasta entrado 1970; y un cine posmoderno a partir de los sesenta que se desarrolla como producto de la masificación y el consumismo global (Gutiérrez, 2014; Zavala, 2005).

El cine clásico se identifica con lo que Noël Burch ha definido como un Modo de Representación Institucional, y que se caracteriza por formas bien definidas y diferenciadas, las cuales podemos ver y “leer” porque es a través del que se nos ha educado cinematográficamente. Según explica el autor, es lo que entendemos por Lenguaje Cinematográfico, el que se enseña en las escuelas y el que hemos interiorizado con el paso de los años a través de nuestra experiencia con las películas (Burch, 1987, 17).

La intención del cine clásico es la de corresponder a la realidad; no distorsionarla, sino apegarse a las expectativas, convenciones y aspiraciones; su manejo del tiempo es lineal y secuencial; su narración es cerrada, es decir, no deja espacio para la especulación o para finales alternos o abiertos; las historias que se cuentan son “de ensueño en donde los protagonistas alcanzan sus objetivos deseados” (Gutiérrez, 2014, 6); plantea personajes, igualmente, bien delimitados y delineados bajo normas éticas y morales que podemos aceptar e interpretar.

Con el cambio cultural que trajeron los años de la posguerra, estas historias optimistas y bien encaminadas, ya no encajaban con la forma en que las y los espectadores veían su día a día; así, el

cine moderno se desarrolla como un quiebre con el cine clásico y con las convenciones establecidas. Como toda tendencia y vanguardia, surge como respuesta a su tiempo, como confrontación a las consecuencias de los procesos de industrialización y la devastación que dejó la guerra. Según señala Martha Gutiérrez, el cine moderno se desarrolla bajo “[dos] lemas estéticos e ideológicos: mostrar una realidad objetiva del ser humano, y no hay nada más objetivo que el sujeto, su condición de sujeto insatisfecho pues no siempre el ser humano alcanza el objetivo deseado” (2014, 7). Desde el cine moderno se percibe a lo real desde las pequeñas historias individuales, en la vida cotidiana, en el día a día de lo que ha quedado cuando todo lo demás está en crisis o corroído.

El segundo lema del cine moderno, según explica Gutiérrez (2014, 7), es el concepto del cine de autor. Se le posiciona como parte de la obra y de la realidad a la que intenta referirse; el cine moderno es, en este sentido, una vía para mostrar la visión particular del mundo que tiene el autor. Con el giro reflexivo de las ciencias sociales se cuestionan la objetividad y la neutralidad de las imágenes audiovisuales, las y los autores son entendidos como creadores y creadoras de realidades y las imágenes como contenedoras de formas diferentes de objetividad y subjetividad, realismo y reflexividad (Baer & Schnettler, 2009, 155). De modo tal que la correspondencia del cine con la representación es relativa, más que intentar mostrar o ser un espejo de lo real, su móvil es el de reconstruir la realidad y ofrecerla con todas sus caras, desde su ruptura con las estructuras y a través de la experimentación.

En una especie de yuxtaposición entre las formas del cine mencionadas se comienza a desarrollar un cine posmoderno, que, por su parte, no pretende mostrar la realidad pero tampoco reconstruirla, simplemente, no cree que esto sea posible. Más bien busca nuevas formas de explicarla, “la relativiza en verdades parciales según puntos de vista” (Gutiérrez, 2014, 13), según las subjetividades de quienes intervienen y a quienes se presentan en la película. Con la entrada en crisis del concepto de representación, las posibilidades de conocer o “dar voz” a las y los otros se pone en cuestionamiento, lo que le otorga una importancia aún mayor a la figura y posicionamiento de la mirada como “deconstructora o reflexiva que coloca en un primer plano la necesidad de contextualizar productor y texto” (Baer & Schnettler, 2009, 156), a la película y a sus creadores.

Lauro Zavala (2005) explica que el cine posmoderno no tiene una estructura lineal ni secuencial; no necesariamente se respeta a los personajes o sus historias, sino que son las formas en que se les presenta las que importan. Como cine de sus propios tiempos, la realidad se propone en escalas y niveles, en ocasiones laberínticos, espirales y fragmentos donde se puede navegar y perderse, como una entidad incierta y en permanente cuestionamiento y desde la diversidad de formas en que podemos interpretar el mundo y a nosotros y nosotras mismas en él; dicha realidad, tal como explica Gerard Imbert (2010, 18), parte de la desconfianza en verdades absolutas o en las grandes narrativas, y encuentra a los espacios y a los tiempos y sus personajes en tensión constante, oscilando entre extremos y desafiando los límites.

Aunque podamos encontrar estas cualidades de manera clara en algunas producciones, y se las pueda asociar a formas de pensamiento y momentos particulares en nuestro devenir histórico y social, es común que podamos dar cuenta de todas ellas (y muchas más que se escapan a este texto) en una misma producción, en una hibridación de formas y de propuestas. Y, por supuesto, se refiere a cómo se experimenta lo real y lo cotidiano hoy en día: desde múltiples espacios, desde lo virtual, lo diferido, las infinitas pantallas en las que nos expresamos y las infinitas formas y materialidades en que lo hacemos.

Y es en estos entrecruzamientos y yuxtaposiciones en donde se encuentra gran parte del cine actual, incluyendo al cine realizado en las regiones del norte de México. Se trata de películas que ven la realidad desde posiciones propias e individuales, pero con preocupaciones que trascienden desde lo regional y que llegan a colocarse como parte del cine global, que Urrutia, desde Galt y Shoonover (2019, 100), define como un cine situado entre las tendencias más independientes y experimentales y aquellas orientadas al consumo masivo comercial. Sin temor a la subjetividad ni al quiebre con las estructuras convencionales, estas películas proponen visiones más diversas y, en muchos casos —sobre todo a partir del uso del realismo como estrategia narrativa que se explora más adelante—, también se posicionan desde miradas comprometidas éticamente.

Hoy en día, la idea de verdad y realidad en contraposición con la ficción y lo imaginario ya no es determinante para acercarse a las historias que se nos muestran. El cine reconoce su relación y su apego con las circunstancias contextuales en que se produce; incluso el cine clásico o industrial hollywoodense mantiene su vigencia a partir de la exploración del acontecer actual o del revisionismo histórico y de la memoria, lo que le permite, precisamente, ser el cine más industrializado del planeta. El cine de corte más independiente o experimental —con todo su apego a la figura del autor y a la experimentación—, también puede manifestar una fuerte relación con sus propias condiciones de producción: desde la subjetividad de sus creadores y creadoras que intervienen en la obra, su condición como producto cultural inserto en el mercado, pero también, en algunas ocasiones, por los compromisos políticos y de autorrepresentación que puede implicar.

Desde la nueva ola francesa y el *cinema vérité* europeo, y otras tendencias como el cine directo en Estados Unidos, definido por la idea de no intervención evidente, en el que los acontecimientos parecen captarse “tal y como sucedieron, sin ensayos previos y con el montaje mínimo”, en el que se privilegia el discurso libre en busca de que las motivaciones, actitudes y psicología de las y los participantes se revelen desde sus propias posibilidades (Konigsberg, 2004, 99), desde estas tendencias, decíamos, que se distinguen por su preocupación y compromiso por acercarse y entender la realidad, se continúa con la experimentación y el entrecruzamiento de géneros y de posturas en cuanto a las formas de registro y de interacción con lo real. Sin duda alguna, los procesos globalizantes son determinantes, no solo por las exigencias de integración al mercado, sino por las posibilidades de conocer otras propuestas, de tener acceso a otras tecnologías y otras formas de narrar que permitan visiones y posturas más diversas.

Aunque se continúan produciendo películas desde las cualidades que cada género determina, cada vez es más común y, en algunos casos un recurso deseable y pertinente, salirse de estas fronteras. Por ejemplo, algunos directores y directoras han mezclado cine documental con animación, como ocurre con el documental *Flee* de 2021, en el que su director Jonas Poher Rasmussen utiliza esta técnica para proteger la identidad de su protagonista, un refugiado afgano (según anuncia su propia sinopsis); mientras que en *Vals con Bashir* de 2008, Ari Folman —director y protagonista— se permite explorar en figuras oníricas y descubrir su propia memoria sobre su participación en una matanza de refugiados palestinos, a partir de las posibilidades visuales que la animación le ofrece; Paola Ovalle y Alfonso Díaz Tovar utilizan la técnica del *stop motion* para dar vida a objetos de la memoria de personas desaparecidas por la violencia en el norte México en el cortometraje *Puntos Suspensivos*¹.

Así mismo, el cine definido como “de ficción”, también echa mano de los recursos documentales. Por mencionar un par de ejemplos de vigencia permanente: la película cubana *Memorias del subdesarrollo* (1968), de Tomás Gutiérrez Alea, recurre a la imagen documental (uso del blanco y negro, la cámara en mano y narrativas testimoniales), así como a la superposición de tiempos para explorar en la realidad cubana de los años revolucionarios. Mientras que algunas producciones como la chilena *Post Mortem* de 2010 de Pablo Larraín, recurren a la construcción del pasado histórico de su país, pero basándose no en la historia misma, sino en “la ilustración de ciertos eventos mediáticos” que forman parte de la memoria de las y los espectadores (Urrutia & Fernández, 2020) y a los que acude desde la revisión de medios y archivo para, en el caso de esta película en particular, desarrollar una historia individual desde la memoria colectiva de hechos históricos contextuales como el golpe de estado de 1973.

Así, en resumen, de un cine clásico de formas definidas y de función meramente representacional desde la que se asume que antes de la narración pre-existe una realidad que se puede narrar, se dio tránsito hacia un cine que intentaba ser lo contrario, el cine moderno que, desde lo autoral, reconoce la ambigüedad de lo real y se cuestionan los intentos de representarla; con éste, el cine posmoderno que intenta relacionar aspectos narrativos y técnicos de ambas tendencias, reconoce la posibilidad de alejarse de lo representacional e intentar construir universos más independientes (Zavala, 2005); un cine que se permite y asume su papel en la reconstrucción e interpretación de realidades en lugar de intentar reproducirlas.

3. Devenires modernos y el realismo como estrategia

Aunque resulta difícil explorar las complejidades de “lo actual” que se mantiene vigente e inalcanzable sino sólo a través del paso del tiempo, Urrutia y Fernández (2020) explican que ciertas películas se conectan de un modo crítico con el acontecer tanto social como político del presente; indican que son “transversales a problemas urgentes de nuestra sociedad” que se instalan como

1 Disponible en: <https://vimeo.com/134689061>

testimonios vivos y vigentes, como archivos que conservan y muestran nuestro propio tiempo. Las autoras conciben al cine como “un archivo del tiempo presente” al organizar, registrar y figurar el panorama de lo actual a partir de las referencias que lo llenan desde los medios, por ejemplo, lo que propicia la conformación de un índice para la lectura de lo contemporáneo.

En este sentido, muchas propuestas exploran en acontecimientos históricos más allá de etiquetarse como “basado en hechos reales” o de reproducir sucesos específicos de las historias de sus contextos, sino que reconocen las realidades particulares de contextos particulares manifiestas a través de lo cotidiano; son producciones que indagan en el estado en que se encuentra el entorno y las relaciones y circunstancias que se desarrollan en ellos. Estas, a través de expresiones alternativas, de la exploración de los espacios y desde las relaciones entre los individuos, ponen sobre la mesa las condiciones actuales bajo las cuales nos desenvolvemos y relacionamos.

En los últimos años, el cine norteño mexicano manifiesta importantes cambios, no solo en cuestiones técnicas o de calidad visual, sino en su acercamiento a la vida cotidiana, a las dinámicas y procesos sociales. Y, aun cuando tópicos como la violencia y el crimen siguen ahí como parte de la vida cotidiana de las regiones del norte tantas veces retomados por el cine, su abordaje se ha diversificado, lo que permite explorar en niveles más profundos de sus dinámicas.

Dichos cambios se deben a varios factores. Entre los más evidentes se encuentran los procesos propios de la globalización que permiten el intercambio de tecnologías y de formas de abordar las narrativas; además, la posibilidad de la profesionalización de creadores y creadoras es cada vez más común en las regiones fronterizas del país con nuevas escuelas y espacios para producir cine; pero, aunado a estos factores, la preocupación de jóvenes cineastas por la autorrepresentación es lo que ha generado historias mucho más comprometidas con los procesos sociales que alberga cada contexto, como bien señalan las investigadoras y creadoras Norma Iglesias-Prieto, Itzel Martínez y Adriana Trujillo (2021).

Las ciudades fronterizas —y tal como ocurre con otras de lo que podríamos llamar, la periferia global—, se han constituido a partir de la exploración de los procesos sociales que albergan. Como explica Edith Mora, estas ciudades condensan y proyectan las problemáticas derivadas del “fracaso de las utopías de la globalización” (2016, 122), por lo que su organización, los límites movedizos de estos espacios urbanos, como señala, propician múltiples discursos, textos y abordajes. Los espacios que albergan las ciudades fronterizas, además de enmarcar cierta relación y estado de las cosas, son el vestigio de las repercusiones de la modernidad.

En este sentido, mucho del cine del norte del país encuentra en el realismo estrategias técnicas y narrativas para explorar y manifestar dichas condiciones, para acercarse de forma más crítica y autorreflexiva a la realidad a la que se refieren. Según señala Ángel Quintana (2003, 163), las teorías realistas permiten un estudio de la propia contemporaneidad, nos acercan a conocer el momento en que la sociedad, desde lo audiovisual, se relaciona con el mundo físico. Y, en este mismo sentido, señala lo siguiente:

Esta realidad, que ha servido de referente, puede ser mostrada en bruto, puede ser integrada en un discurso documental que pretenda establecer una reflexión sobre el mundo físico o puede acabar dando lugar a una fuerte presencia de los efectos de verdad en el interior de la ficción. En todos estos casos, el realismo deja de ser un aspecto meramente formal para acabar convirtiéndose en el reflejo de una actitud ética frente a la realidad con la que se despierta un sentimiento de adhesión hacia un ideal imposible de verdad (Quintana, 2003, 107).

Además de estas cualidades del realismo como forma de expresión de ciertas condiciones de existencia, también se manifiesta a través de varias características. Por ejemplo la utilización de largos planos secuencia, es decir, largas tomas que incluyen alguna acción pero que, al no incluir cortes, permite la descripción, caracterización y definición de los espacios, generalmente exteriores, extendiendo su poder referencial y que, desde Bazin, Konigsberg explica, abre la imagen al espectador y lo implican profundamente en su "realidad" (2004, 425); la utilización de sonido directo, capturado desde la misma grabación de la película, que permite una constitución más plena del entorno y una posible inmersión en él; así como la inclusión de actores y actrices no profesionales para interpretar a los personajes (en muchas ocasiones miembros de la comunidad en la que se está filmando), considerado como un accesorio de naturalidad y humanidad para la imagen (Urrutia & Fernández, 2020).

Aunado a esta lista de cualidades o tendencias del realismo, no olvidemos que será determinante la visión de la o el autor frente a la realidad. Las intenciones y las decisiones que tome respecto a la narración, lo que deja fuera de cuadro, los ángulos, alturas y movimientos de cámara a los que les de preferencia, etc., definirán tanto la identificación de la obra como suya, como sus preocupaciones y su posicionamiento ético frente a lo que está representando y, a su vez, la posibilidad de que la o el espectador pueda situarse igualmente frente a la obra. Como explica Quintana (2003, 241), en algunas producciones la forma de capturar lo real muestra los reflejos del propio acto de capturar la realidad, como en un espejo cóncavo en el se amplía o se puede profundizar la imagen; así, la película no solo muestra la visión de la o el autor, sino que puede dejarnos, como espectadores, ver más allá, hacia la autorrepresentación y posicionamientos que llevaron a su producción.

Respecto a los temas a los que refiere el realismo, Luz Horne (2011, 10-11) explica que en las tendencias artísticas actuales (ella se enfoca en la literatura) ya no se persigue la representación de lo real, sino incluir y señalar la realidad a través de indicios o huellas, al mismo tiempo que se interviene en lo real; explica que es a partir de esta transformación en las estrategias realistas que se permite mantener su potencialidad política. En el cine actual, entonces, podemos rastrear el devenir histórico anclado en el presente a través de las formas y las estrategias con que se propone la narración.

Aun sin tener una base en hechos reales, en la ausencia de testimonios, desde figuras oníricas, desde la fragmentación y las fisuras, y desde la ficción, el cine más actual deja reminiscencias de lo que Urrutia denomina "estado de situación" de los contextos abordados, "edificado a partir de la puesta en escena de ciertos acontecimientos relevantes que va marcando las distintas agendas" (2019, 106), y que permite encuadrar las preocupaciones desde donde se produce cada obra.

4. *La Paloma y el Lobo*: realismo y modernidad

Ejemplo de la aplicación de estrategias realistas para acercarse a explorar el estado de situación en las regiones de la frontera norte de México es la producción de 2019 *La Paloma y el Lobo*, de Carlos Lenin. La producción fue premiada con el Swatch Art Peace Hotel Award en la 72ª edición del Festival de Cine Locarno en Suiza en 2019 y el Premio México Primero; y se ha presentado en festivales como el Festival Internacional de Cine de Los Cabos, Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano de La Habana y el Festival Internacional de Cine de Morelia (FICUNAM, 2021). Se trata de una propuesta innovadora para el cine realizado en dichas regiones, tanto en su forma como en su contenido; la película propone una narración anclada en el acontecer local y actual, pero con reminiscencias del devenir histórico de la globalización diseminado, en primera instancia, a partir de la presencia de fronteras geopolíticas como la que comparte México con Estados Unidos.

En palabras del director, su ópera prima *La Paloma y el Lobo* es

básicamente una historia de amor, nuestra película es la historia de amor entre Paloma [Paloma Petra] y Lobo [Armando Hernández], una pareja que pertenece a la clase trabajadora en Monterrey, Nuevo León y que están ahí, en medio de este mar de violencia que suele ser el país, tratando de seguir queriéndose y seguir amándose (SENSACINE México, 2019).

Monterrey es la capital de Nuevo León. Se encuentra ubicada al noreste de México, y se la identifica por ser una ciudad industrial y de negocios, como muchas de las ciudades ubicadas en las regiones fronterizas del país. Aunque Monterrey no tiene colindancia directa con Estados Unidos, el estado comparte frontera con San Antonio, Texas. Así, Paloma y Lobo han dejado justos su hogar en Linares (población ubicada a 130 km de distancia en dirección al sureste de la capital del estado) desplazados por la violencia, hacia Monterrey en donde intentarán mantener su relación a flote.

Lenin forma parte de estos nuevos cineastas que han contribuido a los cambios en las narrativas y técnicas en el cine del norte de México. Como profesional de la cinematografía y como originario de Linares, manifiesta la relevancia de la autorrepresentación, no solo por el tratamiento de la historia, sino que lo ha señalado de forma explícita, cuando señala que:

sí estamos buscando cierto tipo de imágenes, cierto tipo de construcciones visuales que genuinamente tienen que ver conmigo; las hice sin intentar complacer sino compartir mi estado de ánimo y el momento político a través de la realidad que estamos viviendo pero utilizando la cámara, la luz y el sonido, más allá de poner en pantalla un personaje a decir lo que yo pienso. En esa búsqueda genuina estoy tratando de encontrar imágenes que tiene que ver con mi realidad, con mis contradicciones como mexicano y las luchas sociales que percibo (Caballero, 2021).

Tanto el contexto como la forma y el contenido que Lenin examina a partir de fragmentos de la cotidianidad de Paloma y Lobo, contienen aspectos que refieren directamente a procesos sociales y a la reconstrucción de la memoria de las regiones fronterizas. Si bien muchas de las condiciones y procesos sociales se comparten con el resto del país, fenómenos como la migración, la dicotomía que genera la vecindad con Estados Unidos, el trabajo obrero como modo de vida y como detonante de movilizaciones caóticas, el crimen organizado local y transnacional, son prácticamente inherentes a lo fronterizo.

Dichas condiciones contextuales en que se produce esta película, la inscriben en un cine que se manifiesta, de forma cada vez más recurrente, en el norte del país en la última década. Exploran en malestares que se han incubado desde hace varias décadas y que se radicalizan a partir de la instauración del proyecto neoliberal en el país desde los años ochenta bajo la administración de Miguel de la Madrid. Este modelo se prolongará (oficialmente) durante más de tres décadas y seis sexenios presidenciales, integrando al país a los procesos capitalistas modernizadores que imperan en el resto del globo.

En el cine, las transformaciones que derivan del proyecto neoliberal se manifiestan, entre algunos otros tópicos, a través de narrativas de temáticas violentas asociadas a la demanda de intercambio comercial y político entre México y Estados Unidos; como señala Ignacio Sánchez Prado (2016, 11), a pesar de las estéticas diversas en el cine, el encuentro “entre capitalismo y comunidad, entre México y la modernidad” sólo puede representarse como un brote de violencia.

En cuestiones técnicas y a grandes rasgos, la película presenta ciertas características que distinguen su estructura: planos de muy larga duración para determinadas circunstancias que nos permiten la contemplación del espacio y de las situaciones en las que se ven involucrados los personajes, su intención expresionista se reitera a través de cuadros fijos recurrentes a los rostros y a los espacios que nos permiten comprender las emociones y sensaciones que llenan el ambiente; la voz en *off* —igualmente cargada de expresiones, tanto por las entonaciones como por lo que narran— se propone como la guía a través de las imágenes entre una secuencia a otra; la incorporación de elementos contextuales característicos (locaciones muy específicas y muy descritas, dinámicas sociales igualmente relevantes, el lenguaje regional, entre otros); la integración de actores y actrices de la localidad y, en su mayoría, no profesionales; así mismo, se desarrolla desde la fragmentación y los saltos temporales y espaciales.

Para este ensayo, imposible de explorar cada aspecto, nos limitaremos a cuatro características esenciales en la estructura de *La Paloma y el Lobo*; aquellas que manifiestan, de manera más determinante y evidente, la condición de los tiempos en los que se encuentran inmersos los personajes (desde sus condiciones laborales, ambientales y de seguridad), y que dan cuenta de la densidad de la realidad y su sometimiento a la misma: en cuanto a los aspectos más técnicos observamos un movimiento de cámara denominado *travelling lento de profundidad de aproximación* y con él, la presencia sutil pero efectiva de un tipo de sonido identificado como *ruido primordial*; mientras que, desde Gilles Deleuze, se exploran dos figuras que determinan igualmente la estructura de la película desde una estética moderna y realista y que nos permite comprender mejor su acercamiento hacia la realidad: la del *vidente* y la del *deambular*.

El *travelling lento de profundidad de aproximación* es un movimiento de cámara estable que nos moviliza como espectadores hacia el frente, hacia una determinada circunstancia o imagen que, de forma lenta pero para el caso de esta película, de forma preocupante, parece llevarnos hacia algo que no queremos ver pero a lo que nos acercamos irremediabilmente. No solo a nosotros

como espectadores, sino que confronta de forma recurrente a ambos personajes a situaciones de tensión que no pueden evadir, que los pone frente a imágenes ante las cuales no pueden desviar la mirada y las que deben, sin opción alguna, acercarse.

Así mismo, estos movimientos de cámara se acompañan de un sonido sutil pero efectivo: el ruido primordial que refiere a un sonido envolvente que no proviene del ambiente sino que corresponde a lo que Žižek describe como un ruido siniestro “que surge cuando nos acercamos a lo real” (2015, 132) y que, además, es difícil de encontrar en la realidad misma. El filósofo explica que este se concibe como constitutivo del espacio mismo vacío antes de ser “ocupado” por cualquier cosa: “no es un ruido *en* el espacio, sino un ruido que mantiene al espacio abierto como tal” (Žižek, 2015, 133). Este genera un ambiente denso en el que los personajes deben subsistir, da cuenta de la aceleración e intensificación de los ritmos y los tiempos en que van desarrollando sus relaciones, encuentros y desencuentros, pero con ello, se propicia la sensación de imposibilidad de sumarse a dichos ritmos y tiempos.

Ambos recursos del cine moderno se presentan a lo largo de la película para enfatizar momentos muy particulares y que se complementan con las figuras que se proponen desde Deleuze. Así, toma relevancia la figura del vidente, que surge a partir del quiebre del sistema sensoriomotor de los personajes, un quiebre de los vínculos entre los individuos y el mundo. Martin-Jones (2006, 22), en este sentido, explica que el individuo ya no tiene poder sobre las situaciones a las que se enfrenta; este quiebre o suspensión lo vuelve “incapaz de reaccionar para influir en su contexto físico”. Y cita a Deleuze, cuando este explica que “este es un cine del vidente y ya no del agente” (Martin-Jones, 2006, 21).

El vidente al que nos referimos, en este caso, es Lobo, quien ha perdido su capacidad de acción y que manifiesta explícitamente en su imposibilidad para comunicarse en una secuencia en que Paloma lo interpela: “no... no estamos bien... pareces muerto... todo te vale verga...”, e insiste “... ‘pos háblame wey”; mientras que Lobo, en una toma fija de su rostro, parece atrapado en un impulso sostenido por decir algo y lo único que sale de él es: “¿qué quieres que te diga, si no sé hablar, no sé decir nada?”.

Recordemos que la pareja se mudó de Linares a Monterrey, desplazados por la violencia. Sin embargo, Lobo es incapaz —no tiene la capacidad— de decirle a Paloma lo que ha presenciado en algún momento de un pasado que continúa presente y manifiesto en sus pesadillas, lo que lo hace despertar llorando y, en su memoria, la razón por la que no puede regresar a Linares. Es hasta la última secuencia en donde Lobo (en voz en *off*) puede finalmente hablar, dar su testimonio y permitirnos conocer sus verdaderos motivos y temores:

Yo conocí a tu papá, al Chango, yo lo vi morir, lo confundieron conmigo y yo no dije nada... lo estaban quemando vivo y me solté y me fui, me fui, me fui Paloma, me fui, ahí lo dejé... A veces me despierto en la noche y ahí está el Chango, mirándome sin piernas, sin brazos con la cabeza a un lado, con su muñón, y un montón de piedras quemándose... no sé... anoche soñé que estaba muerto...

La terrible imagen que describe Lobo, entre sollozos y remordimientos a modo de cierre, continúa con el llanto sentido de él, que culmina con un “te amo”. Paloma, también en voz en *off* responde:

yo también te amo... pero yo, yo me quiero quedar... nomás quería decirte adiós... pero nunca llegaste... te encontré, estabas solillo, tenías un hoyo chiquito en la frente, no había sangre... me viste, yo siento que me viste... Lobo... amor...

La inmovilidad, entonces, se manifiesta en Lobo a partir de presenciar la que sería su propia tortura y asesinato, pero que le ocurrió a otra persona en su lugar y ante lo cuál no pudo hacer nada. En diversas situaciones lo vemos encuadrado en tomas fijas viendo de frente o hacia el piso, estático, como una fotografía con fondos arruinados y corridos. Es incapaz de cambiar las cosas, incluso cuando finalmente puede hablar y confesar su temor, el destino del Lobo se manifiesta inevitable en su muerte.

Esta imposibilidad para actuar se enfatiza a través de sus trayectos por espacios que aparecen como desconectados o abandonados de lo social, como veremos más adelante, y que se relacionan directamente con las consecuencias de la confrontación con “lo intolerable y lo impensable” (Bogue, 2003, 170) hacia donde, en varias ocasiones, nos acercan los *travellings* de aproximación lenta acompañados del ruido primordial. Si bien Deleuze señala que esto impensable no necesariamente se trata de escenas de horror —aun cuando puede incluir cuerpos o sangre— nos remite a una imagen de la violencia que no está presente y que no es explícita pero que se manifiesta en lo óptico y lo sonoro.

Así, en algún momento escuchamos *on the air* (desde una fuente tecnológica pero indistinguible, como la bocina de un teléfono que no vemos pero podemos identificar) el audio del sometimiento y tortura del hombre al que refiere Lobo en su descripción: escuchamos gritos de amenaza del perpetrador y los de dolor de la víctima cada vez más resonantes y desgarrados, mientras de nuevo un *travelling* nos posiciona peligrosamente ante una imagen que se densifica con la presencia del ruido primordial; este sonido que nos remite a una imagen que no se vé, se escucha sobre la figura a contra luz de un hombre en cuclillas (Lobo) en medio de una especie de tunel, quien observa, a su vez, una figura indeterminada y amorfa, colgada y ardiendo en fuego al fondo, como la única fuente de luz. La ruptura o el quiebre hace del individuo un “vidente sacudido por algo intolerable en el mundo, y confrontado con algo impensable en el pensamiento” (Deleuze, 1989, 169-170), hace que el individuo ya no pueda pensar ni pensarse a sí mismo en el mundo mientras éste se le impone irremediabilmente.

Si bien este tipo de descripciones no provengan del testimonio verídico de quienes forman parte de la sociedad neolonesa —para el caso de *La Paloma y el Lobo*—, da cuenta de situaciones muy particulares que tanto los medios locales como nacionales han reportado como parte de la realidad fronteriza y que han venido a cuenta con mayor énfasis a partir de la década de 1980 en la que, explica Sassen, la forma del capitalismo toma nuevas formas alrededor del globo, un capitalismo avanzado que “reinventó los mecanismos de la acumulación originaria” y continúa:

Después de treinta años de estos tipos de desarrollo, enfrentamos economías en contracción en buena parte del mundo, la escalada de la destrucción de la biósfera en todo el globo y el resurgimiento de formas extremas de pobreza y brutalización donde pensábamos que habían sido eliminadas o estaban en vías de desaparición (Sassen, 2015, 23).

Estas formas extremas que se manifiestan en la realidad y que vemos en historias como la de Paloma y Lobo, este capitalismo avanzado de Sassen es lo que, por su parte, Sayak Valencia define como un *capitalismo gore*, una forma radicalizada y, en palabras de la autora, el lado B del capitalismo que entiende como consecuencia de una reinterpretación de los procesos económicos globales hegemónicos en los contextos fronterizos que deriva en el

derramamiento de sangre explícito e injustificado (como precio a pagar por el tercer mundo que se aferra a seguir las lógicas del capitalismo, cada vez más exigentes), al altísimo porcentaje de vísceras y desmembramientos, frecuentemente mezclados con el crimen organizado, el género y los usos predatorios de los cuerpos, todo esto por medio de la violencia más explícita como herramienta de necroempoderamiento (Valencia, 2020, 25).

Dicha reinterpretación, explica, deriva, precisamente, de la imposición del discurso neoliberal sobre regiones como la de la frontera norte de México que se ven imposibilitadas a sumarse a las dinámicas (tiempos y velocidades) que demanda el llamado primer mundo. Dichas demandas generan una serie de condiciones que propician la incursión de las regiones en el mercado de la violencia y, como explica Valencia, se radicalizan “con el advenimiento de la globalización, dado que ésta se funda en lógicas predatorias que junto a *la espectralización* y *la especulación* en los mercados financieros se desarrollan y ejecutan prácticas de violencia radical” (2020, 138).

Así, el crimen organizado y todas sus prácticas se integran también a los procesos comerciales como una forma alternativa de acceder a las dinámicas capitalistas del globo: “hacen de la violencia extrema una forma de vida, de trabajo, de socialización y de cultura. Reconvierten la cultura del trabajo en una especie de protestantismo distópico, donde el trabajo y la vida forman una sola unidad” (Valencia, 2020, 103). Los nuevos emprendedores que participan de estas prácticas alternativas de mercado, hacen de la violencia, según explica Valencia, tanto una herramienta de trabajo, de empoderamiento y adquisición de capital, como en una mercancía que se dirigirá a distintos nichos de mercado.

Esta forma de capitalismo avanzado, radical, *gore*, de formas extremas, se ha infiltrado en todas las capas de la realidad; “subsume y consume todas las historias previas” (Fisher, 2018, 25). Es lo que Mark Fisher denomina como *realismo capitalista* para sociedades globalizadas, desde el cual explica al capitalismo como aquello “que queda en pie cuando las creencias colapsan en el nivel de la elaboración ritual o simbólica, dejando como resto solamente al consumidor-espectador que camina a tientas entre reliquias y ruinas” (2018, 26).

El realismo capitalista, tal y como lo entiende Fisher, ya no ve ciudadanos o agentes políticos, sino consumidores y espectadores; el capitalismo genera un orden “postpolítico” en el que todo proceso social se da con las mismas dinámicas que demandarían los intercambios comerciales (tal

como apuntan Sassen y Valencia). Y, en este sentido, señala, se propician efectos sobre todas nuestras formas de convivencia —ahora equivalentes a prácticas de consumo e hiperconsumo— pero que quedan desdibujadas por una especie de naturalidad al “borrar cualquier ilusión sentimental” que nos deja ver el mundo tal como es, y que se sostiene a partir de un “todos contra todos, un sálvese quien pueda, un sistema de explotación perpetua y criminalidad generalizada” (Fisher, 2018, 33), como parte de las lógicas del capitalismo. El realismo es para el capitalismo actual una estrategia que le permite naturalizar las condiciones de explotación, de competitividad e individualismo, incluidas las prácticas predatorias y de extrema violencia que se han integrado a las prácticas comerciales como forma de sumarse a las velocidades y dinámicas que demanda el acontecer global actual y que subsume las posibilidades de acción o de alternativas, como señala Fisher, el realismo capitalista nos dice que las cosas solo pueden ser tal como son.

Siguiendo estos postulados, se entiende que los espacios igualmente, en particular los de las regiones ubicadas en la frontera norte de México, son sometidos a la acelerada modernidad que se impone y ante la cual no siempre se puede responder. Jungwon Park (2018) explica que, como consecuencia de este fenómeno, se da una reorganización espacial a partir de un desarrollo geográfico desigual que propicia procesos de urbanización descontrolados. La incursión de la industria maquiladora a estas regiones, así como intenta simbolizar el progreso y desarrollo también refieren a “un escenario de ruinas globales: fábricas, favelas y campos abandonados” (Park, 2018, 1119) y, a su vez, genera movi­lidades en los tránsitos que van de las periferias a los centros de trabajo y que se manifiesta a través de efectos visuales y formas simbólicas que remiten, según desarrolla Mora (2016, 122), a una estética de la ruina o de la basura y del desperdicio que se complementa con un orden neobarroco, y que define a los espacios como fractales, laberínticos, caóticos y desbordantes.

En este sentido, Park explica en el referido trabajo que el fenómeno de la migración, en últimas décadas, comienza a proponer espacios que ya no son solamente de paso o de tránsito, sino que dan cuenta del establecimiento de la vida urbana a través de personajes que intentan adaptarse a la frontera desde las periferias en las que se instalan las naves industriales. Con ello, la maquila y demás procesos industrializadores en las regiones no solo participa en la formación de una geografía fragmentada y degradada, sino además, el desarrollo desmesurado de periferias marginales que, siguiendo de nuevo a Park (2018, 1119), repercute en la vida cotidiana de quienes laboran en estos espacios y en sus propios cuerpos, que se ven sometidos a la falta de servicios, a la inseguridad y a procesos disciplinares que se practican en sus lugares de trabajo, además de la contaminación y devastación ambiental que sin duda genera otras problemáticas en una lista interminable.

De esta manera, además del desplazamiento forzado por la violencia del cual son víctimas Paloma y Lobo, se perciben otros detonantes para el malestar en el que pasan su día a día: por un lado la falta de agua de la que Paloma da cuenta en más de una ocasión como parte de una crisis ecológica; el calor que no se dice pero que se ve a través de varios elementos presentes como abanicos siempre prendidos y el sudor en los cuerpos, incluso en una secuencia vemos a la pareja

sostener un hielo entre las manos para mitigar el calor, y ella refiere a la falta de agua como un factor para regresar e Linares, por mencionar algunos ejemplos.

Por otra parte, las condiciones laborales de ambos también acentúan su dificultad para ser y estar en este entorno: tanto Paloma como Lobo pierden su trabajo por sucesos violentos contra otros compañeros derivados de una gerencia restrictiva y desinteresada, ella en la maquila y él en la construcción; en varios momentos los vemos en sus lugares de trabajo, interactuando en diversos niveles, pero nunca satisfechos y, aunque Paloma sí mantiene lazos con sus compañeras de trabajo, Lobo parece siempre desconectado del resto del mundo; somos testigos también del despido y rechazo de una mujer debido a su edad como empleada en la maquila, podemos percibir el grado de preocupación que eso implica a partir de su encuadre en primer plano en el que atestiguamos la descomposición de su rostro que va de sonriete y amable a un llanto de angustia y preocupación cuando se percata de que no será contratada en el puesto que solicitó y quizás en ninguno.

A través de estos ejemplos, es posible identificar cómo es que se manifiesta la figura del vidente a través de dichas repercusiones sobre el espacio y las dinámicas sociales, laborales y de movilidad en las regiones fronterizas impuestas debido a la industrialización transnacional, ante lo cual se observa el quiebre del esquema sensorio motor en aquellos personajes que como Lobo quedaron constituidos como videntes puros, aturcidos, abandonados a algo intolerable que es ahora su propia cotidianidad (Deleuze, 1989, 41).

Finalmente, a través de los recursos técnicos que ya se mencionaron y, complementando al vidente, se manifiesta también la figura del deambular. Ésta se propone en algunas secuencias para la exploración de espacios que, a través de paneos, tomas fijas y travellings contemplativos, destaca una estética particular: paredes vandalizadas o caídas, fábricas abandonadas, lugares oscuros e invadidos por vegetación y basura.

Ambos personajes realizan varios recorridos que nos dejan ver el paisaje, que como se anuncia líneas más arriba, remiten a la saturación, al abandono y a la ruina, pero también a los vestigios de otros tiempos. Lo que vemos es lo que ha dejado a su paso el proceso de industrialización, espacios tomados ahora por la misma naturaleza y por otros personajes (por ejemplo: un grupo de adolescentes de secundaria que, al parecer, pasan sus tardes en una fábrica abandonada, en algún momento, amedrentan a Paloma y Lobo para que no vuelvan a este espacio), incluso el lugar en donde trabaja Paloma parece que no ha sido renovado y se mantiene tal como se construyó en un primer momento pero con los años visiblemente a cuestras.

Este deambular, aunque recurrente, no nos permite describir una cartografía precisa de Monterrey debido a que los espacios están fragmentados en postales inconexas y en imágenes fijas o tomas largas que priorizan la contemplación pero que, en su constitución y configuración (con los sonidos y las condiciones propias del espacio), nos acercan a escenarios y sensaciones de incertidumbre y de inseguridad que, igualmente, acompañan a los personajes. En este sentido, en

producciones modernas y realistas como *La Paloma y el Lobo*, es posible recorrer y describir estas ruinas y vestigios del pasado pero, al mismo tiempo, ver las condiciones actuales de existencia que se proponen y que se actualizan en el devenir contemporáneo.

5. Conclusiones

Observa Moral Martín: “El debate actual sobre la confrontación de nuestro presente con el pasado sitúa al cine como mediador privilegiado en la construcción de nuestra memoria y, por tanto, lo señala como instrumento decisivo en la definición de nuestra identidad contemporánea” (2020, 206). El cine actual contiene en su narrativa y en sus recursos técnicos, elementos que nos permiten explorar no solo en el pasado sino en nuestras propias condiciones de existencia. A través del ejemplo de *La Paloma y el Lobo*, se puede visualizar dicho proceso, tanto en lo técnico como en narrativo. A partir de sus recursos cinematográficos y de la temática que aborda, Lenin nos lleva de la cotidianidad de la vida particular e individual de una pareja, de sus recuerdos y testimonios ficticios personales, hacia las profundidades de la realidad de la vida fronteriza, a una memoria histórica y colectiva que se instala en sus espacios y sus dinámicas en relación a los procesos globalizantes.

Algunas de las propuestas del cine de frontera de la última década, desde las estrategias del realismo contemporáneo, no refieren a la historia en sí, ni pretenden hacer una reconstrucción de hechos; por el contrario, intentan condensar en narraciones individuales y cotidianas un estado de las cosas, una realidad en la que nos vemos interpelados todos y todas, tanto a nivel nacional como a quienes habitamos específicamente la región que se explora a partir de sucesos que, aunque se encuentran en todo el país —y otros considerados de la periferia global—, sin duda alguna tienen una relación directa con las condiciones propias de la franja fronteriza entre México y Estados Unidos, que deviene de una larga historia de contradicciones y confrontaciones. Así, no interesa ser un cine de archivo o de documentos sino un cine sobre las complejidades del momento en que se producen.

Referencias Bibliográficas

- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- Baer, A., & Schnettler, B. (2009). Hacia una metodología cualitativa audiovisual: el video como instrumento de investigación social. En A. Merlino (Ed.). *Investigación cualitativa en ciencias sociales: Temas, problemas y aplicaciones* (pp. 1-38). Buenos Aires: Cengage Learning.
- Bogue, R. (2003). *Deleuze on Cinema*. Nueva York: Routledge.
- Burch, N. (1987). *El tragaluz del infinito: contribución a la genealogía del lenguaje cinematográfico*. Madrid: Cátedra.
- Caballero, J. (28 de abril, 2021). Se estrena "La paloma y el lobo", ópera prima de Carlos Lenin. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/04/28/cultura/se-estrena-la-paloma-y-el-lobo-opera-prima-de-carlos-lenin/>
- Deleuze, G. (1989). *Cinema 2. The Time-Image*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- FICUNAM (Ed). (2021). Ficha técnica de *La Paloma y el Lobo*. Recuperado de: <https://ficunam.unam.mx/pelicula/la-paloma-y-el-lobo/>
- Fisher, M. (2018). *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Casa Negra.
- Gutiérrez, M. (2014). El cine de autor: del cine moderno al cine posmoderno. *Razón y Palabra*, 87.
- Horne, L. (2011). *Literaturas reales. Transformaciones del realismo en la narrativa latinoamericana contemporánea*. Rosario, Argentina: Beatriz Viterbo Editora.
- Iglesias-Prieto, N., Martínez del Cañizo, I. & Trujillo, A. (23 de septiembre, 2021). Conversación. Trayectorias del cine documental [Conversatorio]. *Serie de conversaciones virtuales. Registros del Tiempo Presente. Texturas sobre la historia y prácticas del arte en Tijuana*. Tijuana: Instituto Municipal de Arte y Cultura de Tijuana, Museo de Historia de Tijuana.
- Imbert, G. (2010). *Cine e imaginarios sociales. El cine posmoderno como experiencia de los límites (1990-2010)*. Madrid: Cátedra.
- Konigsberg, I. (2004). *Diccionario técnico Akal de cine*. Madrid: Akal.
- Martin-Jones, D. (2006). *Deleuze, Cinema and National Identity. Narrative Time in National Contexts*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Mora, E. (2016). Estética de los lugares de paso en la literatura de la frontera norte de México. *Chasqui. Revista de literatura latinoamericana*, 45 (2), 122-138.
- Moral, J. (2020). *Vals con Bashir*: Documental, animación y memoria. *L'Atalante. Revista de Estudios Cinematográficos*, 29, 205-216.
- Park, J. (2018). La frontera en ruinas: el cuerpo enfermo y la biopolítica global en Maquilapolis y Sleep Dealer. *Revista Iberoamericana*, 84 (265), 1117-1133.
- Quintana, Á. (2003). *Fábulas de lo visible. El cine como creador de realidades*. Barcelona: Quaderns Crema.
- Sanchez, I. (2016). El arte de la violencia sistémica. La explotación neoliberal como estética y mercancía en el cine Mexicano contemporáneo. *Hispanófila*, 178, 11-20.

- Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Buenos Aires: Katz.
- SENSACINE México. (Ed.) (2019). Camino al FICM19: Carlos Lenin, La Paloma y el Lobo. Rescatado de: <https://www.sensacine.com.mx/peliculas/pelicula-269460/trailer-19560291/?jwsourc=cl>
- Urrutia, C. (2019). Variaciones del realismo en el cine chileno contemporáneo. Las películas de Alejandro Fernández Almendras. *Comunicación y Medios*, 28 (39), 98-108.
- Urrutia, C., & Fernández, A. (2020). *Bordes de lo real en la ficción. Cine chileno contemporáneo*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.
- Valencia, S. (2020). *Capitalismo Gore. Control económico, violencia y narcopoder*. México: Ediciones Culturales Paidós.
- Zavala, L. (2005). Cine clásico, moderno y posmoderno. *Razón y Palabra*, 10 (46).
- Žižek, S. (2015). *Lo ridículo sublime: el cine de David Lynch*. México: Paradiso Editores.

Reseña Curricular

Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Baja California, México. Maestra en Estudios Socioculturales, también por la UABC, y Maestra en Educación por el Centro de Estudios Universitarios de Baja California. Actualmente es docente en la UABC, y doctorante en el programa de Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa. Sus líneas de investigación son: discurso, poder y representaciones, cine y literatura.



Imagen: María García

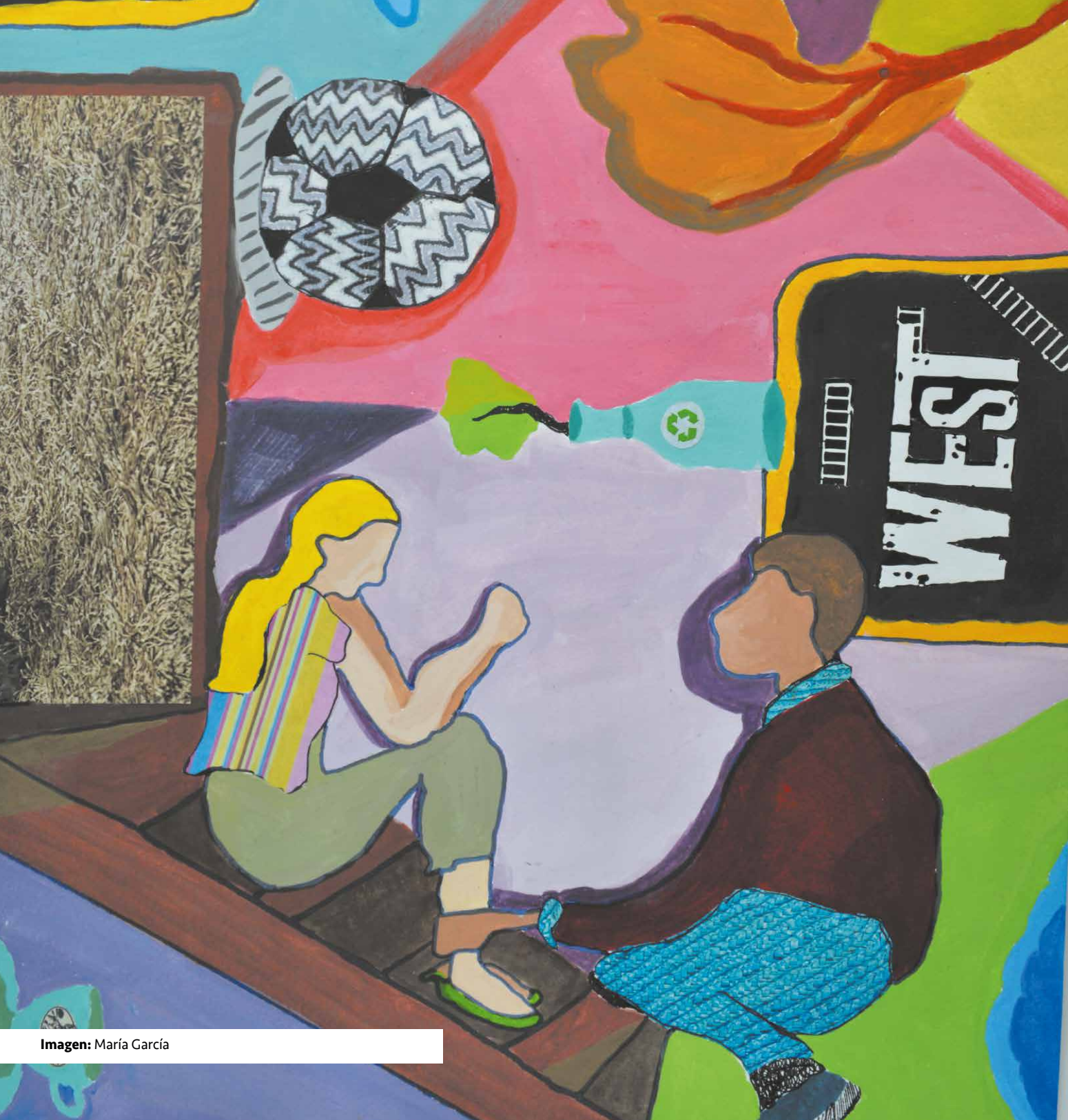


Imagen: María García

Evaluación por pares

ÑAWI: ARTE DISEÑO COMUNICACIÓN es una revista arbitrada que se rige por el sistema doble par anónimo.

Los artículos enviados por los autores son evaluados previamente por el Comité de Redacción para comprobar si se ajustan a las normas de edición y a las políticas temáticas de la revista.

Cuando el artículo pasa ese primer filtro, entonces es enviado a dos evaluadores externos expertos en la temática abordada por el autor. Para cumplir y defender la ética de la investigación, estos evaluadores son siempre ajenos a la institución a la que pertenece el autor y son los encargados de dictaminar si responde a los intereses científicos de la publicación. En la valoración final, los revisores deciden entre las siguientes opciones: publicable, publicable con modificaciones menores, publicable con modificaciones mayores o no publicable. En el caso de que haya disparidad de opinión entre ellos se recurre a un tercer experto.

Derechos de autor (Copyright)

Los originales publicados, en las ediciones impresa y electrónica, de la revista Ñawi. Arte, diseño y comunicación, son propiedad de la Facultad de Diseño y Comunicación Visual (FADCOM), perteneciente a la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL), Guayaquil, República del Ecuador, siendo absolutamente necesario citar la procedencia en cualquier reproducción parcial o total de los contenidos (textos o imágenes) publicados. Ñawi proporciona un acceso abierto e inmediato a su contenido, pues creemos firmemente en el acceso público al conocimiento, lo cual no obsta para que la cita de la fuente sea obligatoria para todo aquél que desee reproducir contenidos de esta revista.

De igual modo, la propiedad intelectual de los artículos o textos publicados en la revista Ñawi pertenece al/la/los/las autor/a/es/as.

Esta circunstancia ha de hacerse constar expresamente de esta forma cuando sea necesario.

Todo el contenido de ÑAWI mantiene una licencia de contenidos digitales otorgada por Creative Commons

Licencia Creative Commons

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Directrices de contenido

Los textos postulados deben:

1. Corresponder a las categorías universalmente aceptadas como producto de investigación.
2. Ser originales e inéditos.
3. Sus contenidos responden a criterios de precisión, claridad y brevedad. Se clasifican en:

3.1. Artículos. En esta sección se publican:

3.1.1. Artículos de investigación científica, artística y artístico-tecnológica: presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro aportes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

3.1.2. Artículo de reflexión o ensayo: presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico recurriendo a fuentes originales.

3.1.3. Artículo de revisión: resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones, publicadas o no, ya sea en el campo científico, artístico o artístico-tecnológico, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo.

3.2. Entrevistas: En esta sección se puede presentar una conversación con algún teórico o artista vinculado con las temáticas de la revista.

3.3. Misceláneas: En esta sección se puede presentar una breve reseña bibliográfica del trabajo de teóricos o artistas vinculados con las temáticas de la revista. Asimismo, se recibirán textos teóricos experimentales ajenos a los estándares hegemónicos de la investigación científica.

1. Datos del autor o autores. Nombres y apellidos completos, filiación institucional y correo electrónico o dirección postal.
2. Título. En español e inglés, escrito con mayúsculas y minúsculas, con un máximo de 15 palabras. Con letra Times New Roman de 14 puntos y en negrita.
3. Resumen. Se redacta en un solo párrafo, da cuenta del tema, el objetivo, los puntos centrales y las conclusiones. No debe exceder las 150 palabras y se presenta español e inglés (Abstract).
4. Palabras claves. De cuatro a seis palabras o grupo de palabras, ordenadas alfabéticamente, la primera con mayúscula inicial, el resto en minúsculas, separadas por punto y coma (;) y que no se encuentren en el título o subtítulo, deben presentarse español e inglés (Keywords). Estas sirven para clasificar temáticamente al artículo.
5. El cuerpo del artículo. Se divide en Introducción; Desarrollo, con apartados encabezados con números (1, 2, 3...) y/o subapartados (1.1.; 1.2. 1.3. ...); Conclusiones y Bibliografía. Si fuese necesario, se presentan tablas, imágenes y figuras como anexos.
6. Texto. Las páginas deben venir numeradas, a interlineado 1,5 con letra Times New Roman de 12 puntos. La extensión de los artículos debe estar alrededor de 4.000 a 7.000 palabras (para artículos), entre 500 y 1500 palabras (para reseñas) y entre 2000 y 5000 palabras (para entrevistas)
7. Citas y notas al pie. No deben exceder más de cinco líneas o 40 palabras, de lo contrario estas deben ser incorporadas al texto general.

Referencias bibliográficas

Las Referencias Bibliográficas se escriben en una nueva página bajo el título “Referencias” al finalizar las conclusiones del artículo. Se utiliza formato de párrafo con indotación de Sangría Francesa (Hanging). Se deben seguir los lineamientos indicados a continuación:

1. Se seguirán las normas del estilo del sistema APA 6ª edición, 2016:

<http://www.apastyle.org/>

2. La forma de citar dentro del texto será la siguiente e irá entre paréntesis (autor, año, página): “Si el extremo separa lo que es literatura y cine de aquello que ya no lo es, su funcionalidad estética no consiste en consumir el pasaje sino, más bien, en incumplirlo” (Oubiña, 2011, p. 30). Y su referencia bibliográfica:

Oubiña, D. (2011). *El silencio y sus bordes: modos de lo extremo en la literatura y el cine*. México: Fondo de Cultura Económica.

3. Si hay dos autores, la cita en el cuerpo de texto irá entre paréntesis con el nombre de los dos autores. “hemos hecho nuestras las hipótesis que propugnan la naturaleza radicalmente dialógica del lenguaje (Bajtín, Benveniste) y las que hallan en la función de enunciación el fundamento de las prácticas discursivas (Foucault)” (Abril, Lozano & Peña-Marín, 1982, p. 253). Su referencia bibliográfica:

Abril, G., Lozano, J., & Peña-Marín, C. (1982). *Análisis del Discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.

4. Si es un capítulo en libro colectivo la cita en el cuerpo de texto es igual que para los libros. Su referencia bibliográfica

Catalá, J. (2012). Formas de la distancia: los ensayos fílmicos de Llorenç Soler. En Miquel Francés (Ed.), *La mirada comprometida* (pp. 97-115). Madrid: Biblioteca Nueva.

5. Si es un artículo de revista la cita en el cuerpo de texto es igual que para los libros. El nombre de la revista va en cursiva y se incluye el rango de páginas y el DOI Su referencia bibliográfica será:

Larrañaga, J. (2016). La nueva condición transitiva de la imagen. *Barcelona, Research Art Creation*, 4, 121-136. DOI: 10.17583/brac.2016.1813

6. Si es una película, la primera vez que se cite se indicará: Título en español (Título original, Director, año). El título original únicamente si es distinto del título con el que se estrenó en Latinoamérica.

Qué tan lejos (Tania Hermida, 2006)

7. En el caso de que los autores incorporen imágenes, entonces proporcionarán la correspondiente autorización. De no ser así, deberán ajustarse al artículo 32 del TRLPI que señala que la inclusión de obras ajenas de carácter fotográfico, plástico o figurativo no necesita la autorización del autor, siempre que se cumplan las condiciones detalladas a continuación:

- que lo incluido corresponda a una obra ya divulgada,
- que se realice con fines de investigación,
- que responda al “derecho de cita” para su análisis, comentario o juicio crítico.
- que se indiquen la fuente y el nombre del autor de la obra utilizada.

Los gráficos, imágenes y figuras deben realizarse con la calidad suficiente para su reproducción digital y deben adjuntarse los archivos gráficos originales (si el artículo es aceptado) en fichero aparte (preferentemente en formato JPG o PNG). Es importante indicar el lugar donde aparecerán en el cuerpo del texto del siguiente modo: FIGURA 1 POR AQUÍ. Dichas imágenes deben citarse del siguiente modo: Figura numerada. Descripción. *Título* (Autor, año). Fuente.

Figura 1. Adán y Eva deconstruidos. *Dieta* (Óscar Santillán 2009). Fuente: Archivo Nuevos Medios Ecuador. <http://archivo.aanmecuador.com/>

El autor es responsable de adquirir los derechos y/o autorizaciones de reproducción a que haya lugar, para imágenes y/o gráficos tomados de otras fuentes, normativas del arbitraje y evaluación externas de los trabajos.

Envío de originales

1. Los artículos, las entrevistas y la reseñas se enviarán en línea a través de la plataforma OJS (Open Journal System) en la que está alojada la revista en su versión electrónica:

<https://nawi.espol.edu.ec/index.php/nawi/about/submissions#onlineSubmissions>

2. Para ello, es necesario registrarse e iniciar sesión.

3. Las fechas a tener en cuenta para los próximos números son las siguientes:

Ñawi: Arte, Diseño y Comunicación

Call for Paper Vol. 7 No. 2 (2023): Junio

Monográfico:

Monográfico: Escrituras académicas divergentes: discursos fronterizos entre el arte, la ficción y la ciencia (segunda parte)

Coordinadores:

Mariana Mussetta

Universidad Nacional de Villa María

Argentina

Máximo Daniel Lamela Adó

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Brasil

Se parte de la reciente aparición de ciertas textualidades que constituyen una problematización de las formas fosilizadas de escribir en el ámbito académico, de la noción misma de academicidad como rasgo textual naturalizado y, asimismo, del monopolio lingüístico aún imperante sobre otras formas de expresión. Estas escrituras comparten el hecho de subvertir de manera estratégica las convenciones genéricas hegemónicas, y al hacerlo pueden volverse meta-reflexivas, en tanto textos ostensiblemente autoconscientes; icónicas, ya que a menudo toman la forma de aquello sobre lo que versan; performativas, dado que en ocasiones el texto no solo dice sino que emula al mismo tiempo aquello que dice; y multimodales, debido a que suelen desplazar la supremacía de las palabras y se constituyen en la combinación de recursos semióticos diversos. Desde esta perspectiva, tales escrituras hacen foco en la presencia visible del proceso en el texto, ponen de relieve la voz de quien investiga-escribe-comunica, y se afirman en el potencial de las operaciones de resemiotización.

En las tensiones entre centro y periferia, el carácter disruptivo de estos textos tiende a situarlos en los márgenes de la academia (por ejemplo, en secciones especiales en las publicaciones periódicas, a menudo fuera del alcance del sistema de referato), o bien se los asocia exclusivamente con la exploración

artístico-poética. No obstante, presentan una riqueza tal en su multiplicidad de cruces con otros campos que ponen en evidencia el gran potencial creativo, epistémico y heurístico de la forma, a la manera oulipiana, en un arco que incluye desde un mero paso metodológico hasta el mismo producto discursivo en sí con pretensión de circular en entornos académicos. Esto permite, a su vez, interrogarse sobre los procesos de la recepción y (des)legitimación de estos textos abiertamente híbridos y aparentemente atípicos. El alcance de tales propuestas textuales, hoy con escaso acceso a los círculos académicos hegemónicos, pero en notable crecimiento, apenas comienza a ser explorado, así como las implicancias de promoverlas. Este monográfico apunta a realizar un aporte en este sentido.

Descriptorios:

Se admitirán artículos en inglés, en portugués y en español. Se convoca al envío de trabajos que aborden este tipo de escrituras emergentes en la comunicación e indagación académico-científica, en especial las producidas en las últimas dos décadas, en relación (a modo orientativo) con los siguientes ejes:

- El texto académico como dispositivo/artefacto semiótico.
- La materialidad de la escritura y sus soportes.
- Experimentación gráfica y tipográfica.
- Cruces entre escritura académica y literatura, diseño, arte, entre otros elementos.
- La construcción de la figura de/la escritor/a-diseñador/a-creador/a en el texto.
- Recepción, (des)legitimación y circulación de este tipo de textos.
- Mecanismos textuales performativos, donde la experimentación formal replica o emula la dimensión temática.
- Recursos metadiscursivos atípicos en relación a la visualización o *foregrounding* del proceso de investigación y de escritura en el mismo texto, en especial en la cancelación de la ilusión de "producto terminado".
- Híbridos genéricos en la academia: la introducción de discursos y registros ajenos al científico-académico (discursos poéticos o ficcionales, escrituras del yo, el cómic, etcétera).
- Refuncionalización de convenciones paratextuales e inclusión de elementos genéricos atípicos (figuras sin título, profusión de hipervínculos, recursos gráficos para separar secciones).
- Escritura textovisual/ multimodal/ intermedial.
- Movimientos escriturales transcreadores: juegos de traducción intersemiótica como operatoria de pensamiento.

Fechas:

1. Convocatoria del Call For Papers: **15 de diciembre de 2022**
2. Cierre del Call For Papers: **15 de marzo de 2023**
3. Artículo seleccionado para su publicación: **15 de mayo de 2023**
4. Artículo publicado: **15 de julio de 2023**

Referencias bibliográficas

- Lamela Adó, M. D., & Mussetta, M. (2020). Apropiación transgresiva y multimodalidad en la investigación académica: propuestas de escritura. *Revista Teias*, 21 (63), 265-281.
- Molinari, J. (2022). *What Makes Writing Academic. Rethinking Theory for Practice*. London: Bloomsbury Academic.
- Mussetta, M., Lamela Adó, M. D., & Peixoto, B. L. (2021). La escritura académica fuera de sí: la multimodalidad como potencia expansiva. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 18 (54), 382-400.
- Sousanis, N. (2015). *Unflattening*. Cambridge, USA: Harvard University Press.

Call for Paper Vol. 8 No. 1 (2024): Enero

Monográfico:

Posmemoria en Latinoamérica y en el Estado español. Creaciones visuales por la verdad, la justicia y la reparación, desde la perspectiva de los descendientes de los perpetradores criminales.

Coordinadores:

Luis Olano Ereña y Violeta Alarcón Zayas

La memoria de los pueblos que sufrieron violencia estatal masiva está secuestrada y se recupera costosamente mediante fragmentos de relatos inconexos y recuerdos confusos, navegando a ciegas entre testigos amnésicos, amenazas mudas, fantasmas de desaparecidos y documentos huérfanos. Habitamos un presente esquizofrénico en el que se ha banalizado y distorsionado el término “nazi”, donde apologetas y responsables de genocidios y torturas masivas recurren al lenguaje de los derechos humanos para victimizarse. Asistimos atónitos al regreso de grupos políticos partidarios de regímenes dictatoriales, junto a otros que jamás los abandonaron gracias a las transiciones políticas (con o sin procesos de justicia transicional) de finales del siglo pasado; genocidas impunes en sus países de origen son juzgados (con escaso éxito y mucho sufrimiento por parte de sus víctimas) por países extranjeros en nombre de la justicia transicional, mientras que otros que ya fueron juzgados buscan, con cada vez mayor rédito, una exoneración de su pena. Siguen sepultados miles de desaparecidos, sin restitución para las víctimas de los crímenes de Estado ni para sus familiares, donde los perpetradores y sus cómplices no han rendido cuentas ante nadie y cuyos herederos disfrutan de los frutos del expolio y la violencia extrema. Nos encontramos con una población desmemoriada, enmudecida y cegada primero por el miedo y progresivamente por la simple inercia del paso del tiempo, que todo lo borra y desdibuja.

En este contexto infame, que evoca los años que sucedieron a la gran crisis del capitalismo y el ascenso de los fascismos en los años 20-30 del siglo pasado, aparecen pequeños movimientos sociales de elevado significado político y ético que se suman a los testimonios de las víctimas y sus familiares. Esto es, a la tarea de enfrentarse a la desmemoria, que promueve la impunidad de violaciones a los derechos

humanos y de crímenes de lesa humanidad, se suman individualidades y agrupaciones de descendientes de perpetradores de violencias masivas que se identifican con el dolor de las víctimas y con su lucha por la verdad y la justicia. La sociología, la crítica cultural o los estudios de memoria y posmemoria han abordado extensamente la producción cultural de los descendientes de víctimas de crímenes de lesa humanidad. Otra perspectiva en auge en este campo es el que pone en el foco al perpetrador, como lo evidencia el cortometraje chileno de animación *Bestia*, de Covarrubias, y las imágenes de los crímenes producidas por los propios perpetradores como el trabajo de Sánchez Biosca *La muerte en los ojos. Qué perpetrar las imágenes del perpetrador*, o *The Abu Ghraib Effect* de Einsenman. Sin embargo, todavía son escasos los análisis en torno a las creaciones visuales de los descendientes de genocidas y colaboradores. Resulta especialmente relevante el surgimiento en 2017, en Argentina, de *Historias desobedientes*, un colectivo de familiares directos de torturadores y genocidas que, al descubrir sus crímenes, cortan relaciones con sus parientes, mediante el repudio y la denuncia. Entre ellos podemos señalar las obras de Vanina Falco y Nicolás Ruarte, que se enfrentan al silencio, al miedo y la culpa desde el teatro. En los mismos años, en Chile, participan de un proceso similar los cineastas Andrés Lübbert y Lissette Orozco, con sus documentales también parientes de colaboradores y perpetradores.

Este proceso nos plantea diversas cuestiones: ¿Podemos considerar esto como un atisbo de nueva esperanza para la recuperación de la memoria en el contexto de pueblos castigados por el terrorismo de Estado? ¿Es un movimiento capaz de influir de forma contundente en frenar los procesos de desmemoria que posibilitan y perpetúan el poder político, económico y simbólico de los regímenes autoritarios? ¿Podría considerarse un proceso similar al que se produjo en la Alemania de la culpa colectiva por el Holocausto? ¿En qué sentido podrían relacionarse? ¿Sería deseable y, en tal caso, posible, un proceso similar en el Estado español y en otros países de Latinoamérica? ¿En qué medida estos testimonios y agencias de segunda generación repercuten en la restitución de las relaciones mutiladas con nuestro pasado, en la comprensión del presente y en la construcción de un futuro más justo? A partir de estas preguntas, proponemos abrir un espacio para profundizar en los estudios de la “posmemoria” o memoria intergeneracional atravesada por el trauma (Hirsh) y del concepto de “sujetos implicados”, que apela a la responsabilidad ética de los herederos de perpetradores (Rothberg). En este monográfico animamos a la reflexión y autorreflexión sobre los significados y potencialidades de la creación de obras cinematográficas, audiovisuales, plásticas, performativas, teatrales, fotográficas, etc., creaciones de ficción y ensayo que revisen de forma crítica las dictaduras y estados represores en Latinoamérica y en el Estado español. En este sentido, aceptamos tanto el análisis de obras ajenas producidas o protagonizadas por sujetos implicados como de obras propias. Estas obras pueden ser creadas o dirigidas por los familiares, aceptándose igualmente obras dirigidas por sujetos no implicados, pero donde aparezcan herederos del victimario que prueban, denuncian y se avergüenzan de los crímenes cometidos por sus parientes directos, rechazando así el legado de estos y posicionándose del lado de las víctimas.

Descriptor:

Buscamos textos que profundicen en alguna o varias de las líneas que proponemos a continuación:

- Memorias mediadas por testimonios orales, objetos personales, fotografías, archivos familiares y dispositivos artísticos o artefactos culturales.

- Memorias filiativas y afiliativas.
- Distorsiones de la memoria, desmemorias, amnesias, silencios, secretos, memorias traumáticas, culpabilidades, extrañamiento.
- Obras visuales (cinematográficas, audiovisuales, fotográficas, teatrales, plásticas, performativas, etc.) producidas y/o protagonizadas por sujetos implicados.
- Mirada de autor/a: autorreferencialidad y autorreflexión en las creaciones artísticas de descendientes de perpetradores.
- Sujetos implicados. Extender el marco de la perpetración de violaciones de los derechos humanos para alejarse de la dicotomía víctima/victimario: heredero/as, observadores, cómplices, beneficiarios...
- Hitos del presente en la posmemoria y su repercusión.
- Militancia y proceso creativo en la recuperación de la memoria, verdad y justicia desde la perspectiva de parientes de genocidas y colaboradores.

Fechas:

1. Convocatoria del Call For Papers: **15 de mayo de 2023**
2. Cierre del Call For Papers: **15 de septiembre de 2023**
3. Artículo seleccionado para su publicación: **15 de noviembre de 2023**
4. Artículo publicado: **15 de enero de 2024**

Referencias bibliográficas

Basile, T. (2020). Padres perpetradores. Perspectivas desde los hijos e hijas de represores en Argentina. *Kamchatka. Revista de Análisis Cultural*, 15, 127-157.

Bartalini, C. [et al.] (2018). *Escritos desobedientes. Historias de hijas, hijos y familiares de genocidas por la memoria, la verdad y la justicia*. Buenos Aires: Marea.

Faber, S. (2014). Actos afiliativos y posmemoria: asuntos pendientes. *Pasavento. Revista de Estudios Hispánicos*, 2 (1), 137-156.

Hirsch, M. (2012). *The Generation of postmemory: Writing and visual culture after the Holocaust*. New York: Columbia University Press.

Lazzara, M. J. (2020). Familiares de colaboradores y perpetradores en el documental chileno: posmemoria y sujeto implicado. *Atenea (Concepción)*, 521, 231-248.

Maguire, G. (2017). *The Politics of Postmemory. Violence and Victimhood in Contemporary Argentine Culture*. Cambridge: Palgrave Macmillan Memory Studies

Morag, R. (2018). On the Definition of the Perpetrator: From the Twentieth to the Twenty-First Century. *Journal of Perpetrator Research*, 2 (1), pp.13-19.

Rothberg, M. (2019). *The Implicated Subject: Beyond Victims and Perpetrators*. Stanford: Stanford University Press.

Violi, P. (2020). Los engaños de la posmemoria. *Tópicos del Seminario*, 44, 12-28.

Call for Paper Vol. 7 No. 2 (2023):

Monográfico:

Monográfico: Imágenes y seducciones. Reflexionando sobre la gestión de marca

Coordinadores:

José Daniel Santibáñez Vásquez

Escuela Superior Politécnica del Litoral

La revista *Ñawi* invita a docentes y a estudiantes de posgrado, pero también a profesionales de cualquier parte del mundo que realizan investigaciones vinculadas con la gestión de marca, a enviar sus manuscritos, para evaluarlos de cara a una próxima publicación. Se admitirán artículos científicos que aborden, desde cualquier ángulo y disciplina, temáticas vinculadas a las estrategias de creación de marcas, y a su repercusión en la sociedad.

Descriptorios:

Se recibirán artículos en español y en inglés. Los textos admitidos tendrán un formato de artículo científico, respetando las normas de estilo de la revista *Ñawi*. El texto puede girar en torno a los siguientes ejes:

- Estrategias y acciones orientadas a la gestión de marca.
- Branding o brand management.
- Gestión gráfica de marcas y diseño corporativo.
- Diseño o rediseño de Logos y su impacto sobre el manejo de las marcas.
- Procesos de planificación, estudios de mercado y construcción de marcas.
- Comunicación corporativa interna y externa.
- Comunicación persuasiva.
- Estudios o análisis de reconocimiento, posicionamiento de marcas y/o vinculación con el consumidor.
- Estrategias y acciones orientadas a la gestión de marcas con enfoque en la sostenibilidad ambiental
- Storytelling, ilustración, tipografía, color.
- Diseño estratégico de productos y packaging.
- Propuestas de e-branding, gestión estratégica digital y/o experiencia de usuario.
- Neuromarketing.

Fechas:

1. Convocatoria del Call For Papers: **15 de diciembre de 2022**
2. Cierre del Call For Papers: **15 de marzo de 2023**
3. Artículo seleccionado para su publicación: **15 de mayo de 2023**
4. Artículo publicado: **15 de julio de 2023**

Referencias bibliográficas:

Olins, W. (2012). *On B®and*. Thames & Hudson.

Wheeler, A. (2018). *Diseño de marcas*. Anaya Multimedia.

Stalman, A. (2015). *Brandoffon: el branding del futuro*. Gestión 2000.

Chaves, N. (2010). *La imagen corporativa. Teoría y práctica de la identificación institucional*. Editorial Gustavo Gili.

Alves, H., & Vázquez, J. L. (2013). *Best Practices in Marketing and their Impact on Quality of Life*. Springer Science & Business Media.



espol Facultad de
Arte, Diseño y
Comunicación Audiovisual