

# Radiografías

## Soma/artísticas

*Ingrid J. Benítez*

# Radiografía[s] Soma/artística[s]

Intra-acciones de la Educación Artística con otras Áreas del  
Conocimiento en la Universidad

**Ingrid Johanna Benítez Velásquez**

Dissertação para obtenção do grau de  
Doutora em Educação Artística

## **Equipa de Orientação:**

Prof. Catarina Silva Martins (FBA-UP. Porto)  
Prof. Mónica Marcell Romero Sánchez (FA-PUJ. Bogotá)





*A Paola Ferreira Borda*

*Por tus valerosos impulsos  
y tus siembras desde las artes y la educación dejadas en esta superficie.*



## Agradecimientos

A Oscar por *serestar* en el caminar de estos tres años más de aprendizajes juntos en los ritmos de la complicidad y la complejidad de nuestras comprensiones. A mi familia y a la familia Ayala-Serrano-Cala por su ánimo y compañía desde los miles de kilómetros que nos separaban; en especial a Maye por compartir conmigo sus potencias y sus entrenos (una y otra vez) al aprender a través de los escenarios artísticos. A cada colega que aceptó conversar y poner en común su propio trayecto, sus preguntas, apuestas, apoyos e imágenes: Isis, Yenny, Stanley, Marcela, Javier, Clara, Alexander, Juan, Alba, Helena, Beatriz y Pierre. Y a quienes apoyaron también en paralelo este proceso a través del proyecto de investigación *Buena copia / Mala copia. Trayectos de creación en arteducación (2020-2022)*.

Cat Martins pela (des)orientação e os sorrisos, por quebrar os silêncios e pelo impulso a construir sempre uma própria postura. A Mónica Romero por aceptar conversar y acompañar, desde varios comienzos ya, en la escucha y lectura de mis combinaciones y enredos, por todos los intentos de sintonizar nuestros pensamientos a seis o cinco horas de distancia.

Aqueles que abriam todas as janelas e portas possíveis, que guiaram e acolheram minha visita como estrangeira, amiga e colega, com a atenção na (in)compreensão de meu portunhol e a todos os afetos e efeitos que se construíram e removeram, por breves ou largos instantes.

Agradeço a Tiago, Catarina, Samuel, Mário, Paiva, Fernando, Teresa, Alexandra e André por orientarem cada aula doutoral no intento de aprender na complexidade do pensar e agir mais do que na ideia de emoldurar e instrumentalizar investigações. A colegas do DEA e do DAP da Faculdade de Belas-Artes do Porto e da Universidade de Lisboa que se cruzaram comigo em todos os pontos de encontro possíveis, dentro ou fora da Universidade, nas realidades presenciais ou virtuais, ao som da teorização, da experimentação ou ao ritmo do sabor de um café, um copo de vinho ou de um fino (como se costuma dizer nesta geografia do mundo).

Ao Instituto de Investigação do i2ADS, especialmente aos grupos LabEA e Identidades pelos espaços de aprendizagem, apoio e partilha investigativa. Al Colectivo de Investigación en Arte y Cultura de la Universidad del Tolima por ser un espacio semilla y por los momentos que como profesora en esta universidad me impulsaron hasta este lugar para continuar en el existir y resistir de los pensamientos sobre lo aquí escrito.

Mi sentido de gratitud a cada persona con quien cruzo mientras trazamos nuestras propias líneas de aprendizaje, dentro y fuera de la universidad.

*Sempre obrigracias!*



# Esqueleto Radiográfico

<i>Resumen</i>	13
<i>Resumo</i>	14
<i>Abstract</i>	15
<i>Proscenio</i>	17
<b>Placa 0. Radiografiar</b>	<b>25</b>
<b>Radiografía</b>	<b>30</b>
Superficie Imagenológica	32
Instantáneas	36
Guión Radiográfico	39
(Con)versar/(Con)tacto	42
Sumergir(se)	46
(Co)conceptuar	50
<i>Diagnostikós</i>	54
<b>Placa 1. <i>MicroMacro</i> Escenario</b>	<b>63</b>
<b>Universidad una Palabra (Muy) (Universal)</b>	<b>65</b>
(Una) Universalidad que Gravita en la Universidad	70
Puntos de Partida con Márgenes de Error	73
Un Desequilibrio Histórico	75
¿Articular un <i>Microescenario</i> ?	79
Pausa y Espacio para un “Relleno”	84
[¿Y las Artes?, ¿y la Educación Artística?]	88
<b>Placa 2. <i>Soma</i> Profesional</b>	<b>93</b>
<b>Un Principio —Común—. El <i>Soma</i></b>	<b>95</b>
<b>De Carrera Profesional</b>	<b>98</b>
Perfil <del>Profesional</del> Somático [¿Un Profesional, con o sin <i>Soma</i> ?]	101
<b>Programar-se [¿Somáticamente?]</b>	<b>106</b>
Siluetas [¿Físicas?] Sutiles	106
Hábitos [¿Identities?]	109
Estilos [¿Etiquetas?]. ¿Reservarse el Derecho de Admisión?	112
Códigos [¿mentales?] y Técnicas [¿Inorgánicas?]	115
<i>Curriculum Vitae</i> . Archivo de Una Carrera Somática.	120

¿(Re)orientación?	123
Un <i>Soma</i> Profesional	127
¿Áreas —Profesionalmente— Somatizadas?	133
¿Áreas somáticas en las artes?	137
<b>Placa 3. (Un) Panorama Somático Disciplinar</b>	<b>141</b>
<b>De la(s) Disciplina(s) y otras Marañas</b>	<b>143</b>
<b>«Os Corpos “Académicos”». Una Imagen Homogénea</b>	<b>147</b>
“Zapatero a tus Zapatos” o la Suela Desgastada de la Identidad Disciplinar	162
(Disciplina con) S.u.s.p.i.r.o...	164
S.u.s.p.i.r.o... (sin Disciplina)	164
Horizontes (Extra)terrestres	168
Perspectiva de (In)exactitud e (Im)perfección	170
Perspectiva de (In)móvil e (In)sensible	177
Perspectiva Vocal	179
Un <i>Soma</i> Pedagogizado	183
Inventario [de un <i>Soma</i> Pedagogo/patologizado]	184
Carga Dorsal	185
Testimonios [sin Evidencia Científica]	185
Reacción(es) Alérgica(s)	188
<b>Placa 4. (Re)Cortes (In)Directos</b>	<b>191</b>
<b>(Des)Encuadre</b>	<b>193</b>
<b>Ecos al Oído</b>	<b>196</b>
Un Sabor Agridulce —Primario—	198
Alucinaciones	205
Fractura Generalizada	208
[Pedagopatología 2.0]	210
(Con)Textura	212
¿Especialitis?	217
Excentricidades	223
Códigos <del>Genéticos</del> Artísticos	226
<b><i>Textus Cartilagineus</i></b>	<b>229</b>
En el (Inter)medio las Artes: [¿un Médium?]	229
En el Medio, el Cuerpo como Medio	231
Semántica Somá(n)tico	234
Impulsos Nerviosos	237
(Contra)Acciones (In)Voluntarias	241

(σ) Desviación(es) (es) Estándar	246
<b>Olvido</b>	249
Cortocircuito	254
Peso(s)	256
(In)Genio	259
<b>Placa 5. (Una) Radiografía Somartística</b>	<b>261</b>
<b>El Rostro y Dorso Artístico (educativo)</b>	<b>263</b>
<b>Fenotípica Artística</b>	<b>267</b>
Musitipo [2/4 a 8/8 de Oído]	271
Visotipodigital	278
<b>¿Un Soma sin Título?</b>	<b>284</b>
Escenitipo	287
<b>El Talón de Aquiles las Artes</b>	<b>291</b>
<b>Soma polímata(mente) <i>Insipiens</i></b>	<b>295</b>
<i>Ignorantis</i>	295
(Id)Entidad. <i>Idem et Idem</i>	300
Contracturas y Anteojeras	303
Uveítis —por Futurología—	307
Inmunidad (NO) Profesional	313
(In)Experiencia [un Punto Seguido]	316
<b>Somatizaje. Infinit(iv)o (Des)Aprender somático</b>	<b>318</b>
Una <del>Imagen</del> Famosa	318
Despegar	320
<b>Un «Sí (no) Mágico»</b>	<b>324</b>
Un Infinit(iv)o	328
<b>Imitar/Mutar/Matizar... Mutar/Matizar/Imitar... Matizar/Imitar/Mutar...</b>	<b>331</b>
(Des)Habitar	336
(Con)Templar	340
<b>Camuflar</b>	<b>343</b>
<b>[¿Punto <del>final</del> suspendido?]</b>	<b>348</b>
<b>Placa 0. <del>Backstage</del> Backbone</b>	<b>351</b>
<b>Inhalar el Aroma de lo que se Investiga</b>	<b>353</b>
<b>Microaccionar</b>	<b>357</b>
Don't stop!	358
Recordar	361
Sutilezas	364

Especulaciones Movedizas	365
Autor*s Anônim*s	366
Espástico	368
<b>Flexionar</b>	<b>369</b>
Pe(n)sarse	369
Yoga = Desunión	370
Experimentos	372
Tonalidades	374
Defender	376
Miopía 5.0	378
H <sub>2</sub> O	380
<b>Sumergir-se</b>	<b>381</b>
<b>Aproximar/Distanciar</b>	<b>383</b>
Detallar	383
Derrotas [en Plural, más que en Singular]	385
Animalidad	387
Déjà vu, mais uma vez tu?	389
Los Dedos Agitadamente Digitan	390
(Uni)Versos	391
Puntos	392
<b>Vertebrar una Postura</b>	<b>394</b>
<b>Equilibrar</b>	<b>397</b>
[2020-202um-202dois-202três] Pergunta do Ano	397
Back to the Future	399
Traduzir	401
Síndrome de Brevedad	403
Probabilidades	404
Ánimos	407
Del errOr al errAr, una Sola Letra	408
¿Un Tendón?	410
<b>Invertir</b>	<b>412</b>
Antí-thesis	413
[Entre Corchetes]	414
Antropónimos	417
Un Equilibrio Precario	421
Resolver Pistas	423
Antimundo	425
<del>Outputs</del> ECOS	426

<b>(Ex)poner la Trasescena al Proscenio</b>	<b>427</b>
<b>Exhalar el aroma de lo que se investiga</b>	<b>429</b>
<i>(Ex)Posición de Imágenes y Trazos</i>	<i>433</i>
<i>Referencias Escénicas</i>	<i>441</i>
<i>Referencias Trasescénicas</i>	<i>450</i>



## Resumen

En las lógicas contemporáneas universitarias (colombianas) la *Educación Artística* actúa cada vez con mayor relevancia, no sólo desde la particular profesionalización de artistas sino en la formación profesional desde las diversas áreas del conocimiento. A través de ella, la universidad busca incentivar y fortalecer un territorio formativo integral que tenga presente el *cuerpo (soma)* de quienes aprenden, como medio y soporte transversal en pro de la mejora de una educación profesional.

En tal sentido, la disciplina de las artes ha expandido su actuación en el escenario educativo universitario, permitiéndosele interactuar desde una proximidad mayor con otras disciplinas. Estas interacciones, con el paso del tiempo, han instalado *perspectivas, propósitos y prácticas formativas* disciplinares que desvirtúan las posibilidades somáticas de las mismas; y despliegan, consecuentemente, marcos e (in)tensiones que naturalizan y problematizan maneras en las que se perciben los saberes y el aprendizaje de las artes, y su conexión con otras áreas disciplinares.

Se elaboran y exponen imágenes diversas, a través de la metáfora del *radiografiar*, con el fin de contemplar desde diferentes perspectivas las formas en las que aprendemos — *somáticamente*— en la universidad como estudiantes, profesoras y/o investigadoras, bien sea, desde las artes o desde otras áreas del conocimiento, para percibir y potenciar *intra-acciones* que han sido materializadas en *orientaciones* educativas desde posturas disciplinares.

*Aprender* con una contemplación somática, implica una enunciación más afín a los procesos, en vez de conservar aprendizajes que buscan productos o progresos en dinámicas educativas superficiales y cercadas. Es urgente —en estos *para-tiempos*— cuestionar lógicas contemporáneas etiquetadas sobre la formación corporal y artística que desbordan las (in)comprensiones sobre lo que se aprende como profesional.

## Resumo

Nas lógicas universitárias contemporâneas (colombianas), a *Educação Artística* está a tornar-se cada vez mais relevante, não só na profissionalização particular dos artistas, senão desde a formação profissional nas diferentes áreas do conhecimento. Através dela, a universidade procura encorajar e reforçar um território formativo integral que tenha em conta o *corpo* (*soma*) de quem aprende, como meio e apoio transversal para a melhoria de uma educação profissional.

Neste sentido, a disciplina das artes expandiu a sua atuação no cenário educativo universitário, permitindo-lhe interagir a partir de uma maior proximidade com outras disciplinas. Estas interações, com o passar do tempo, instalaram *perspectivas, propósitos e práticas formativas* disciplinares que distorcem as possibilidades somáticas das mesmas; e, conseqüentemente, desdobram quadros e (in)tensões que naturalizam e problematizam maneiras de percepção do conhecimento e aprendizagem das artes, e a sua ligação com outras áreas disciplinares.

Diferentes imagens são elaboradas e expostas, através da metáfora do *radiografar*, de modo a contemplar de diferentes perspectivas as formas de aprendizagem —*somático*— na universidade como estudantes, professoras e/ou investigadoras, quer das artes quer de outras áreas do conhecimento, para perceber e promover *intra-acções* que se materializaram em *orientações educativas* a partir de posturas disciplinares.

*Aprender* com uma contemplação somática implica uma enunciação mais próxima dos processos, em vez de preservar uma aprendizagem que procura produtos ou progressos em dinâmicas educacionais superficiais e fechadas. É urgente —nestes *para-tempos*— questionar lógicas contemporâneas rotuladas de formação corporal e artística que transbordam a (in)compreensão do que se aprende como profissional.

## Abstract

In contemporary (Colombian) university logic, *Art Education* is becoming increasingly relevant, not only in the particular professionalization of artists but also in professional training in the different areas of knowledge. Through it, the university seeks to encourage and strengthen an integral formative territory that considers the *body (soma)* of those who learn as a means and transversal support for the improvement of a professional education

In this sense, the discipline of the arts has expanded its action in the university educational scenario, allowing it to interact from a closer proximity with other disciplines. These interactions, over time, have installed disciplinary *perspectives*, *purposes* and *formative practices* that distort the somatic possibilities of the same; and consequently, deploy frameworks and (in)tensions that naturalise and problematise ways in which the knowledge and learning of the arts, and their connection with other disciplinary areas, are perceived.

Different images are elaborated and exposed, through the metaphor of radiograph, in order to contemplate from different perspectives, the ways in which we learn —*somatically*— at the university as students, teachers and/or researchers, either from the arts or from other areas of knowledge, in order to perceive and promote intra-actions that have been materialised in *educational orientations* from disciplinary postures.

*Learning* with a somatic contemplation implies an enunciation more akin to processes, instead of preserving learning that seeks products or progress in superficial and enclosed educational dynamics. In these *para-times*, it is urgent to question contemporary logics labelled on corporal and artistic training that overflow the (in)understandings of what is learnt as a professional.



## Proscenio

¿Qué se me pregunta exactamente?  
 ¿Si pienso antes de clasificar? ¿Si clasifico antes de pensar?  
 ¿Cómo clasifico lo que pienso? ¿Cómo pienso cuando quiero clasificar? (...)  
 ¿Cómo pienso cuando pienso? ¿Cómo pienso cuando no pienso?  
 En este preciso instante, ¿cómo pienso cuando pienso en cómo pienso cuando pienso?  
 “Pensar/clasificar”, por ejemplo, me hace pensar en “pensar/calificar”,  
 o bien en “prensa/fiscal”, e incluso en “plastificar”.  
 ¿Eso se llama “pensar”?  
*Georges Perec*

Imaginar es estar atento a lo que hay, buscar el lazo entre las cosas,  
 reconocer y desbrozar los caminos que llevan de una a otra,  
 y abrir caminos diferentes, que lleven de otra a otra.  
 Es moverse a través de las cosas y con ellas: vinculándolas, vincularse.  
 En la imaginación viven los caminos.  
 Si he pensado, ha sido porque amaba:  
 porque quise recorrer el camino entre aquí y allá(...)  
 Amar es estar en otra parte.  
*Carolina Sanín*

Soy *osciladora*. Subida en un columpio, me balanceo con los impulsos que la curiosidad me propone. Voy de un lado a otro, hacia atrás y hacia adelante, con frecuencias rítmicas variadas, unas veces más desintonizada, otras veces menos. Me muevo en el suspenso de la cámara lenta o en la forma fugaz del vértigo —todo depende— para encontrar un poco de nitidez en lo que percibo. Pauso. Inhalo. Emociono. Contemplo. Ignoro. Exhalo. Acelero. El horizonte no siempre es una línea recta que se dibuja a lo lejos para separar en dos mundos el cielo del mar o la tierra del cielo. El horizonte nunca es sólo uno, así nos situemos para verle desde un mismo lugar las veces que queramos, para encontrar un sólo sentido de orientación, una sola estructura. No es límite, es apariencia, es artificialidad momentánea, es un mientras tanto, es una cuestión de distancias y de perspectivas. El horizonte es movimiento e imaginación.

Y en el horizonte oscilo. **Oscilar** puede ser una práctica riesgosa e intensa. Existo y resisto en un continuo vaivén que me impulsa y me contra impulsa: me *divierte*, *advierte* e *invierte*. Asumir el vaivén es imaginar. Te puedes imaginar muy próxima o muy alejada, y así, aprendes mientras te arriesgas. Es sólo una cuestión de trayecto, una cuestión de estilo. Cuando te impulsas —o te impulsan (que a veces suele ser más divertido)— nunca se quiere saber a ciencia cierta cuándo se dejará de mecer, porque a veces será mejor continuar en el aire, de un aquí para allá, de un allá para acá, para desde diferentes elevaciones, percibir los horizontes que la propia altura somática no nos deja(rá) apreciar siempre. Sin embargo —y esto es importante—, el punto de equilibrio

desde donde te impulsas, siempre te traerá ~~desventaja~~ ventaja y de nuevo volverás a pisar — con tus pies— la tierra para estabilizarte, para no dejarte caer, para seguir tu camino.

Sin embargo, la acrofobia es en realidad más un pánico a las caídas que a las alturas [«Hasta aquí, todo va bien, hasta aquí todo va bien. Lo importante no es la caída, es el aterrizaje» dice un “caedor” en la película *La Haine*]. Y por eso, tal vez, o gracias a ellas, mejor nos permitimos, en tono de George Perec, *oscilar entre deseos y vértigos de lo inaprensible*. Intento, intermitente[mente], olvidar ese miedo a caer y recordar el por qué me gustan los panoramas que se extienden en plano cenital o en nadir, y otras veces en picado o contrapicado, ya que con ellos se puede sobrepasar el punto en el que lo horizontal, más no el horizonte, se convierte en la perspectiva de orientación más habitual.

Por eso, como *osciladora* me balanceo en el columpio de las artes y su educación, para (contra) impulsar aprendizajes en los horizontes profesionales universitarios [colombianos], algunas veces con más otras veces con menos riesgo, pero, todas las veces, con intensidades altas. En este vaivén formativo, me aproximo frecuentemente a colegas de y en diversas disciplinas no artísticas —“más o menos humanas”— y allí, en la conjugación de cercanías, creencias y distancias disciplinares, contemplo los trazos continuos de (des)encuentros que se delinean gracias a (nuestras) herencias y proyecciones formativas —sean éstas estudiantiles, profesoras o investigativas, como solemos clasificar transversalmente los roles universitarios. Delineaciones con (in)tensiones que (nos) familiarizan o exotizan, bloquean o potencian somáticamente en el aprendizaje, en nombre de la necesidad o expectativa del momento.

Y en todo este vaivén, en este plano de horizonte que se torna más horizontal, surgen constantes preguntas e (im)posiciones que (de)marcan los cuerpos al aceptar ser parte del movimiento que lideran las [altas o bajas] banderas de una disciplina y con ellas, un título que legitima(rá) una *profesionalidad* [para sentir que no habrá caída] —dentro o fuera de las artes—. Pienso que como cuerpos [que también son *somas*] *oscilamos* entre las (des)orientaciones que nos proponen unos *fenotipos disciplinares* que “orgánicamente” nos (con)forman y con los que actuamos y luchamos —violentamos y transgredimos— en nombre de esa episteme que se eleva, congela, cae o se evapora en cada una de las llamadas *disciplinas del conocimiento*. Sin duda, en la universidad, mientras se educa desde las artes o desde las otras disciplinas, los *somas* [que también son cuerpos] son atraídos y (contra) impulsados por los horizontes formativos profesionales —del momento—.

Por eso, mientras *oscilo* en la universidad, no puedo contemplar las fuerzas somáticas de las artes y de las otras disciplinas del todo separadas ni del todo juntas, pues en(tre) ellas, se cruzan (mis) (in)tensiones para comprender qué y cómo *intra-acciones soma/artísticas* emergen, (com)ponen y (re)afirman (una) perspectiva universitaria a partir de las orientaciones en esas áreas “más” o “menos” humanas, que llevan ya un tiempo significativo posando — aprendizajes— en nuestras interacciones —somáticas— universitarias. Allí, la actuación de la educación artística e, inevitablemente, el cuerpo, basculan entre la *invocación, iluminación e ignorancia* de su presencia en la formación profesional, ya que instalan (in)conscientemente en los aprendizajes —somáticos— un horizonte unívoco que visa por un futuro (re)productivo, con códigos extrañamente intrínsecos y *homogéneos* [en lógicas patriarcales más que comunes], muchos de ellos atados a una la lógica de filtros del pensamiento que orientan las acciones que nos esculpen como especialistas para la representación —profesional— escénica y que dejan, en el *backstage* [como anexo], la heterogeneidad que nos conforma como cuerpos, como *somas* —en una noción más que *técnico performativa* de las artes—.

En tal sentido, el horizonte de las *Radiografía[s] Soma/artística[s]* que se (ex)ponen aquí desplegadas en 7 *placas* para (un) *diagnósticos*, oscilan numeradas de **0** a **0**, pasando por **1**, **2**, **3**, **4**, y **5**; donde cero no es igual ni a la nada ni al vacío y tampoco a un sólo fin o nulidad; cero es impulso, es sostén. Las placas **CEROS** abren y cierran, como hacemos con los pliegues de nuestros párpados, funcionan en par(alelaje) como el dorso y la palma en las manos o en los pies las plantas, para mostrar la *manualidad* del camino recorrido [un método]; la **UNO** se desplaza en saltos *micro* y *macro* universitarios para situar el punto geográfico [¿colombiano?] como origen y reflejo de preguntas que gravitan sobre la universidad y dentro de ella, la educación artística [un contexto]; la **DOS** se desdobra en pensamientos por y sobre el cuerpo (*soma*) que se orienta y (con)forma en y desde un prototipo con adjetivo de profesional [un marco]; la **TRES** visualiza lo somático a niveles particularmente dirigidos y divididos por las herencias disciplinares, dentro o fuera de las artes, y significativamente subraya la constitución de un *soma* pedagogizado —y también disciplinado— como un cuerpo (profesional) transversal en el campo universitario [un análisis]; la **CUATRO** centra su posición de equilibrio en puntos de (des)conexión trazados a partir de conversaciones con estudiantes y profesor\*s, de diversas disciplinas, sobre sus trayectos de formación corporal y artística en y durante el transcurso universitario que les tituló como profesionales [un resultado]; y, como última placa en esta numeración oscilatoria, la número **CINCO** se (ex)pone como una diagnóstico conclusivo que,

aunque no se sitúa en el esqueleto radiográfico como placa final, compone una resolución que sobrepone las seis placas y deja percibir desde su propia altura las líneas de síntesis en este horizonte para cuestionar y problematizar las lógicas disciplinares, artísticas y corporales unívocas, para capturar un matiz sobre las comprensiones alrededor de lo *soma/artístico* y potenciar posibilidades en los (des)aprendizajes.

Estas *Radiografía[s] Soma/artística[s]* **oscilan** entre plurales capturas de imágenes para dar un poco de resolución a (im)presiones que emergen en el aprendizaje universitario, donde el cuerpo y la educación artística instantáneamente toman el palco educativo con mayor o menor protagonismo, por ser titulados con(tra) y entre roles relevantes e instrumentales en la formación profesional. Es en este horizonte oscilador donde las preguntas que formulamos, lejos de ser temáticas, aterrizan para permitir el movimiento de nuestro pensamiento y así mismo de nuestras (re)acciones a lo que comprendemos sobre ellas: podemos —intentar— apreciar así el horizonte desde otros horizontes.

Pues, **oscilar** es también ver los horizontes en el tránsito de esa «água que ferve e a água que congela: são acontecimentos estranhíssimos. Vemos uma substância que subitamente muda de forma só porque a temperatura mudou um bocadinho. Trata-se de uma mutação coletiva: não é o átomo individual, não é a molécula individual de água que congela ou que ferve.» (Parisi, 2022).

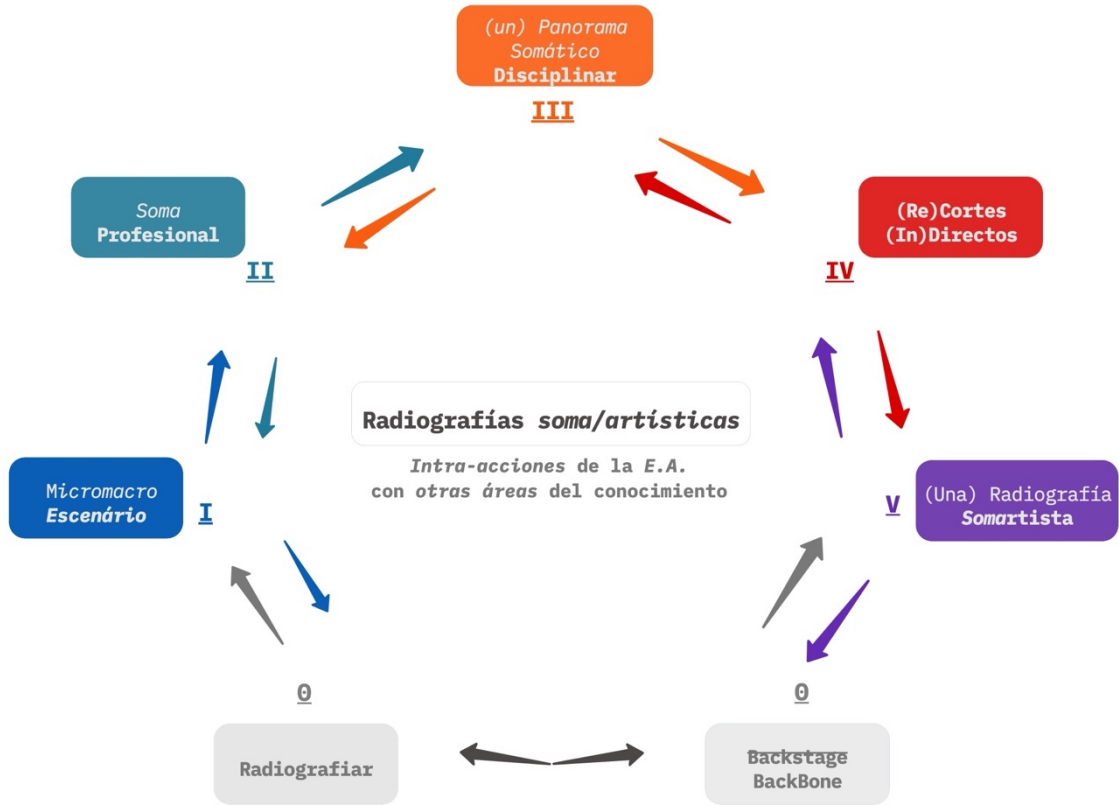
Sin embargo, cuando se **oscila** se puede parecer (y padecer de) esquizofrénica, muy poco centrada o perdida, pues se alargan nuestras intenciones hacia otros lados y renunciamos a los pensamientos que nos han atraído hasta un lugar donde nuestras emociones se alteran, donde negamos nuestra intuición y huimos hacia la desconfianza. Así olvidamos que nuestras ideas, como esa agua que nos presenta Parisi, se congelan, ebulen y, en intensa mutación, también dan ritmo a lo que se busca componer mientras **oscilamos** al unir cada pieza del puzle investigativo. Un puzle que no es más que el resultado de divisiones, que al caer —con un propio peso—, nos rompen la cabeza.

Es en esta física corriente del agua (o del columpio) que oscilar se torna en una técnica —de otras posibles— para (des)aprender —somáticamente—. Y de es(t)o se tratan aquí las (mis) preguntas. Como un líquido en su composición molecular, o el balance del ir y el venir, cada impulso, cada pregunta —que no son siempre palabras— arrastra consigo otras a las cuales, por algún motivo, no queremos soltar [al soltarnos caemos]. Y podemos intentar ser más especialistas, pero especializarse nunca equivaldrá a dar por sentada una sola pregunta,

perspectiva o temática, pues la claridad de lo que se percibe de los horizontes profesionales — como se (ex)ponen en estas placas—, puede estar justamente en la mezcla de tensiones, preguntas, o posturas que al enlazarse, extienden su propia estructura sistemática, su propia formulación, su propia nitidez, su propia columna, su propio equilibrio. Y este será el reto necesario que se irradia: disponerse somáticamente con atención y paciencia para transitar (a)rítmicamente por estas placas [dentro y fuera de corchetes, con asteriscos(\*) o en portunhol] y contemplar la captura de un posible diagnóstico radiográfico.

En ausencia de todo estudio sistemático, no podemos sino bosquejar una enumeración sumaria: **leer de pie** (es el mejor modo de consultar un diccionario); **leer sentado**, pero hay muchas maneras de estar sentado: los pies en el suelo, los pies más altos que el asiento, el cuerpo reclinado (sofá, canapé), los codos apoyados en la mesa, etcétera; **leer acostado**, acostado de espaldas, acostado de bruceas, acostado de costado, etcétera, **leer de rodillas** (los niños que hojean un libro de figuras, ¿los japoneses? **leer en cuclillas** (Marcel Mauss: "Estar en cuclillas es, a mi entender, una posición interesante que podríamos conservar en un niño. Desalentarla es un grave error. Toda la humanidad, excepto nuestras sociedades, la ha conservado"), **leer caminando**. (Perec, 2008. p. 126) (resaltado aumentado).

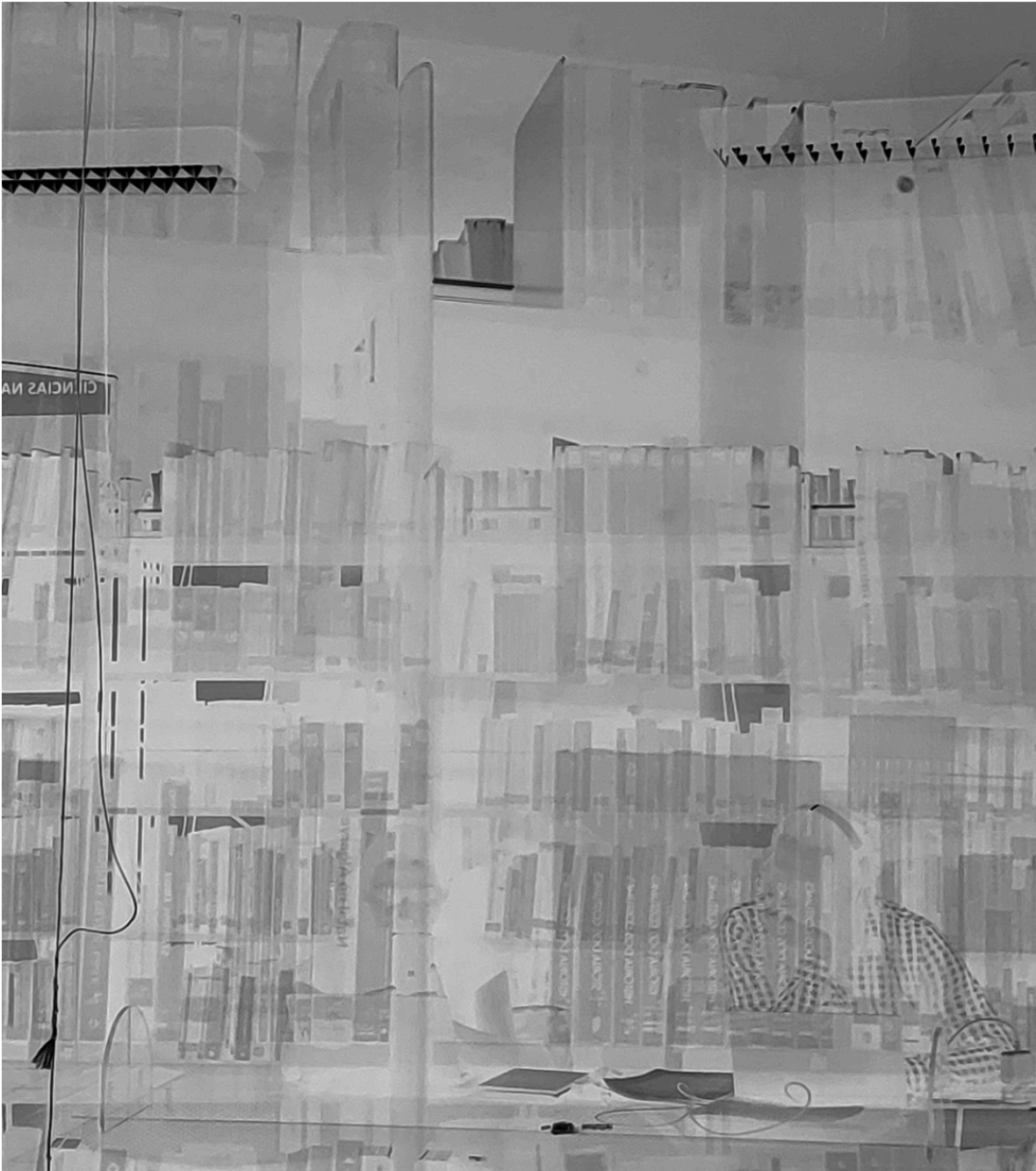
Así oscilaría Georges Perec. Pero, sin embargo, en la **oscilación**, en la **oscilación** de estas radiografías, el horizonte al que deberíamos brindar un poco de más contemplación, no es un sólo horizonte ni tampoco es sólo una cuestión. Y, como no lo es, para comprender(las) necesit(o)amos pausar la **oscilación**. Inhalar y exhalar. Caer, aterrizar. Caminar para **(com)prenderlas**, para **(des)aprenderlas**. Esa es la cuestión.



Trazo 1. Ruta radiográfica.







## Placa 0. Radiografías



Camino por las calles citadinas de un aquí y de un allá geográfico cualquiera, durante el día, en las tardes o en las noches, al ritmo que la temperatura y mis pasos dicten, a veces sin prisa, otras más deprisa, en compañía o en solitario. Transito de un punto a otro mezclando mi percepción (in)consciente entre espacios, texturas, movimientos, sonidos, olores, formas, colores que ambientan el camino. Aquí y allá me encuentro: fluyo, tropiezo y cruzo con otras personas, con otros cuerpos. Ellas que también transitan, una y otra vez, con el impulso de sus propios pasos, marcan su propia ruta con los puntos por los que quieren (o deben) pasar, en el objetivo común [conmigo, pero sin mí] de ir de un lado a otro y llegar a un destino deseado.

En la acción "simple" del caminar [como en otras innúmeras acciones] se (in)movilizan las estructuras físicas, biológicas y matéricas del cuerpo. Éstas se contraen y se expanden en sus múltiples funcionalidades marcando consigo *patologías* o *destrezas* que pueden emerger de y en su repetición, como por ejemplo, el simple efecto de un esguince tras un mal apoyo de los pies, un desliz o una caída, una prolongación respiratoria ante una marca constante de pasos a velocidad alta o una relajación cerebral que permite un circuito sanguíneo ampliado. Entre la lógica del cuerpo y la lógica social de sus (inter)(intra)acciones, es decir aquello que nos moviliza y por lo cual nos incorporamos y tendemos todos los días, se entrenan y archivan las lógicas somáticas que, entre la repetición y el olvido, vamos acumulando e ignorando lo que nos impulsa y a la vez (nos)limita como *somas*.

El camino, que recorremos en los pequeños instantes que la ruta permite trazar, es el que nos (des)une como cuerpos, como personas, como *somas*. Allí en es(t)e encuentro en fluidez, tropiezo y cruce, se encuentra mi (in)comprensión sobre lo que como *somas* (no) somos, (no) hacemos y (no) sabemos. Allí en esa (in)tensión [que ignoro y contemplo] habita y lucha [como impulso o resistencia] “mi”, “sus”, “nuestros” cuerpos. En es(t)e intento constante de arribar al propio destino deseado, allí en mi (con)formación somática, con sus condiciones particulares como las singulares y específicas de otros *somas*, se repite e insisto en preguntar [somáticamente] sobre las relaciones más primarias o complejas elaboradas por cada *soma* que aprende mientras fluye, tropieza y cruza con otros *somas* en un *habitar (dis)continuo* y en *conjunto*.

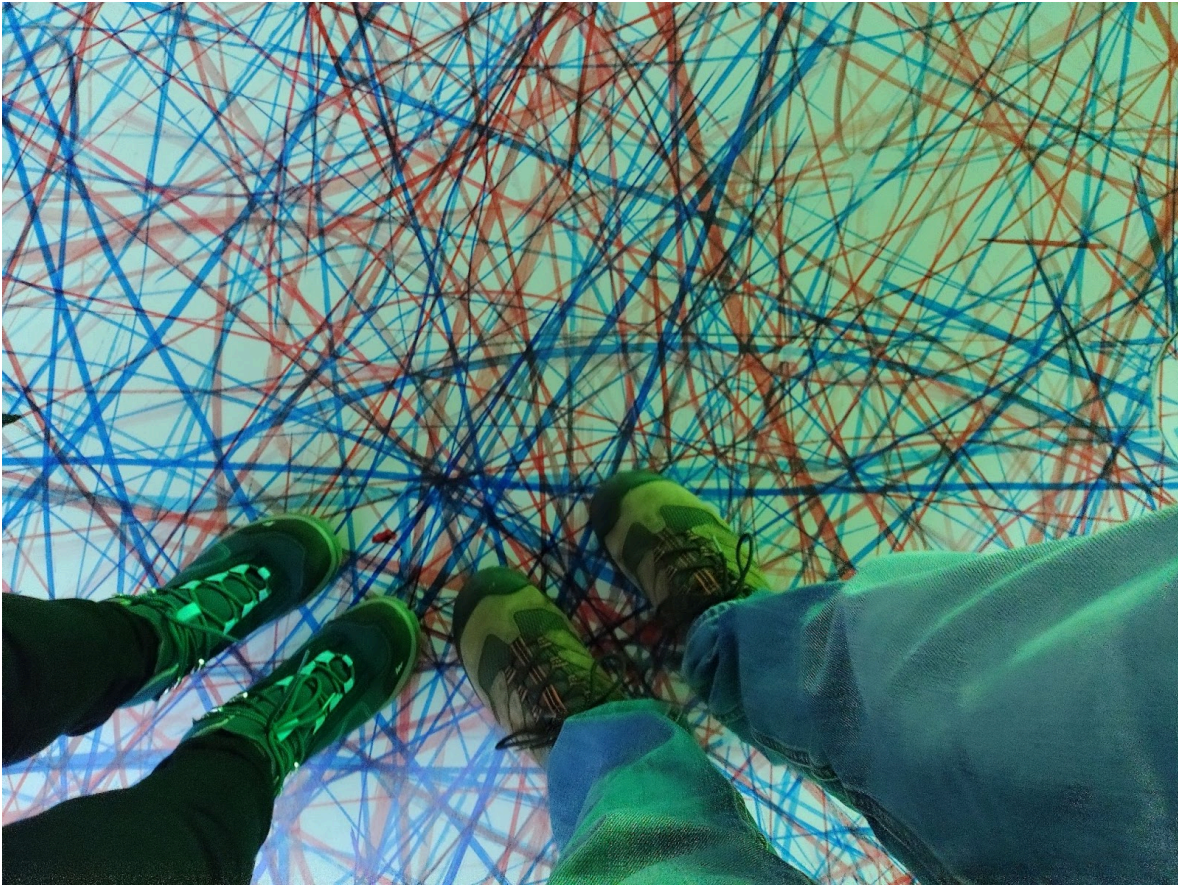


Imagen 1. (Dis)continuar.  
(2021)

Allí y aquí, en esa lógica “simple” del tránsito de los pasos cortos, livianos, largos y pesados, en la velocidad del desplazamiento, en los artilugios que cargan “nuestros” cuerpos, en las emociones que expresan las posturas, pienso en las dimensiones ordinarias y efímeras de estar junto con otros en el mismo ambiente complejo de relacionarnos como *somas* con todos los matices de nuestra (in)consciencia, violencia o sabiduría que emerge mientras múltiples gestos y acciones, como el caminar, nos hacen tan grandes y a la vez tan diminutos e ignorados frente a otros, otras, otros. Mientras convivimos en la (i)lógica de aprender sobre el mundo [más que especializado], en el cual mientras unas, unos, unes no acceden a bajar la mirada del horizonte [propio] y menos se importan con quién o cómo chocan con otros en el camino, otras, otros, otros intentan [intentamos] aprender a levantar un poco la mirada, para ser vistas y no (ser) chocar (chocadas), a mirar no sólo de frente y a los ojos (Preciado, 2020) a otros *somas*, sino en y hacia otras direcciones, para más que mantener un estatus, percibir(nos) como *somas que somos* y [(des) aprender] es(t)o que, tal vez, sería más que suficiente.

«Caminar es una práctica política. La forma como hacemos esto es la forma como hacemos todo. [...] Hay tantas maneras de pensar sobre el caminar, tantos lugares donde el caminar nos lleva. [...] Caminar como una forma de estar en movimiento está totalmente codificado culturalmente. No es nunca una práctica simple, nunca “un pie al frente del otro”.»

**Imagen 2.** Caminar.  
[Diana Taylor (2020, p. 51-53)].

Con los pasos en este sentido, el horizonte trazado de esta ruta investigativa intenta (intentó) usar la *radiografía* desde una enunciación metafórica, para así caminar sobre sus preguntas y traer [en imágenes] sobre esta superficie (des)encuentros que, como y entre *somas*, construimos en la cotidianidad de nuestros caminares [aprendizajes] en el espacio universitario. Se busca reparar en aquellos caminares que, aunque están latentes o ausentes, son iterativos y les vemos volátiles en su tránsito, aunque se paseen cotidiana y periféricamente por nuestra vista. Pero, no obstante, están resguardos —en la intimidad— corpórea y por ello, cargamos con ellos, como cargamos con nuestras sombras.

*Radiografiar [soma/artísticamente]* (no) es más que la concatenación de imágenes instantáneas capturadas sobre *situaciones* —teoréticas y poéticas, preguntas y dudas, reflexiones y recuerdos, conversaciones y silencios, quejas y reclamos, reiteraciones e insistencias, resistencias y aceptaciones, e (in)credulidades— que emergen en y de un camino [(con)tra(in)disciplinado] que se transita, junto con otros *somas*, en y desde es(t)a *universidad universalizada* que regula el caminar de quien elabora este encuadre (y) que se (re)presenta a través de una radiación, no de rayos x, por supuesto, sino de *soma/artística*.

## Radiografía

En la lógica médica de la *imagenología*, una *radiografía* ha sido determinada como una técnica de visualización integrada y como uno de los primeros procedimientos que permiten, a través de imágenes, figurar el interior de los *cuerpos vivos* [humanos y no humanos]. La radiografía fue una técnica que modificó y expandió, por consecuencia, la manera en la que se percibía la (con)formación matérica del cuerpo, haciendo visible lo que sucedía de manera *subcutánea*: expandió la observación de lo superficial y, al mismo tiempo, hizo que un simple observar fuese más complejo. Las estructuras macro que se percibían de los cuerpos a *simple vista*, componían desde entonces [se data el siglo XIX como el iniciador de esta técnica] (para nuestros ojos [primariamente]) un lugar menos oculto e íntimo; donde otras formas, tamaños, contenidos, dinámicas y sistemas eran (son) (re)presentadas y vistas (como) en un *en vivo y en directo* y así, percibidas en la captura de un movimiento somático más natural [automático/mecánico] para poder ser nombradas —por ahora ser evidentes y reiterativamente reconocidas—.

Una imagen como la radiográfica, permite ver la *sombra dejada* por una fuente previa — más conocida como Rayos X: radiación electromagnética ionizante— al atravesar el cuerpo (Pombo, 2006), haciendo visible al mismo tiempo, lo que antes fue invisible a los ojos. En y desde estos primeros sentidos: «Tudo muda. Não só o corpo, a imagem que temos de nós próprios, como também as hierarquias médicas, as instituições e as responsabilidades. Não só a medicina, como também a doença.» (Sicard, 2006, p. 269). En una objetividad de nuestra parcial particularidad, la radiografía funciona como un espejo interior [de estructuras y texturas] que permite seguir pensando *qué y cómo* lo que nos constituye [instituye] lo (re)conocemos para revelar (nos) (en) aquello que nos (con)forma [y que se nos escapa de la mirada a simple vista]. Nuestra configuración somática [(in)fortunadamente] permite que unas zonas sean más traspasadas —por factores externos— que otras.

Entre la superficie (tegumento) y la profundidad (ósea) hay partes que se exponen y/o defienden de las *fuentes externas* que posibilitan la materialización de las imágenes reveladas (Pombo, 2006). Las radiografías *registran detalles* sobre partes locales y globales de la estructura corporal —especialmente locomotora—. *Revelar y examinar* aquellos *detalles* [sin escindir(importante supresión)] para posteriormente *diagnosticar*, son acciones [médicas] que surgen como necesidad al traer —la imaginación— a los sentidos. Y, como

acciones, permiten reconocer que, en más de un sentido, lo que le sucedía [más internamente] a los cuerpos sea revelado y así, desde otra perspectiva [casi como un cuerpo doble] se obtiene —sobre ellos— un mayor reconocimiento: *detener(se)* y *detallar(se)* para *hacer/saber* sobre sí mismos.

Las radiografías, al mismo tiempo que registran un presente —temporal—, reflejan otros presentes acumulados —una *constitución somática*—: «A imagética médica não se deve situar no mesmo nível que a do planeta Marte ou a do *big bang*. Quando olhamos para as nossas próprias radiografias, não observamos um corpo que habitamos, nós *somos* esse corpo que observamos.» (Sicard, 2006, p. 269). En otras palabras, al traer(nos) y (auto)(re)presentar(nos) —en la superficie de nuestra cotidianidad— las imágenes que, como lecturas de *mapas*, permiten no sólo situar(nos) y localizar alteraciones —biológicas—, sino trazar en algún sentido, *retratos* (Di Marco, 2006 p. 187-188) para *rever/revelar* bajo nuestra mirada, la lectura [mental] que le damos, constantemente, a las acciones [propias y de otras] visibles/vivibles. Son acciones que reiteramos con el conocimiento y detalle que trae la imagen radiográfica (como con otras imágenes de su estilo médico) [en un tipo de relieve] y «que se encontram à nossa frente o tempo todo, mas que são invisíveis ao olho humano porque ficam escondidos dentro do corpo. De facto, não reconhecemos facilmente o corpo interno como parte de nós. Simplesmente não estamos habituados a vê-lo porque supostamente devia ficar escondido e protegido debaixo da pele.» (Di Marco, 2006. p. 181). Sin embargo, entre detalles superficiales o subcutáneos, se arma el exoesqueleto de nuestras *somahistorias* que se compone en y desde su propia estructura con y a través de *ensamblajes complejos* (Boserman y Ricart, 2016). Y estos exoesqueletos de pura *somahistoria* son los que nos (con)forman y los que nos permiten actuar [en cualquier escenario].

## Superficie Imagenológica

Incluso el yo -antaoño monolítica esponja- es hoy una red. Ésa es la novedad:  
no que la sociedad se haya revelado como una red  
—eso estaba ya de algún modo en las ficciones—,  
sino que el yo, metamorfoseado,  
no es más que una intrincada red de nodos enlazados que van de arriba abajo,  
del búnker a la superficie, de la superficie al ámbito satelital,  
en continuas idas y venidas sin un centro fijo,  
sin una centralidad a la que pedir cuentas o apelar.  
Agustín Fernández-Mallo

El encuadre y captura de estas radiografías se proyectan a partir del encuentro y cruce entre soportes —de perspectivas metodológicas convergentes— que, en calidad de cristales, funcionan como «prismas que reflejan externalidades y se refractan entre ellos mismos, creando diferentes colores, patrones y arreglos de fundición en diferentes direcciones. Lo que vemos depende de nuestro ángulo de posición» (Richardson y St. Pierre 2019, p. 53) [somática]. Así, fractalmente (Cunha, 1999), se trazan y mezclan distancias focales, entre una y otra cuestión, entre uno y otro soma, entre una y otra reiteración, entre un gesto y un texto, entre tamaños y (re)encuadres, entre corchetes y puntos suspensivos y, entre (in)móviles evocaciones que surgen de las (re)presentaciones de estas imágenes.

En esta óptica cristal(ina) [no sólida], la superficie radiográfica —que no es un suelo y que es heterogénea— es *matizada* entre orientaciones que se arman y operan como (ex)tensiones para atravesar vértices diversos —que posibilitan cruces y tipos de proyecciones contenidas en cada imagen— dentro o fuera de (su) encuadre—. Así, desde una primera coordenada, se localiza el punto que denomino *textura autoetnográfica*, un punto que permite a cada imagen impulsar, reposar, deslizar y/o adherirse a la captura de conversaciones sobre espacios, prácticas y problemáticas (universitarias) en las cuales se camina (caminamos) como protagonista, deuteragonista e incluso antagonista —(Leavy, 2020 y 2017), (Bénard, 2019), (Ogêda y Ribeiro, 2019), (Ellis et. al., 2015), (Aguírre-Armendáriz y Gíl Juárez, 2015), (Manovski, 2014)—. Otra coordenada, se localiza como *textura somaestética*, para esencialmente aceptar la orientación y denominación del *soma* como estudio crítico (Shusterman, 2008; 2011 y 2012), (Fernández, 2015) que revisa las relaciones e implicaciones somáticas con la cultura —desde lo *analítico*, *pragmático* y *performativo*—, no quedándose sólo en el lugar de prácticas, técnicas y fines (Atkinson, 2018) —en este caso del arte, la educación o la medicina—, sino en tanto oscilación en la fractalidad por la que, como *soma*, se actúa y transita mientras se aprende para (re)significar

los factores, funciones y sistemas que le componen y permitiendo, como consecuencia, el *autoconocimiento somático* (Shusterman, 2012) mientras, como enuncia Karen Barad, se *materializa intra-activamente!* (Kleiman, 2012).

En una tercera coordenada, la *Investigación Basada en las Artes* - I.B.A. (Hernández, 2008 y 2012), (Irwin y García, 2017), (Irwing, Wilson y Springgay, 2005), (Leavy, 2020 y 2017), (Marín-Viadel, Roldán y Pérez, 2014), (Marín-Viadel, 2005; 2011a y 2011b) como textura que provoca un desplazamiento hacia la elaboración y contraste entre indagaciones, procedimientos y pensamientos artísticos (Verwoert, 2010) donde el *hacer/saber* es redimensionado a lugares que resaltan lo que se supone oculto en las experiencias —somáticas/educativas— [como en la radiografía]. La I.B.A tiene en cuenta los gestos —*po(lí)éticos*— de quien investiga en el intento de conectar, desde diversas sintonías, a quienes se encuentran y cruzan con lo investigado, un punto cardinal necesario donde como *soma* actúa en el proceso de construcción como *investigação performativa* (Arlander, 2014a y 2014b) que entra y sale como otra, propia o compartida: una textura que necesariamente, es lugar de pregunta, de acción y de evidencia —*po(lí)ética*— que busca [su propia] (in)comprensión.

Pensar lo radiográfico como *método* y *metáfora* implica tener presente que la superficie imagenológica, al comportar estos ejes cardinales, posibilita saltos intermitentes entre *protagonismos*, *procesos*, *propósitos* y *productos* (Marín-Viadel, Roldán y Pérez, 2014) que cargan naturalmente complejidades, riesgos (Jagodzinski y Wallin, 2013), (Verwoert, 2010) y derivas. Al tener en cuenta lo discutido —con una mayor intensidad durante estas últimas décadas— sobre el conocimiento, situado en lógicas universitarias, que se crea en / sobre / con / a través de / para / desde las artes y desde la educación artística, las superficies donde se construyen perspectivas unívocas y consistentes para lograr ese tono de “rigurosidad metodológica” bien sea desde lo educativo, lo artístico o lo corpóreo se tambalean, como el agua y la tierra en las

---

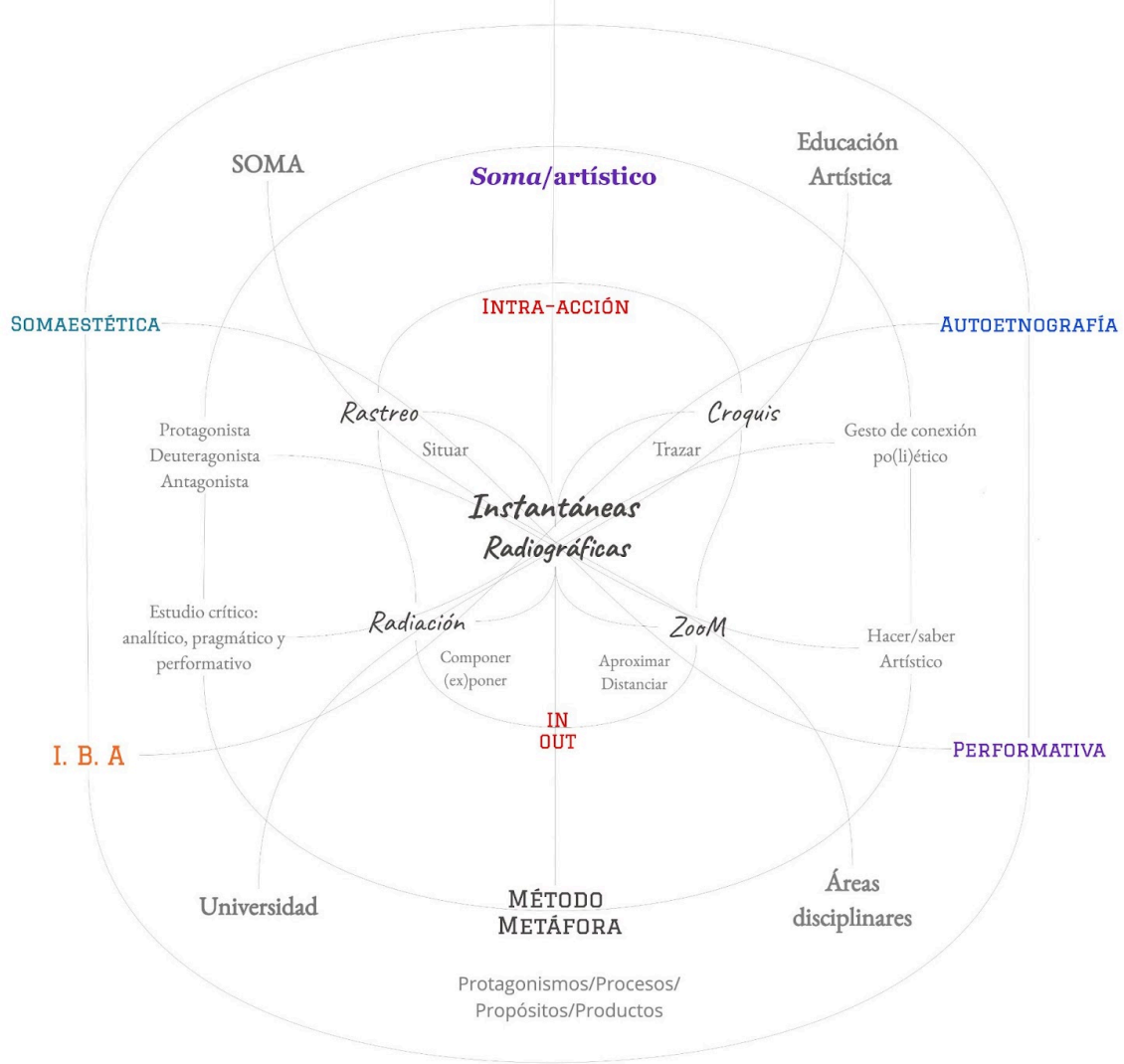
<sup>1</sup> Teniendo en cuenta que como *somas* nos constituimos a partir de los vínculos, sintonías, enredos y diferencias con otros *somas*, y que en este sentido *intra-activo* surgen nuestras agencias que no son creaciones de las distancias individualizadas, la noción que Karen Barad nos propone sobre la *intra-acción* puede leerse así: «The usual notion of interaction assumes that there are individual independently existing entities or agents that preexist their acting upon one another. By contrast, the notion of “intra-action” queers the familiar sense of causality (where one or more causal agents precede and produce an effect), and more generally unsettles the metaphysics of individualism (the belief that there are individually constituted agents or entities, as well as times and places). According to my agential realist ontology, or rather ethico-onto-epistemology (an entanglement of what is usually taken to be the separate considerations of ethics, ontology, and epistemology), “individuals” do not pre exist as such but rather materialize in intra-action. That is, intra-action goes to the question of the making of differences, of “individuals,” rather than assuming their independent or prior existence. “Individuals” do not exist, but are not individually determinate. Rather, “individuals” only exist within phenomena (particular materialized/materializing relations) in their ongoing iteratively intra-active reconfiguring.» (Kleinman, 2012, p. 77).

riberas [disciplinarias] (Salazar, 2021) y nos permite *desbacer* marcos (Sadr, 2010) para facultar pensamientos *outside the radar* (Radrigán, 2014).

*Radiografía[s] soma/artística[s]*, por tanto, arriesga y apuesta por enunciar una vez más desde esta (sobre)posición, la necesaria atención en las demarcaciones limitantes [de los saberes] que se construyen como zonas inamovibles para conocer —al estar centradas y ancladas a temáticas o perspectivas disciplinares— (tal vez atreverse así), y lanzar “rayos” que no se dirijan exclusivamente hacia *puntos de llegada* como *metas* y se direccionen mejor, hacia más *puntos vértice, de (des)encuentro, de vértigo*. Aunque una u otra textura tenga su propio punto cardinal de raíz, el mapa nunca es un solo punto: son relaciones. El camino requiere tanto lugares de partida, como lugares de llegada y estos siempre, de alguna manera, están conectados entre sí o como expresaría el físico Giorgio Parisi (2022), confluyen como sistemas en una *fertilização cruzada*. Investigar nunca es una práctica simple, sólida o silenciosa, nunca es “un paso después del otro”.

Me atrevo así, desde y en esta superficie ecléctica [con tono de metodología minúscula (Ogêda y Ribeiro, 2019)] en cruce de coordenadas, a sintetizar y enunciar como *vértice soma/artístico* a aquellas zonas donde el (des)encuentro y mezcla de acciones del *soma* [que no es sólo superficie ni superficial], con intenciones poéticas o sin ellas, camina y diseña a partir de *microacciones* (teoréticas, performativas, narrativas, visuales, sonoras, ficcionales, hápticas, gestuales, verbales, emocionales) el lenguaje de su propio tránsito en el aprendizaje. Así aparecen y se reflejan, las *instantáneas* —(pre)existentes o por crear— que permiten fijar, tanto las imágenes capturadas como recorrer el camino investigativo en el ¡presente! (Taylor, 2020), con la presencia y contemplación «a los movimientos del territorio que se pisa, aprender a desplazarse sobre aquello que proponen sus riberas, adaptarse a un suelo firme cuando es útil, y trasladarse a otros espacios más líquidos cuando se detecta la llegada de nuevas corrientes.» (Salazar, 2021, p. 172). Las instantáneas aparecen y reflejan para, esencialmente, mantener el impulso de aprender en cuanto se oscila en(tre) ellas y se (di)vierte (Leavy, 2020) [o convierte].

# Superficie Imagenológica



Trazo 2. Coordinadas  
(2021-2023)

## Instantáneas

La vida cambia en un instante.  
El instante normal.  
Joan Didion



Imagen 3. Un interior (português).  
(2022)

La *radiografía*, pensada técnicamente, en línea con lo presentado por Silva Di Marco (2006), se asemeja a la *fotografía* —artística— en tanto (re)presentan imágenes que previamente fueron reflejadas y plasmadas en una superficie —análoga o digital—. Su diferencia se instala en las ondas electromagnéticas —luz visible e invisible— que son usadas en el proceso de captura, teniendo como consecuencia la capacidad de intervenir [afectar] de manera *más* o *menos* directa en los cuerpos. Con la técnica fotográfica —exceptuando en su influencia artística y simbólica— no es posible hacer visible interiormente el cuerpo, como sí sucede, por el contrario, con la radiografía, aunque esta última —en una especie de contrasentido— sobrepone en lo reflejado planos distintos y por tanto, sea necesaria una atención —más— particular sobre ella para que lo capturado sea visto (Di Marco, 2006).

Esta analogía técnica que bifurca intenciones y procesos, se unifica —sin duda— en tanto su desarrollo se piensa desde una *lógica imagética* que trae a nuestras superficies [que no son suelos], diferentes (re)presentaciones y lecturas sobre *somas* [que no son sólo

biología], independientemente si las imágenes están (de)marcadas con propósitos clínicos o artísticos. Lo que sí es cierto aquí, en estas *Radiografías soma/artísticas*, es que las ondas electromagnéticas que retienen y atraviesan los cuerpos, son entendidas como *fuentes* [(in) tensiones] *externas e internas* —(in)visibles— que hacen que las imágenes se (ex)pongan materialmente para ser contempladas [leídas, diagnosticadas]. En tal sentido, más que una radiación mecánica e invasiva, es *enunciativa*, en la medida que permite irradiar preguntas que se (des)encuadran en o a través ellas.



Imagen 4. Exterior-interior.  
(2022)

Desde otro ángulo, las imágenes radiográficas o fotográficas, también han variado sus tiempos —de (ex)posición— para conseguir plasmarse en la superficie en períodos más cortos. Como *instantáneas* que se capturan en (el) presente, la duración de su fijación como imagen final —única—, se entiende como (re)presentación que junta y separa los instantes que emergen acumulados e iterativos en las *intra-acciones* de los somas. Es un presente —instantáneo— que se captura en el trazo radiográfico, captar instantes de un trayecto desde una superficie que junta *texturas autoetnográficas, somaestéticas y artísticas*, deviene de pensar el registro y narración de *experiencias simbióticas* (Haraway, 2019), (Castro, 2022) que no se inscriben en acciones con conjugaciones verbales en pretérito imperfecto; sino que mantienen su vigencia, en tanto el presente de ellas y de quien está ante ellas en su lectura, les contempla. Puesto que «lo más difícil de narrar siempre es el presente. Su instantaneidad no admite proyecciones, fantasías, desenfoces. Yo no sé si todo aquello existió porque no sé si existe.» (Fernández-Mallo, 2008, p. 9).

Ahora bien, es necesario hacer una nueva bifurcación sobre estas *imágenes soma/artísticas* y tener en cuenta que —en la dirección radiográfica que revela planos en sobreposición y en la instantaneidad de lo fotográfico como medio— estas se (des)doblan en capturas que sobrepasan

versiones visuales y se extienden, como la operación de la superficie imagenológica, a connotaciones imagéticas textuales, sonoras, narrativas, conceptuales, gestuales fijas y en movimiento. Sucede así, debido a que los instantes que se han decidido retratar y reiterar con y en estas capturas, apuestan por trascender el lugar de lo visual —y su plano frontal/figurativo— como orientación [somática] unívoca en el aprendizaje universitario, para así oscilar hacia sentidos y lecturas que varíen planos de percepción, suspendan y desinstalen aparentes lógicas disciplinares y evocar visos de intra-actividad de las escenas cotidianas creadas, entre y por ellas mismas, y (re)pensar (en) con lo que se (re)captura —dentro o fuera de encuadre—.

## Guión Radiográfico

Imagine taking a mirror and smashing it with a hammer  
and distributing these shards all over the world.  
And then recording what happens on each of those shards  
and then bringing them together and  
reconstructing that mirror in a supercomputer.  
*Peter Galison*

Sabemos que capturar imágenes, especialmente fotográficas y/o de vídeo, es hoy una de las operaciones más sencillas y de las más rápidas que podemos hacer. Pero, no siempre es (fue) así. Algunas veces, lograr una imagen reconocible de algo que se intuye pero que no se puede percibir a *simple vista*, requiere de una paciencia insospechable y de un esfuerzo disciplinar(mente) integrador que permita hallar un poco de imagen en donde sólo hay una colección de recuerdos asincrónicos o datos (muy) sincronizados. Eso fue lo que logró el equipo de ETH – *Event Horizont Telescope* para captar la primera imagen (visual) —según las lenguas académicas y cinematográficas (Galison, 2020)— de un agujero negro: reparar en la necesidad del paso de —más o menos— una década para construir aquella imagen —UNA, la mejor posible—, y hacer percibir lo que nunca antes (para nosotros mismos) fue visto, pero que existía con nosotros.

Es desde una lógica (a)sincrónica como esta que la ruta imagenológica es (fue) compuesta a partir de cuatro orientaciones que no se consideran en la literalidad de lo secuencial, sino como saltos que mueven en vaivén las *preguntas/protagonismos/procesos/productos* y, esencialmente, los *somas*, para arriesgarse a transitar y (des)aprender entre fronteras [y encuadres]. Así, de forma espiralada y en ritmo (a)sincrónico, cada instantánea radiográfica se materializa mediante desplazamientos de: *Rastreo* [situar (situación, soma)], *Croquis* [trazar (encuadre)], *ZooM* [aproximar-distanciar (posturas)] y *Radiación* [componer/ (ex)poner].



Rastreo/Croquis/ZooM/Radiación  
ZooM/Radiación/Rastreo/croquis  
Radiación/ZooM/Croquis/Rastreo  
Croquis/Rastreo/Radiación/ZooM

**Imagen 5.** Desplazamientos.  
(2020)

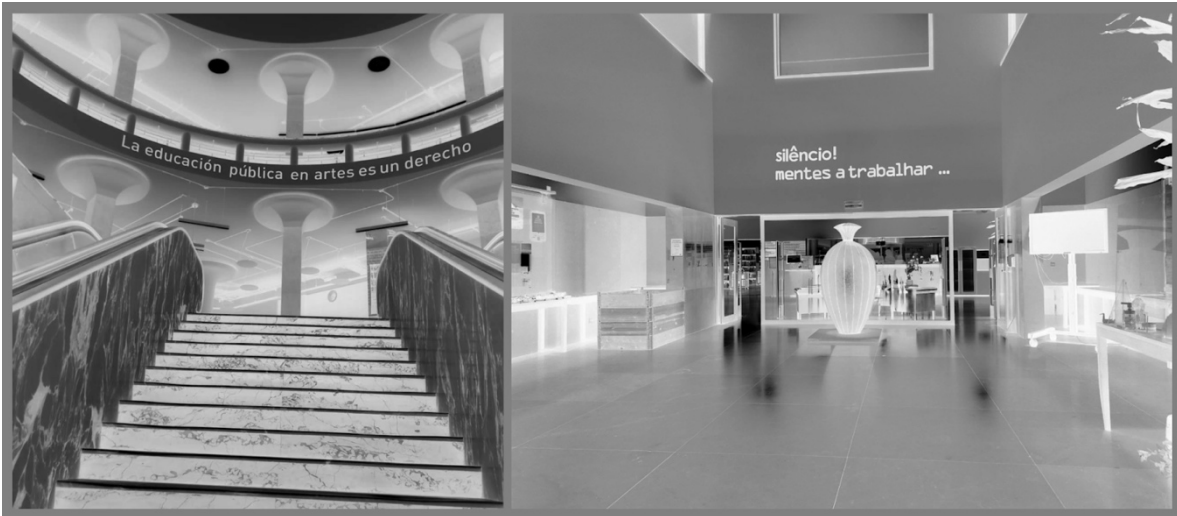


Imagen 6. Umbrales.

[Biblioteca de las Artes (antes Banco del Descuento) en Universidad Nacional de las Artes - Guayaquil (2019) y Biblioteca Central Universidad de Aveiro. Portugal (2022)].

Las instantáneas con las que se trabaja (trabajará) no son archivos de datos cuánticos o fotografías y vídeos aislados que muestran en exclusividad fisicalidades de *somas*. [Y eso sí, tampoco registran el título de imagen p-r-o-f-e-s-i-o-n-a-l]. En el *rastreo* de palabras escritas y verbales sobre documentos, recuerdos y relatos, se trazan diagramas, dibujos, conceptos que fijan detalles —como una *micro* o *macrofotografía* que ayuda, no sólo a detener la mirada, sino resaltar aspectos contenidos en ella y que (re)presentan el punto de vista desde dónde se tomó la instantánea— en los que se evocan episodios, más en futuros, en presentes o en pasados, que se mezclan porque se (vi)vieron un día y (se) vuelven a repetir como un *Déjà vu*. En ese recordar al revivir, se reconstruye la arquitectura de las locaciones [de las facultades, por ejemplo] y el reparto se vuelve a distribuir con y entre diferentes *somas*. Como en la sintonía de un “aquí” con un “allí” se repiten los roles [profesor\*s/estudiantes/investigador\*s], las escenas [aprendizajes] y por tanto, las actuaciones [disciplinares/artísticas]. Es un *mundo paralelo* [Portugal/Colombia, en principio pero no en exclusividad] que gira y nota, desde la transparencia, el haz y envés de una *placa radiográfica*. Aunque la memorística falle como en pretéritos (im)perfectos, los recuerdos (re)(a)parecen y (re)proyectan imágenes *autoradiográficas* al (re)vivirse.



Imagen 7. Soma en un presente de 2018.

Por esto, al recordar y registrar las experiencias [que no son sinónimos de profesionales, profesiones, ni de CVs] la presencia del cuerpo es relevante aunque éste, físicamente, entre y salga permanentemente de los encuadres. Se enlazan instantes *autoradiográficos* que se desdoblan y cruzan con una y con otras *somahistorias*, unas más parecidas, otras no tanto, unas más lejanas, otras no tanto. Activar entonces el *archivo somático* [en vivo y en directo] de tiempos y espacios paralelos, es revelar imágenes latentes sobre situaciones en las que el cuerpo parece ausente, pero, a pesar de todo, permanece (ha estado [y está]) como *soma* todo el tiempo/espacio en actuación junto-con otros —como en un agujero negro—. Por ello, y por mucho, era (es) necesario *conversar*.

## (Con) versar/ (Con) tacto

Um único neurónio não constitui uma memória, muitos neurónios em conjunto, sim.  
O mesmo se aplica aos tijolos: uma coisa é a ciência do tijolo individual,  
outra coisa é a arquitetura.  
Giorgio Parisi

Conversar es una danza-contacto en la cual el movimiento emerge a partir de *puntos de conexión* entre cuerpos y, a través de ellos, se *explora e improvisa*. Se requiere entonces disponer la atención *somática* para contemplar las (im)presiones que son propuestas y dejar que el cuerpo vaya de un lado hacia otro para poder percibir, gracias al (con)tacto con otros, el propio cuerpo. Conversar también, en la razón de su existencia como palabra, se enlaza a la idea de *vivir y dar vueltas en compañía*, siendo esta una de las razones por las cuales sigo girando en esta idea y las que, en algunas otras ocasiones, aislo «*versar*» para pensar en el ritmo de los *versos* inventados y volver al ritmo de las conversaciones.

En las conversaciones se olvidan con literalidad las palabras oídas y pronunciadas, y esto puede hacer que lo que se captura esté incluso en nuestra propia imaginación. Sin embargo, las imágenes que se imaginan no nacen nunca de la nada. Sabemos también, que aunque todas podamos hacer uso de la infinidad de palabras, es común que repitamos, con el mismo vocabulario, lo que se dice, oye y percibe de otros, como si la historia que nos contaran, fuera no otra historia, sino la misma que yo tengo. Total, lo que prima en el cruce de palabras, en la conversación, es que contamos las historias porque estamos hechos del (con)tacto de historias, y, al ser historias, nos cruzamos como *somahistoria* para atravesar (somas) y aprender con ellas [más que en tono de debate, en una voz, en una lengua poética (Bárcena, Larrosa & Mèlich, 2006)]. Conversar es más que una palabra después de otra, es narrar y construir nuestra(s) historia(s).

En este sentido, hay conversaciones —que, al radiografiar-se—, irradian tanto que terminan por resucitar un tipo especial de soma, la *memoria somática*, que se encuentra en las trayectorias —personales— universitarias: son los caminos que andan por ahí, como fantasmas, llegando a nuestro presente porque no se han olvidado del todo: son repertorios. También hay conversaciones que, al compartir presente, siguen condiciones comunes para tener puntos de referencia únicos. Y este fue el sentido que guió esta pesquisa, pues se conversó con profesor\*s y estudiantes cuyo primer ciclo de estudios y su rol pedagógico estuviera situado en diferentes

áreas de conocimiento<sup>2</sup>. De esta manera, fue posible caminar por los versos que recorren territorios médicos (enfermería), ingenieriles (agronomía y mecánica), filosóficos, artísticos, arquitectónicos, literarios y lingüísticos, de educación física y deportes, económicos y empresariales<sup>3</sup>.



Trazo 3. Zonas de conversación.  
(2021-2022)

<sup>2</sup> Las nueve personas con las que se conversó realizaron, especialmente, su formación en universidades colombianas de carácter público y privado; no siendo el caso de dos de ellas, cuya formación disciplinar se realizó en Brasil y en Camerún. Las universidades en donde realizaron los estudios son: Universidad del Tolima (UT), Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá (UN), Universidad Industrial de Santander (UIS), Universidad Santo Tomás – Bogotá (USTA), Universidad Nacional sede Palmira, Universidade Estadual Paulista (UNESP) y University of Bamenda.

<sup>3</sup> Una de las personas que integraron estas conversaciones no ejerció nunca la docencia, y otras dos no tienen vínculos directos con la docencia universitaria. Sin embargo, su acción pedagógica como profesor\*s se ha desarrollado en escuelas de enseñanza primaria y secundaria y en otros espacios de carácter extrauniversitario.

Ahora bien, en cada una de estas conversaciones existió una particular cualidad: hubo una lectura previa que denotaba una oscilación que iba desde un (des)interés por las prácticas artísticas o corpóreas hasta un vínculo directo con ellas, forjada en paralelo o en contravía a sus propias disciplinas formativas. Y, con todo, aprender antes que enseñar, fue la principal excusa para pensar somática y artísticamente el presente del verso en cada una de estas conversaciones.

Como en un punto y seguido continuo a estas conversaciones, en instantes más breves y menos directos, se mantuvo contacto con colegas de la Universidad del Tolima (Colombia), con quienes he compartido los últimos años mi rol como profesora universitaria. Ello, especialmente, moviliza aprendizajes y enseñanzas a partir de áreas como: comunicación social, ciencia política, ingeniería, artes y derecho, notablemente desde un costado más próximo al área de las humanidades. Esto me hace afirmar que en la intención de revelar —que también es ir un poco «hacia atrás»—, las conversaciones y sus ritmos permiten ver tiempos y espacios en los cuales no se ha transitado y donde las herencias universitarias son más extensas que lo que un solo *soma* puede contar. Las *somahistorias* que se enlazan aquí, en estas instantáneas radiográficas, no son biográficas. Son instantáneas de los puntos de (con)tacto o (des)conexión que se revelaron, según los tiempos de (ex)posición fijados, a través del narrar en compañía cada una de nuestras trayectorias.

Finalmente, como un punto paralelo que irradió (irradia) permanentemente el desarrollo de estas instantáneas, es necesario mencionar que se conversó particular y especialmente con otros veinte colegas profesor\*s del área de las artes<sup>4</sup>, con quienes se (re)pensaba justamente la formación universitaria de artistas en sus últimos niveles de estudio —en su cuasi titulación profesional— y sobre cómo las intenciones del área de las artes se encuentran, fluyen, chocan o cruzan con las lógicas universitarias que se imparten por y para otras áreas, teniendo en cuenta el vínculo pedagógico que atraviesa en conjunto a todas al disponer como superficie formativa la universidad.

Situar, gracias a las conversaciones, los puntos de contacto, el terreno que marcan y han transitado los *somas*, las temporalidades y espacialidades, cambios y permanencias para re/pensar (*icnotipos*), contrastar y transparentar cada elemento rastreado que estructura(ba) el croquis del *esqueleto radiográfico* (Bogarín, Carrasco y Zúñiga, 2019). Esto permitió esbozar y trazar

---

<sup>4</sup> Estas conversaciones se realizaron en el marco del proyecto de investigación *Buena copia / Mala copia. Trayectos de creación en arteducación*, que se desarrolló junto con el profesor Oscar J. Ayala, colega en la Universidad del Tolima, en intervalos de tiempos que van de febrero de 2020 a agosto de 2022. Pueden ser consultados algunos elementos del proyecto en <http://copias.colectivoartecultura.org/>.

las perspectivas *micromacro* institucionales en conjunto, afirmando que el soma individual, social o colectivo, puede ser mapeado [trazado] para permitir identificar los impactos que los discursos dominantes (Risler y Ares, 2013) —profesionalizantes— producen al atravesar como fuentes externas e internas los cuerpos.

## Sumergir (se)

Heightened body awareness is usually thought to be a necessarily private, selfish affair. But, in fact, as the somatic self is always essentially situated in an environment, somatic awareness cannot really ever be of the self alone.  
*Richard Shusterman*

En el continuo *rastreo* y trazado del *croquis* fue (es) preciso hacer *ZooM* —al aproximarse hacia un aquí y distanciarse de un allá— para, en continuos (des)enfoques, variar la distancia focal y crear —otros— ejes de mirada (Marín-Viadel y Roldán, 2014) que llevaron (llevarán) a habitar de nuevo, inmersivamente, la universidad, desde un aquí que no era literalmente esos lugares de actuación donde, por lo general, estuve primero como estudiante<sup>5</sup> y posteriormente como profesora<sup>6</sup>: la universidad es (era) ahora, otra vez, el lugar donde estudio.



**Imagen 8.** Neuronas espejo.  
(2022)

---

<sup>5</sup> En la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá.

<sup>6</sup> En la Universidad Cooperativa de Colombia y en la Universidad del Tolima en Ibagué.

Sumergir y emerger vienen del mismo verbo *mergere* (Diccionario Etimológico Castellano en Línea, s.f.), envuelven en sí mismos una acción y una reacción. Para emerger antes se debe estar sumergido. Sin inmersión, muy seguramente el que surja algo no tiene mayor sentido. Sin sumergirse en las *microacciones* de (una) investigación, no se podrá emerger(-se) con ella. Fue así que (en un presente continuo) (re)elaboraba pensamientos, preguntas y acciones sobre los *somas* que interactúan [interactuamos] en las lógicas disciplinares. Assim, naturalmente a *Universidade do Porto*, como “*alma mater*” que impulsa minha (des)aprendizagem em Portugal, era o lugar habitual de imersão, pelo que transitava, especialmente, nas faculdades de Belas-Artes, Ciências da Educação e Psicologia, Direito, Engenharia, Arquitetura, Economía, Medicina, Letras e de Desporto. También se pudo hacer un Zoom *out* inmersivo a es(t)as otras disciplinareidades territoriales, con visitas más breves a las universidades de Coímbra —con una especial narración de su singular historia, que expone, turísticamente, los lugares en los que encerraba los cuerpos de sus aprendices y los lugares donde encierran los libros antiguos que heredan (nuestras) mentes—; la Universidad de Lisboa y la Universidad de Aveiro. El recorrido panorámico se completó con las universidades de *Köln* y *Bonn* en Alemania, para pensar desde un encuadre más próximo, y a la vez forastero: esa universidad —en general— colombiana y portuguesa —en particular— que así queramos mostrar con diferencias significativas, está —siempre lo está— bajo una misma acción constituyente y proyectiva: la del disciplinamiento y las disciplinas, la de es(t)a *disciplina profesionalizante*.



**Imagen 9.** *Prisão académica.*  
[Universidade de Coimbra (2021)].

En ellas me infiltraba, presencial y virtualmente —ahora más posible que antes— para percibir desde sus propias experiencias [que en es(t)e presente también eran mías] (extra)académicas, sus cursos breves, seminarios, congresos, clases abiertas, rutas turísticas y últimas lições, salas de exposiciones, auditorios, teatros, laboratorios, cafeterías, restaurantes y bibliotecas. Observé, casi que radiográficamente por instantes, desde las lógicas de sus experticias y normas somáticas, lo que se tejía allí en la cotidianidad universitaria sobre —o junto con— el cuerpo y las artes.

«Cuando uno viaja, cuando estás en otro sitio que no es el tuyo, también estás alerta. Tus sentidos lo están. Estás obligado a encender tu brújula prendida y, a cada rato, estés o no estés preparado, ves y sientes, y tocas y hueles y escuchas cosas nuevas. Uno sabe a lo que va, a pesar que no tiene exactamente claro con qué se va a encontrar»

**Imagen 10.** Al viajar.  
[Alberto Fuguet (2007, p. 57)].



Así, en esta doble traducción —que no quiere decir ilustración explicativa— se nombra —y ordena— en un sentido *collegráfico*<sup>7</sup> lo que encuadran las instantáneas a través de lo que denomino como *(co)conceptos*. En estos, las palabras se quiebran o reúnen, se mezclan o se separan —visualmente al leerles entre paréntesis, corchetes, o guiones de y en distinto orden<sup>8</sup>— para repensar lo que las palabras, inicialmente, dicen, y remarcar aquellas acciones y trayectorias *soma/artísticas* que consideramos descorporizadas o de un solo orden. (Des)conectar y (re)ordenar situaciones y palabras, es (re)nominar, por necesidad reiterativa o por nueva enunciación, lo que marcan nuestros aprendizajes. Las palabras tienen múltiples connotaciones que están atravesadas y verbalizadas por los cuerpos. A veces dejamos un sólo significado, una sola noción sobre lo que ellas nos pueden decir o insistimos, en el uso de palabras-concepto, con una terca necesidad de (re)nominar a esos autores —canónicos—, una y otra vez, con esos temas específicos que ellos conceptualizaron al utilizar, precisamente, determinadas palabras. Así se repiten como herencia los conceptos (Bal, 2009) y se refuerzan las teorías y con ellas, las acciones. Continuamos en un *loop* eterno que nos limita el pensar y nos vuelve expertos en reiterar [sin mayor escape].



**Imagen 12.** Vocablos 2.  
[Video] (2021). <https://n9.cl/zsq2o>].

<sup>7</sup> Nombro lo *collegráfico* como la posibilidad de componer, crear, unir grafías como acciones de distinta procedencia y gestos, en los que su mixtura, su traducción, su enlace, su sobreposición u oposición, entre otras conjugaciones, (me) permitan entender la fractalidad del pensamiento —en interacciones e intra-acciones—. Sin autorización lingüística pero con la riqueza que nos brinda una lengua, está compuesto por los vocablos *Collage* (en francés) ‘colle’, juntar-pegar y *grafía* (en griego) ‘*graphia*’ como cualidad, del verbo ‘*gráfo*’ (relativo a la acción de grabar-escribir). No confundir con la collagrafía.

<sup>8</sup> Ver *infra* «Entre corchetes» - Placa 0. Backbone.

«Há corpúsculos a que chamamos átomos (quais letras), que se podem agrupar em moléculas e outros agregados (quais palavras), que no seu conjunto originam, estruturas mais complexas (quais frases e textos), que constituem a matéria (quais livros), que se transforma e dá vida. E depois há o fascínio e a beleza de como as coisas são... como há na poesia!»

**Imagen 13.** Átomos.  
[Paiva et al. (2021, P. 17)].

[ (A)  
 EX- IN- AUTO  
 TRA -SE INTER  
 (DIS)  
 EXTRA (CO)  
 (RE) ANTI (i)  
 INTER CON  
 (SE) INTRA ]

**Trazo 4.** Escisión.  
(2022)

(Co)conceptualizar entonces se convirtió en pausar las palabras [si-la-ba-ción] y escribirles desde una distancia focal más cercana para verbalizarles y ver las acciones del cuerpo a través de ellas. Comprender conceptos a través del cuerpo y ver el cuerpo a través de las palabras —que no es lo mismo que expresar en palabras lo que siente el cuerpo— es repensar las acciones mientras se aprende [mientras investigo, nombro]. Por ello, los (co)conceptos intentan ser *anatomías gramáticas* [y por qué no, dramáticas], que se (des)conectan para intentar mostrar (Burn, 2019) (Jerz, 2019) por contraste, rostros y dorsos de palabras que, aunque pueden ser realmente dos o en algunas ocasiones tres, cobran otro sentido al enunciarse en conjunto. Es necesario que ocupen mínimos espacios y diferencias entre unas y otras, puesto que, en la lógica material de ellas, es decir, cuando se corporizan en la vida cotidiana, existen más unidas que distanciadas [accionan, más acá y más allá del verbalizar]. Hay acciones que incluso entendemos desde un reverso de la hoja y, verlas en otra transparencia a través de las palabras, nos permite diseccionar y releer, comprender, desde un mismo plano y desde otros. En efecto, *importa con qué conceptos pensamos los conceptos* (Haraway, 2019), ya que estos también (in)movilizan nuestras acciones.

«Muitas vezes chegamos até às palavras e em outras ocasiões elas vêm até nós. As ouvimos/lemos/escrevemos pela primeira vez, as memorizamos, as lembramos, as verbalizamos, as repetimos, as inventamos. Como num jogo de lançamento de um Boomerang ou frisbee, se movimentam entre nós, andam para trás e para a frente. Assim as apanhamos e vão conosco transitando pelo espaço tentando nomear nossas experiências...

[também na investigação]...»

**Imagen 14.** Movimentar.

(2022)

## Diagnostikós

[διαγνωστικός = A través del conocimiento]

No existe eso que llamamos el saber. El saber no es una cosa.  
Una cosa puede existir por sí sola, pero el saber no. Necesita  
algo en lo que apoyarse. Para que exista, ha de encarnarse.  
¿Y cuál es el cuerpo del saber? ¿Es uno o son muchos? A fin de  
cuentas, el saber pasa de un cuerpo a otro. Si se transmite  
de ese modo, de ti a mí, ¿dónde se encuentra?  
¿En tu cuerpo o en el mío?  
Jan Verwoert (inspirado en Sócrates).

Tanto en las artes como en la medicina —y en (su) educación— se puede reconocer que las *imágenes* (aquí nombradas como *radiográficas*) como precepto [concepto], proceso y producto, son comprendidas y usadas a partir de (in)tensiones particulares —poéticas, didácticas, clínicas o subclínicas, entre otras— que cada campo traza.

En medicina, suele denominarse en el campo imageno(lógico) la creación de imágenes como *diagnóstico por imagen*. Es un proceso en el cual el cuerpo es estudiado —y medicado— a partir de la lectura de diferentes tipos de fotografías tomadas de su estructura anatómica interior. En las artes, las imágenes que también no son de un solo tipo, son producidas desde y para múltiples formatos, soportes, materiales e intenciones que, a diferencia de las médicas, no se limitan exclusivamente a la representación figurativa de los cuerpos aunque sea a través de sus gestos que ellas se elaboren. Las imágenes en las artes se expanden a medida que los intereses —del arte y del artista— emergen. Solemos oír, en su jerga disciplinar, que una imagen creada puede ser reconocida como poética o expresiva; y, al igual que en medicina, captura las imágenes como fijas o en movimiento [2D o 3D. Digitales o análogas]. En lo educativo —bien sea sobre lo médico, artístico o en otros saberes en general— las imágenes se reconocen como medios, estrategias o dispositivos didácticos que invocan el aprendizaje. Aproximarse hacia cualquier aprendizaje implica —ahora— un proceso de sentidos imagéticos [múltiples] y de lecturas en lógicas visodigitales: nos sumergimos en un "hasta no ver no creer" de corte más disciplinar. Es la *cultura visual* estudiada e interpretada, justamente, a partir de la contemplación de las imágenes circundantes a los cuerpos.

El *soma* es el núcleo común de encuentro de la imagética radiográfica. Se exalta el cuerpo para *encuadrar, capturar, revelar, examinar y diagnosticar*; pacientes [que normalmente con paciencia hay pocos] y expert\*s (en medicina) que dialogan *como* cuerpos, *sobre* cuerpos y *para* los cuerpos. Aunque la fisicalidad de quien medica queda más en la intimidad de su propia trasescena, el receptor de las medicinas es a quien la luz focaliza, dando a su cuerpo, naturalmente, la imagen de (im)paciente (no hay que olvidar acá, que el evitar expresarse es otro de los rasgos del ser «(el) paciente»). Aquí está una sutil diferencia: quién figura como “experto” —en la lectura de imágenes— tendrá un tipo de relación con la imagen revelada; quién no tiene esta figura, la imagen no le revelará mucho sobre el ser del todo paciente. En tal caso sólo verá lo que no había visto de su cuerpo.

Ahora pensemos en una extensión e (in)tensión que puede ser paralela. Esta extensión (o intención) sucede cuando juntamos los párpados [esas cortinas del alma, como les decía una muy querida profesora que tuve] que cubren un ojo y dejamos los otros dos separados para distinguir, en un mismo instante, dos diferentes panoramas de observación: Así tenemos, desde un punto, a Pedro Caldas (2006) evocando las reflexiones de Walter Benjamin hechas sobre el cinema que nos recuerda que el cuerpo que *filma*, el cuerpo que *es filmado* y el cuerpo que *ve el filme*, (con)tienen en sí mismos, circunstanciales relaciones y trascendentes diferencias, puesto que el primero se comporta en un nivel de superioridad —como especialista—, el segundo como objeto experimental —tipo sin agencia— y el tercero pasivamente resguarda su mirada a lo que la imagen en movimiento muestra. Desde el otro punto, Anna María Guasch (2009) —como también Fernando Rosas— al pensar sobre la obra de Cindy Sherman —*Untitled film stills* (1977-1980)—, rememora algunos enunciados elaborados por Roland Barthes, en este caso sobre la imagen fija, cuando él mismo se preguntaba ¿Qué es lo que sabe mi cuerpo sobre la fotografía?, y nombra una serie de reflexiones sobre *quien posa*, la *imagen fotográfica* y la *identidad del sujeto* (como autorepresentación en la autobiografía), para decir que la fotografía está particularmente inscrita como objeto bajo tres prácticas: *hacer, experimentar, mirar*, donde *Operator, Spectator* y *Spectrum* se asimilan y sobreponen. (p. 85-86).



**Imagen 15.** (Des)encuadres 1.

[Programa de arquitectura Universidad del Tolima. Fuente: Archivos compartidos. Modificaciones Ingrid Benítez (2022)].

Lo que interesa al recordar en esta línea de horizonte, corta y tridimensional de bifurcaciones imagéticas, es sublinear la posibilidad múltiple de *lecturas somáticas* que pueden ser elaboradas al acercarse a materializar e interpretar una imagen, cualquiera que esta sea. Su campo de creación se *contrae* y *expande* tanto como lo que se quiera *hacer/saber* de/en/con/sobre y a través de ellas. En el caso de la *radiografía*, que tan sólo es uno de los innumerables tipos de imágenes, la aproximación y creación en cuanto instantánea que se *revela* y *examina*, está fundamentalmente atravesada por los tipos de lecturas que se apliquen. Pues, en línea con los *preceptos, procesos* y/o *productos*, y aunque en sus propósitos de elaboración no pierden de vista a su intérprete, se crea para poder ser leída. Una radiografía aparece con sus propias lógicas dispuesta a ser comprendida en tanto captura *instantánea*, dando paso a que puede ser (re)interpretada según los puntos de vista bajo los cuales se quiera o se dirija a examinar los detalles (re)presentados. A través de las lecturas, es decir de quién lee por supuesto, las imágenes se reducen o se valoran según lo que se desea percibir —examinar—. Y, esta condición, es una lógica a tener en cuenta

sobre cómo también nos (des)vinculamos somáticamente con lo que observamos y leemos, y sobre aquello que está en nuestras superficies [universitarias], independientemente de las texturas [o tematizaciones] que estas tengan.

A través de la radiografía, la lógica médica modificó la aproximación hacia el paciente. La imagen mediaba entre la (in)experticia de la situación, puesto que las formas de lectura de los otros cuerpos e incluso, su relación entre consulta y consulta, se distanció. Los objetos y métodos de diagnóstico variarían notablemente y por tanto, la búsqueda por un dictamen más preciso y efectivo sobre lo que era íntimo al sentido de la vista —mediante la auscultación y la palpación, los sentidos del oído y del tacto ya existían intensamente como estrategias diagnósticas—, ahora podría observarse desde otra perspectiva, más “nítida”, a quien se examinaba externamente (Sicard, 2006). Es decir, conocer de otro modo sobre sí mismos.

En esta secuencia lectora [no instructora] de imágenes —radiográficas— y apropiando, nuevamente, los puntos de vista de Silvia Di Marco (2006), es necesario tener en cuenta que, aunque son capturas con (re)encuadres particulares —sobre individuos, situaciones, acciones, palabras, emociones, reflexiones o silencios—, adquieren sentido siempre y cuando exista un tipo de reflejo —comparación / pregunta / eco / interrupción— con imágenes generales, es decir con imágenes ya existentes [más allá de teóricas hereditarias] que ya han sido reveladas y por tanto, examinadas en otras oportunidades [resguardan un tipo previo de clasificación]. Las capturas —que también fueron pre-lecturas— y las lecturas se (a)sincronizan a medida que las imágenes se (re)encuadran como especies de *postcapturas*. En virtud de ello, las capturas, al revelarse, no son autoevidentes y requieren de la mirada sumergida de quien observa, puesto que si ésta es de tipo convencional, necesitará del título de un observador especializado que —como el médico en los preceptos de la imagenología— tendrá sólo un camino de lectura y por tanto, una unívoca lógica de enunciación o interpretación. Pues:

«A distância entre a “pele” material da imagem e força potencial do seu impacto torna-se aqui muito importante: uma imagem tem um poder extraordinário! Mal difundida, mal lida, mal apresentada ou, pior, não dominada, uma imagem médica pode mudar uma vida. Esta diferença entre sua produção mecânica e o impacto afectivo da leitura deve ser levada em conta: com efeito, uma imagem nunca é um certificado de boa saúde. Quando muito, assegura que nada há para ver. É verdade que mostra evoluções positivas, mas o seu triunfo decorre da capacidade de

tornar visíveis as patologias, por vezes até antes do aparecimento de qualquer sintoma.» (Sicard, 2006, p. 269-270).

Con(tra) ello y ante el riesgo de lo que invoca y convoca la elaboración y lectura de cualquier tipo de imagen, como lo indica Monique Sicard, queda atrapada una lógica reiterativa de «primeiro ‘fotografa-se’. Depois, observa-se, ouve-se e diagnostica-se (...) Os corpos que aí se inventam —tanto biológicos como instituídos— são inauditos.» (2006, p. 271). El (sin)sentido de estas instantáneas, propone una inmersión que permite realizar diagnósticos que sobrepasan la búsqueda de un exámen [en sombras] que desea evidenciar y medicar [concluir], para que emerja un encuentro en fluidez, choque o cruce [como lo hacen las ondas de agua o de aire] con y a través de las capturas que trae consigo quien se aproxima a leerlas. Lo anterior para que, en contraste y con(tacto) con las instantáneas en mención, puedan contraer(se) y expandir(se) encuadres donde importen las imágenes reflejo que capturan (a) quien diagnostica. En el sentido estricto de la imagenología, Sicard dice que: «o médico não olha *para* a imagem, olha *pela* imagem. Olha através da imagem, ou seja, para além e atrás dela, à procura do corpo do paciente e da sua doença. Estas imagens são modelos porque através delas o médico tenta reconstruir o corpo.» (2006, pp. 191-192). Aquí agregaría lo siguiente: que al igual que en medicina, artistas, profesor\*s e investigadores tienen (tenemos) la posibilidad de mencionar, también, que «a imagem é por definição a presença de uma ausência" (p. 194). Se proyecta, de esta manera, una nueva instantánea, que (no) procura algo más que es(t)o: aquello que surge desde la nueva (com)prensión de la captura (de [postinstantes] capturados).



**Imagen 16.** (Des)encuadres 2.  
 [Faculdade de Arquitectura Universidade do Porto (2022)].

Las radiografías como *método/metáfora* mantienen una distancia variable por quienes hacen parte de su materialización. Qué, quiénes y cómo se elaboran e interpretan las imágenes, hará parte de su distinción y, al mismo tiempo, de su comprensión. Hay imágenes del cuerpo que percibimos desde lo que directamente experimentamos y otras —quizá mucho más—, las que imaginamos. Y, en ese encuentro (a)sincrónico es que hacemos nuestras (re)lecturas y (re)capturas, me permito modificar la escritura de Guasch cuando enuncia que «todo texto es siempre la reescritura de textos precedentes» (2009, p.16) para afirmar que “toda *imagen* es siempre la recaptura de imágenes pre-capturadas”: (en) esa mezcla imagética es(tá) nuestro aprendizaje —somático—, nuestros propios instantes, nuestras *somahistorias*.

En este sentido, se hace necesario que estas imágenes radiográficas [radiografías *soma/artísticas*], en su dimensión de simplicidad y/o complejidad, sean *leídas* más que *escaneadas* [disciplinar(ia)mente]. Su alcance está atravesado por su propia lectura (Richardson y St. Pierre, 2019) y por ese *diagnóstico* que se devuelve a su acepción más primaria

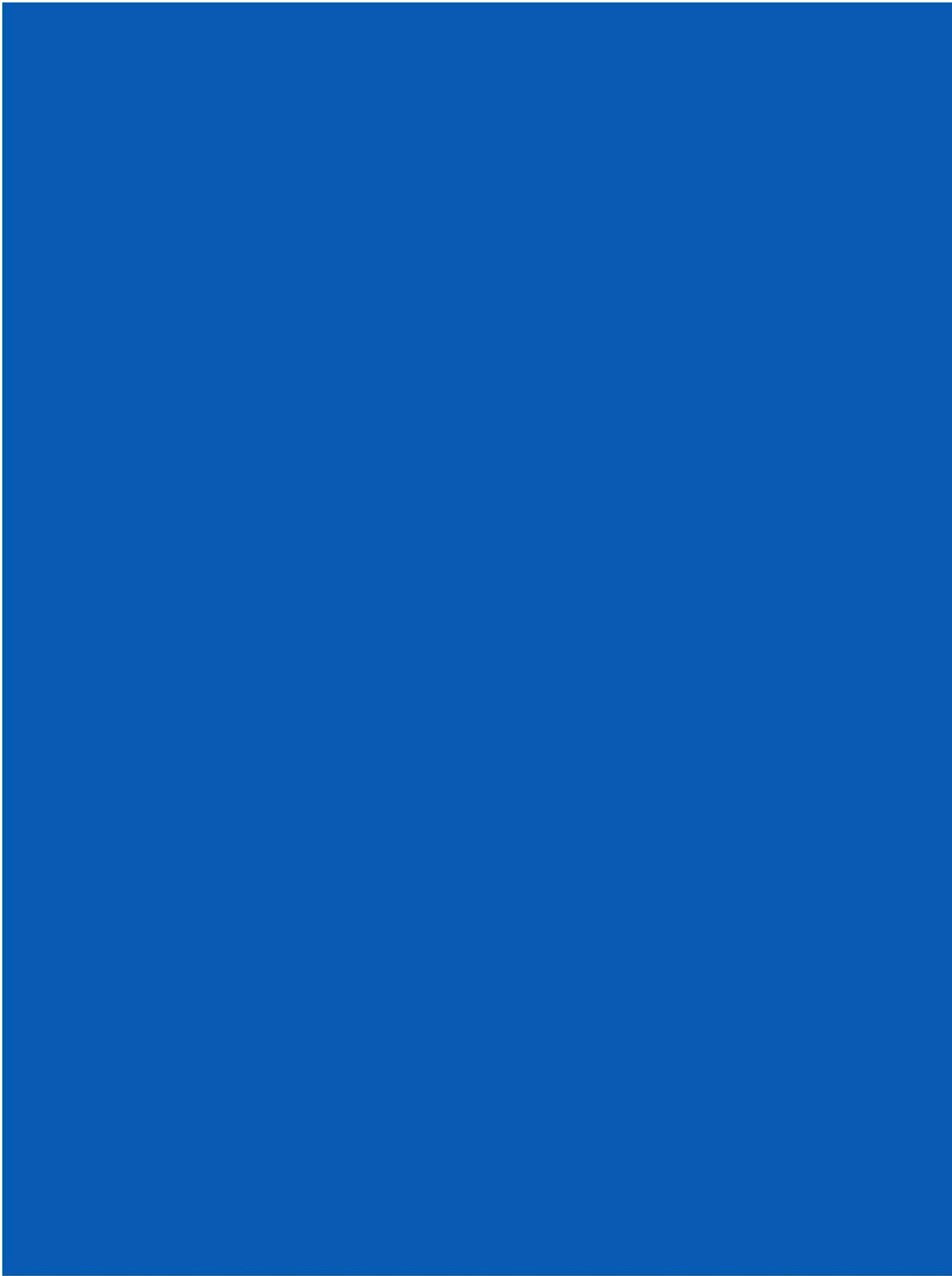
localizada fuera de la línea médica y que está ligada a su acepción etimológica donde *importa* la acción de *reconocer* [más que un veredicto final]. Por ello, en línea (y en juego) con las palabras de Karen Barad (2016) sobre las dinámicas de la difracción y sus relaciones ontológicas o con Donna Haraway (2019) en su pensamiento sobre el Chthuloceno, al repensar cómo medimos nuestras relaciones (dimensiones) con el mundo, hago eco aquí para llamar una necesaria *magnitude matter* y afirmar que, en estas instantáneas que buscan (ex)poner en tono *soma/ artístico* lo que disciplinariamente pasa por la vinculación del arte y de la educación artística en las universidades, es una cuestión de *leer* [rever] *las ideas* [los somas] *a través de las preguntas* [las imágenes] en lugar de compararlas entre sí. Es un esfuerzo por hacer evidente un *algo* que, de cualquier y de muchas otras maneras: **#Importa**<sup>9</sup>. Importa, siempre importa, *con qué imágenes contemplamos las imágenes*. Lo es, porque las imágenes son siempre (des)cargadas (conceptualizadas-medidas) por los *somas*. Y como *somas*, también importa que nuestras lecturas puedan ser también (a)sincrónicas.

Las *radiografías somartísticas*, nos podrán dar imágenes con las que podemos contemplar ese arte que se acerca a las universidades para estar (in)disciplinadamente. Tampoco hay que olvidarlo, el arte está (también) para ser disciplinadamente indisciplinado. Esa es (podría ser) su (una) (sin)razón de ser y por eso lo estudiamos y lo observamos desde y con la educación artística, con el arte y con la educación.

---

<sup>9</sup> En la lengua inglesa la palabra *matter* puede resaltar la relación entre “lo que importa” y “lo que se materializa”. Este sentido duplo es con el que juega Sara Ahmed para conducirnos por los pensamientos sobre las orientaciones y los objetos, como se nos indica en los libros aquí referenciados y que entrecruzo con las reflexiones de Karen Barad y Donna Haraway para arriesgarme a nombrar: *magnitude matter*.





## Placa 1. *MicroMacro* Escenario





## Universidad una Palabra (Muy) (Universal)



Imagen 17. *Studium generale.*  
(2021)

Si al escribir estas líneas trajera con exactitud el recuerdo del día que ingresé por primera vez a una universidad —ese mismo ejercicio que un profesor hace ya pocos años atrás nos propuso en una clase— para reconstruir, quizá, la imagen en detalle de lo que significaba para mí, afirmarí [de nuevo] que, desde luego, la percepción de la *Universidad* que tengo ahora no es la misma de la que tenía cuando ingresé por primera vez a ella. Aún hoy, sigo en el intento por resolver este ejercicio de remembranza. ¿Recordamos lo que percibimos y pensamos ese (primer) día? De seguro para muchos, ingresar por primera vez a la universidad, lo fue para presentar el examen de admisión, la prueba de ingreso —o su equivalente— y así adquirir un *rol* muy específico y particular [ID]: ser *estudiante*. De alguna manera, ese fue y será el día en el que se marcó el inicio de otra de las tantas temporalidades que se juntan como fragmentos en nuestras vidas, y que crean la división entre un antes y un después, configurando un lugar —ese lugar—

donde se desarrolla una cotidianidad laboral<sup>10</sup>, ejerciendo posiblemente una (su) *profesión*: en la Universidad, generalmente, “aprendemos a ser profesionales”.

Con este recuerdo en mente, para continuar pensando [una vez más] en lo que significa(ba) este ingresar a la *Universidad*, es necesario inicialmente consentir el recurso de carácter —si se quiere— metodológico, sobre la particularidad que tiene el sentido de *rastrear* y así concentrar pistas que nos impulsen hacia la deducción/comprensión de dimensiones que carga la Universidad, lo Universitario y, de paso, las Universalidades construidas en ella:

«Rastrear una palabra no solo es preguntar cómo adquiere el estatus de concepto en filosofía, sino *cómo se utiliza esa palabra, más bien como un músculo, en la vida cotidiana*. Incluso hacer referencia al ejercicio de un músculo es apuntar en la dirección del uso.» (Ahmed, 2020. p. 16) (Cursivas y negrillas aumentadas).

La universidad —con la variedad de historias existentes de *un primer día* en el que la conoció cada quien— comprende en sí misma múltiples estructuras, definiciones e interpretaciones que direccionan el día a día de quienes ingresan, egresan y se mantienen especialmente en ella aprendiendo. Comencemos entonces a rastrear un poco lo que comporta —en es(t)a historia— la Universidad.

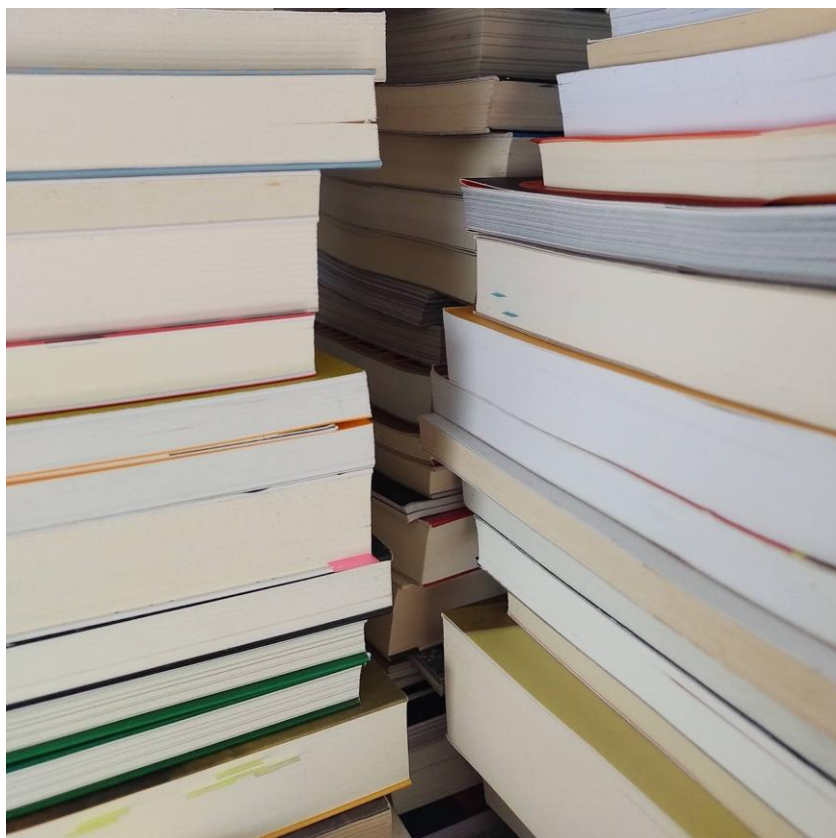
*Universidad* es de aquellas palabras que, para su rastreo, se requiere *pe(n)sarla* con la *gravitación educativa* que se le otorga, pues es a partir del *acto de educar* que se mantienen vigente “todas” las comprensiones que giran a su alrededor como *institución*, y más específicamente, como *programa institucional* (Dubet, 2006). Como reflexionan Stefano Harney y Fred Moten (2017), «la enseñanza en sí no es lo que mantiene su capacidad social, sino algo que se produce en el otro lado no visible de la enseñanza, ese pensamiento a través de la piel de la universidad y hacia la orientación colectiva que apunta hacia el objeto de conocimiento como un proyecto de futuro, y un compromiso con lo que queremos llamar la organización profética. Y, sin embargo, lo que nos congrega es la enseñanza.» (p. 45).

En la construcción tradicional de esta congregación educativa, hala hacia un polo a tierra, y a la vez, en su intención contemporánea, impulsa hacia lo móvil y lo multifacético. La universidad se halla en el cruce de relaciones —entre saberes y legitimaciones— que dirigen a

---

<sup>10</sup> Podríamos tener en cuenta aquí bajo las palabras de Cruz y Hernández que «por “cotidianidad” cabe entender, a este respecto, esa “normality of the persona” que hace del cuerpo una entidad dormida, plegada a los dictados de un discurso homogenizador que lo instrumentaliza, hasta convertirlo en un simple *medium*, sin más función que la de servir de cauce para la expansión del sistema de valores dominantes.» (2017, p. 19).

quienes ingresan a ella, a ser parte y dispensar fuerza a su [gra]vitalidad cotidiana. Intentar definir lo que significa y para qué sirve la Universidad —para así lograr capturar una definición puntual— es tener que aceptar que quizá hoy «nos días que vivemos, em que muitas universidades se deixam absorver pela linguagem empresarial, pelas lógicas da eficiência e da competitividade, a reivindicação de um gesto experimental, lento e continuado, torne-se mais difícil de concretizar» (Ramos do Ó, 2019, p. 21). También es tener una respuesta que puede ser incluso más abstracta de lo que se ha querido que sea [como a veces pasa con las artes o con el cuerpo], pues las redacciones misionales o visionales sobre su ser y hacer [en presente, futuro o pasado] mantienen especies de *caídas* que, curiosamente, están ligadas a los orígenes de las teorías sobre la gravedad (Parisi, 2022).



**Imagen 18.** *Universitas*<sup>11</sup>.  
(2021)

---

<sup>11</sup> «El término *universitas*, que surgió en el medioevo, alude —según Concepción Barrón— a múltiples campos disciplinarios, pues la misión de la institución radicaba en lograr la unidad de la diversidad de enfoques y saberes para dar orientación a la acción, a un quehacer que se pretendía no circunstancial (que busca adaptarse a los cambios) sino trascendente (que guía en medio de los cambios). Para ello se promovían tres procesos: la reflexión, la crítica y el análisis. Se trataba, como decía José Ortega y Gasset, de enseñar a pensar. El pensar era el elemento formativo por excelencia y el enseñar a pensar la tarea central.» (Zanatta et. al, 2010, p. 96).

Para quienes han estado conviviendo [gravitando] allí, en la *familiaridad* (Ahmed, 2019) de la universidad por un periodo largo de tiempo, especialmente como estudiantes y/o como profesor\*s (simultáneamente o no), es posible evocar diferentes *sistemas de referencia* no *absolutos* (Fernández-Mallo, 2021) para verbalizar lo que opera en —bajo o sobre— ella, entre experiencias individuales/colectivas y lo que se quiere construir bajo lemas educativos de lo que "fue" y/o "debería ser". Allí, en la complejidad de las relaciones que se le atribuyen, desde las visiones más epistemológicas y personales (ser el lugar donde se obtienen "todos" los conocimientos del *Planeta*, un segundo hogar o el lugar que conduce y perfecciona los propósitos para el éxito) hasta las más instrumentales y estructurales (ocuparse en hacer algo o proyectarse para un salvamento neoliberal), es donde se anudan sus diferentes a(e)fectos.

La co(i)nstitución de la Universidad atraviesa —hoy también— otra concepción que aspira [como en suspiro] ir más allá de una enseñanza superior utilitaria agotada, ejercitando una profesión (Tamen, 2019), que bajo su organización por facultades, concede títulos que *profesan profesionales*; aunque paradójicamente siga siendo esta una excusa que promueve ser su finalidad. Esta idea de *Universalidad* —utilitaria— parece ser la que se ha heredado y (re)producido para un habitar de la universidad a partir de la condición de *contener* y *superar récords* (objetivos-títulos) en *créditos* específicos, en una continua búsqueda por la *excelencia* como retórica (Readings, 1996), por la *calidad* (Atkinson, 2018) educativa como etiqueta y la creatividad e innovación como imperativo (Sánchez, 2021). Por más que suene extraño repetir esto, lo que convoca es a persistir en la pregunta por el protagonismo de la universidad en la actuación (colectiva) sobre lo individual, y por tanto, en el contexto de las múltiples dimensiones ocurrentes del aprender, porque quienes ingresan —estudiantes— y salen de la Universidad —profesionales—, asumen, dirigen y moldean los propósitos que ella (se) proyecta en la sociedad. Pues, esa actuación individual, en realidad es más que una concepción de *título individualista*.



**Imagen 19.** Universidad.  
(2021)

## (Una) Universalidad que Gravita en la Universidad

Desde y en esta percepción (más que) individualizada de la universidad debo expresar [aunque muchas veces no (me) guste del todo] que habitamos y (nos) conformamos (in)justamente en la familiaridad trazada (históricamente) de una lógica *universal universitaria* que nos (des)conecta con frecuencia [en y por altos o bajos niveles de atracción]. La universidad se (d)escribe en tonos narratorios —(inter)nacionales— *socio/económico/culturales/políticos/éticos*, con gramáticas más o menos contemporáneas, con(tra) mayúsculas o con(tra) minúsculas, en voces públicas o privadas. Es circunscrita (glocalmente) por (in)tensiones que marcan un ("tal") *adentro* y un ("tal") *afuera* de sus muros [más que arquitectónicos] que como realidades fronterizas divididas, (co)existen y resisten en paralelo. En un lado o en otro: saber e ignorancia, aulas y trabajo de campo, discurso y aplicación, disciplinas o profesiones, roles especialistas y roles no universitarios, beneficiados y perjudicados, intelectuales y pragmáticos, academia y empresa, etc. Entre más listados —dialécticos— interminables se creen, más se demarcarán márgenes [que marginan y luchan] para dar *nombres e identidades bifurcadas* a es(t)a universidad, de la que muchas veces nos alegramos pero de la que también nos enojamos porque nos sentimos traicionadas.



**Imagen 20.** ¿(Di)lemas universitarios?<sup>12</sup>  
(2023). [Fuente: Sitios web oficiales de las universidades].

<sup>12</sup> Los dilemas a los que se enfrentan las universidades hoy, ponen de manifiesto las relaciones que se establecen entre lo que quiere comunicar la universidad y lo que logra realmente con cada enunciación que (auto)proclama para forjarse una identidad y hacerse evidente en el resto de la sociedad. Aquí surgirían preguntas por el cómo es leída una universidad por quienes ingresan a ella o cuál es la relación que se necesita para construir eso que llamamos de “profesional universitario”. Sobre este particular, en la Universidad de Lisboa se realizó (realizará) una conferencia titulada: *As universidades são marcas?* (<https://www.ulisboa.pt/evento/teccom-universidades-sao-marcas>).

En y bajo el efecto escindido de una realidad *universitaria* y una *NO universitaria*, estamos, atrapamos y nos distanciamos individual y colectivamente. *Es(t)a [doble existencia] es una (su) universalidad*. Es, en esta universalidad universitaria que convivo con colegas profesor\*s y estudiantes, donde se reproducen [reproducimos] más universalidades que (nos) mantienen (en) el movimiento constante de la gravitación social de nuestra existencia —como especie—. *Como si el mundo (no) fuese uno mismo creado como mundo*, nos envolvemos en es(t)as (i)lógicas denominaciones universales para (re)afirmar el universo —aquella totalidad que denominó desde su germinación el propio nombre como universidad— de nuestras proyecciones, procesos, propósitos y productos en o fuera de sus fronteras [o marginalidades].

La universidad que habité (habito) en Colombia se aproxima o se vuelve lejana de la que habito (habité) en Portugal [de primer o tercer mundo, aunque significativa su distinción histórica, la universidad se presenta igual: son un mundo (propio) de lógicas escindidas]. Sin embargo, es en una línea de escisión que bajan y suben tonos en clave de *ismos* [neoliberalismo, científicismo, academicismo, cognitivismo, racismo, sexismo, capacitismo, etc.] para quienes enseñan/aprenden —*inside or outside of the university*— y para quienes están (estarán) *situados* en el borde del escenario como receptores del arrojado de tomates o serpentinas, según el nivel de éxito (aceptado) de la función educativa —universitaria—.

Las fuerzas y las energías aplicadas universitariamente en esta órbita son elevadas o sumergidas, con cargas (+/-) positivas o (+/-) negativas, según el lado marginal en el que nos encontremos; se reiteran una y otra vez saberes y poderes que gravitan [somáticamente] en discriminaciones, reducciones, inequidades e indiferencias; que afectan las realidades que existen tanto “dentro” como “fuera” de las cercas universitarias, tan tradicionales e históricas, como la *ley de gravitación universal*: atraen, juegan y violentan entre sí una relación universal de voluntades que materializan [disciplinan] el *poder-sobre-los-cuerpos* (Foucault, 2010).

El peso de aquel poder —sea político, administrativo, pedagógico, simbólico...— que verticaliza y no potencia, se descarga en la continuidad de tipos de *universidad universal* [tradicional(y que sinceramente no se sabe a ciencia cierta a qué tipo de tradición nos referimos)] que continúa con la adopción de términos progresistas naturalizados [mercantilizados] pero muchas veces desinstalados de poderes que potencien los saberes y los cuerpos en y para contextos de *bien-estar*.

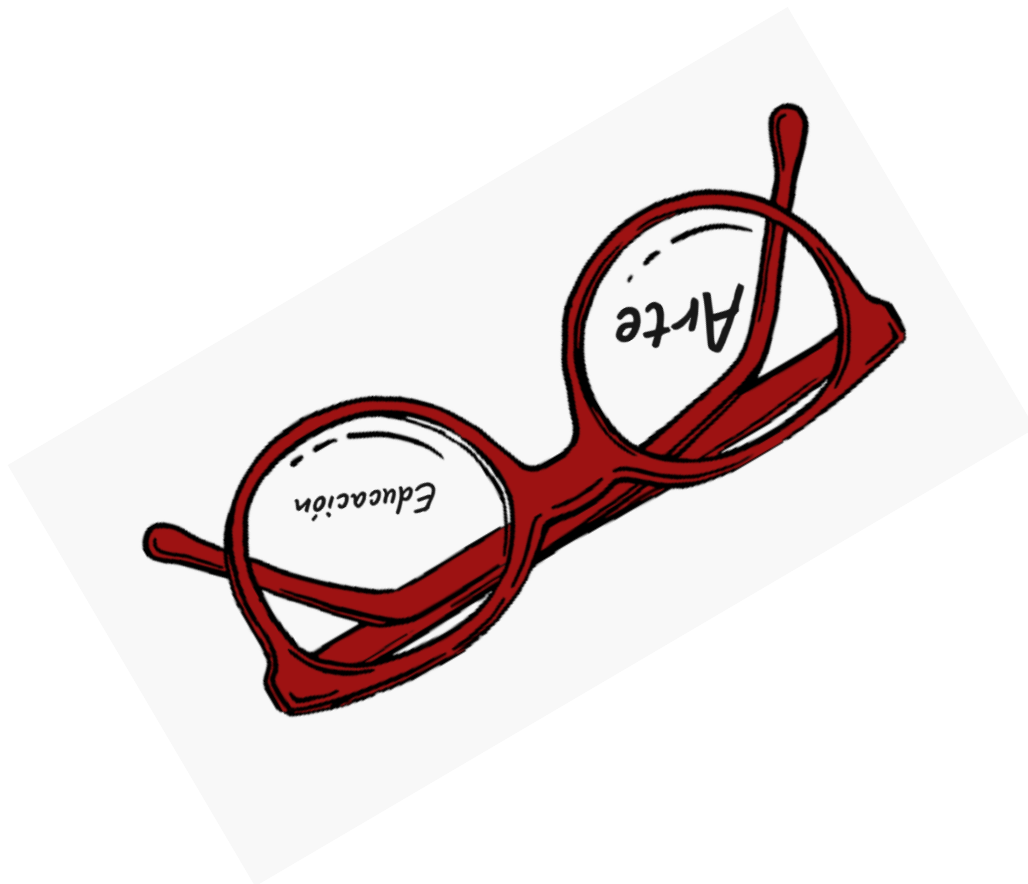
La universidad al servicio estatal, del mercado o de la ciencia; con orientación tradicional, social, de masas, neoliberal o de tecnologías e información, y en sus apuestas por la producción de conocimiento, instala universalmente un capital *homo cognitivo y funcionalmente colonial* (Freidson, 2001; Freire, 2005; Zanatta et al. 2010; Huertas, 2010; hooks, 2013; Moten y Harney, 2017; Feijó y Tamen, 2017; Ahmed, 2019; Broncano, 2019; Kilomba, 2019; Dravet et al. 2020; Taylor, 2020; Castro, 2020 & 2016; McKittrick, 2021; Sánchez, 2021) que atraviesa los cuerpos sin importar mucho qué y cómo están este tipo de universalidades en la universida(d)lidad del aprendizaje. Aprender desde las áreas artísticas o desde otras áreas, estar dentro o fuera de la universidad, es batallar y ajustar, ya sea consciente o inconscientemente, la vida misma a las lógicas que ella imprime: los cuerpos se impulsan, se atraen, repelen o caen, por el propio peso que cargan consigo. Tal vez sea mejor recargar continuamente los pensamientos sobre *¿Qué queremos que realmente gravite como universal de y en la universidad?* para que el universalismo no atrape y sean, justamente, otros universos que den fuerza y energía a la universidad [*multiversidad* (Taylor, 2020)]. Esto [siempre] podría estar como un punto de partida que transparente nuestras intenciones, sean individuales o colectivas.



**Imagen 21.** ¿Universalidad?  
[[Video] 2021. <https://n9.cl/x38ea>].

## Puntos de Partida con Márgenes de Error

Para visualizar un determinado horizonte es necesario situarse en un lugar que permita distinguir los puntos desde y hacia los cuales se eleva la mirada. Es un lugar que ya tiene una historia: está marcado por un proceder previo a nuestro encuentro. En mi caso, el lugar de percepción que debo mencionar aquí —por ser desde el cual inicialmente me sitúo [incluso como zona paradójica investigativa]—, parte inicialmente del *sistema de referencia familiar* de las artes y su escena educativa dentro de un *programa institucional*—y por tanto, de su *instituir*— (Dubet, 2006) *universitario*, puesto que ha sido desde hace varios años (como estudiante y profesora) el lugar donde mis perspectivas se han (con)formado, (con)jugado y han (des)velado un horizonte particular. Inexcusablemente, situarse en la universidad implica referenciar desde qué punto se traza la mirada que permite pensarla, percibirla, cuestionarla, visualizarla, etc.



**Imagen 22.** Dioptrías.

[Fuente: Dibujos.net - Modificaciones Ingrid Benítez (2022)].

Un lugar que está marcado por una historia y un proceder previo a nuestro encuentro — como estudiantes o profesor\*s— es un lugar que (nos) instituye [ como a Colombia que también con su Historia, de esas de hache mayúscula, carga en su nombre el de *Cristoforo Colombo*]. Así, anunciar aquí que el punto de partida en este *escenario de acción*, se «marca» desde el panorama de las artes y su enseñanza, es asumir que estarán *presentes* y *capturados* (in)evitablemente *márgenes de error*, ya que por un lado, cualquier invocación propone preguntas de vigencia histórica con fisuras existentes, no sólo en el área de las artes, sino en y con «otras áreas», áreas que han sido ubicadas *después* del límite —desconocido— del arte. Y de otro, porque se hace indispensable un *giro de percepción* que permita descentrar esa idea [Universal] de Universidad [no olvidemos algunas veces las mayúsculas] que orbita en lo fragmentario de un rol tradicional, parcializado y disciplinar (Andión, 2012; Burke, 2022) donde las categorías del pensar y las experiencias —Universales— imitables (hooks, 2013), mantienen al margen unas maneras de aprender como “(im)posibles” y otras como “(in)útiles”. Se requiere estar, precisamente, al lado de estas perspectivas consideradas como inútiles (Ahmed, 2020) o no posibles, o de *baja teoría*, según las palabras de Halberstam (2018), ya que allí, es donde se necesita que el margen de error no se oculte, y que mi punto de partida mejor *gire* [o gravite].

## Un Desequilibrio Histórico



**Imagen 23.** *¿Artes Neo-liberais?*  
[Praça principal. Universidade de Aveiro. Portugal (2022)].

Cada vez que se medita sobre la existencia de la Universidad, aparece una línea Histórica Bolónica [no olvidemos tampoco la hache] que, distinguida desde lo lejos, trae consigo repeticiones sobre orígenes medievales europeos y genealogías —ya acomodadas— sobre su estructura como esa institución educativa que conocemos hoy. Este punto germen se puede intitular —aquí, en un salto dimensional— como el *Trivium et Quadrivium* que desembocó, después de unos siglos, en las denominadas *Artes Liberales*, por ser aquellas que —se supone—, al ser aprendidas, no conducían al esclavismo. Son estas Artes Liberales que se reconocen, académicamente, como el surgimiento de la idea de *Universidad*, y con ella, la continua —y por algunos instantes, perpetua— disección hegemónica y tradicional, con alcances planetarios, de los saberes. Según esto, [como ya se ha memorizado], existen saberes (in)exactos/(in)humanos, duros/blandos, positivistas/relativistas, objetivos/subjetivos, etc. y etcétera; y por supuesto, maneras en las que se debe aproximar a ellos para su interpretación, apropiación y comprensión. Esta línea histórica, que se escucha [con altos y bajos

volúmenes] y se lee una y otra vez en teorías sobre la universidad y sobre lo universitario [como en esta reiteración], que se repite también en las prácticas de la cotidianidad universitaria —independientemente del punto geográfico en el que nos localicemos— y acentúa aquellas Artes Liberales en sus siete rutas de continua marca epistémica para consolidar la educación «superior» universitaria del siglo XX y de su versión segmentada de *profesiones*.

La universidad agendada para la siembra y el acopio de profesiones, crea expertos en un “propio” arte para un «futuro» siempre distante e inscrito en la *flexibilidad* de un *capital impaciente* (Sennett, 1998). En la lucha vigente, aquella historia reposada en los anaqueles medievales, en apariencia deseada como lejana y fuera de las nuevas lógicas de la economía de mercado, frecuente la contemporaneidad cotidiana de las aulas. La repetición de esquemas y estereotipos que, en la búsqueda por una noción de competitividad [en el universo LinkedIn] y medición de prácticas y saberes [en una Universidad *TikToker*], continúa sustentando la división retórica que creó la Universidad: ¿pasamos de *artes liberales* —para no ser esclavos— a *artes neoliberales*, un tanto para ser menos libres y más *profesionales* —esclavizados—? [Eso sí, bajo título de emprendedores autónomos].



Imagen 24. *Dicas.*

«Sorrisos e respirações; redesenhando a vida; multiplique-se; vida dupla, mente sã, trabalho são».

[Fuente: Revista Vocês/a- Ed. 251- Abril 2019].

## Multiplicadas y divididas

Siete rutas, para conseguir una experticia, aún vigentes.

Imagen 25. Rutas.  
(2022)

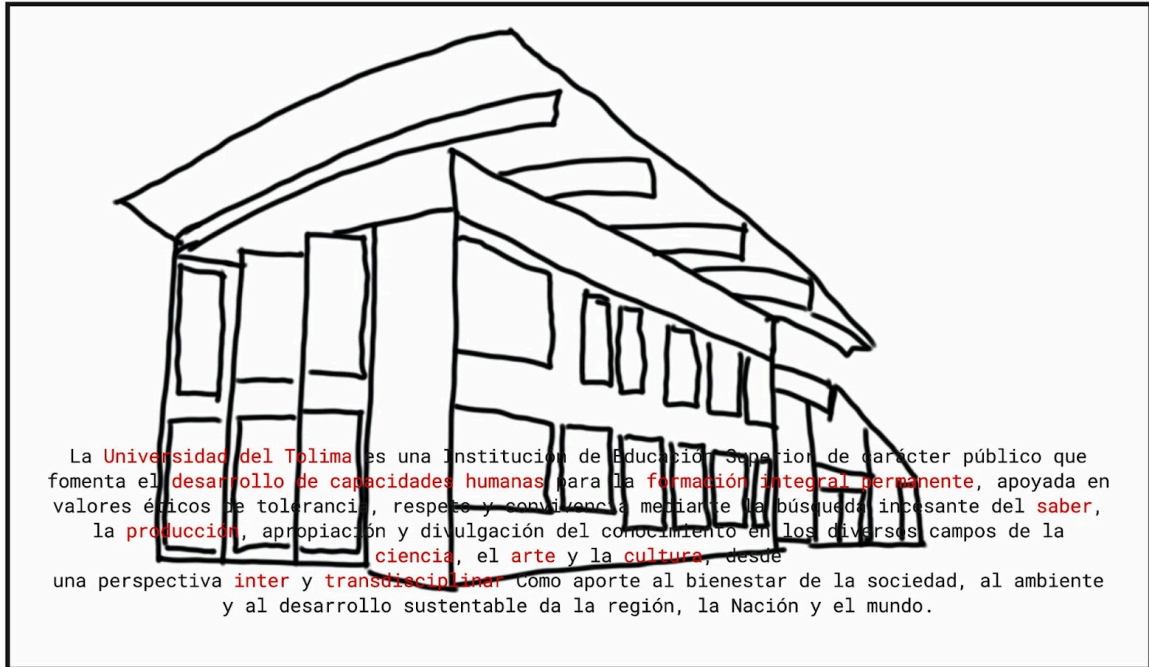
Son frecuentes los intentos —históricos— por mantener el equilibrio de la balanza epistémica [cerebral] que aumenta la tensión entre pre-conceptos: lo exacto-verídico, el producto-proceso, la teoría-práctica, la cultura-natura, experiencia-experimental, útil-inútil, la palabra, la acción, lo político, lo científico, lo económico, la diversidad, la calidad, la integralidad, la excelencia etc... etc... etc... [un largo etcétera]. Su evidencia se puede percibir en zonas de poca visibilidad, lugares desde los que la universidad sigue cimentando su orientación educativa en una estructura con repartos bipolares del saber. Miguel Huertas, sobre el contexto colombiano, se referiría con relación a esto de la siguiente manera:

«El campo universitario asiste, en las últimas décadas, a una serie de debates a propósito de los límites tradicionales asignados a las disciplinas. Desde acontecimientos como la llamada “guerra de las ciencias”, hasta la reflexión autocrítica de las mismas disciplinas, un complejo entramado de *problemas, tensiones y relaciones subyace en la aparentemente lenta y neutral superficie de la cotidianidad académica*. Los debates entre los estudios culturales y las tradicionales disciplinas de las ciencias humanas, o entre los estudios visuales y la historia del arte *muestran hasta qué punto lo que está en juego no es sólo una cuestión territorial y de privilegios administrativos* (que, a no dudarlo, son muy importantes), *sino también de política de fondo: las definiciones del saber y las posibilidades de actuar sobre aquellos sectores legitimadores que definen sus límites.*» (2010, p. 166) (Cursivas aumentadas).

Es en esta lucha bipolar epistémica, que se intenta salir para dejar las fichas del juego de la construcción de un pensamiento Universal como unívoco y centralizado. Juego que bascula [visceralmente] entre lo moderno y posmoderno, lo público y lo privado, lo regional o lo (inter)nacional; sin dejar fuera de esta balanza, lo individual-colectivo, heterogéneo-homogéneo, razón-emoción, producción mercantil-producción de sentidos... Es así, en esta oscilación bipolaroica, que saltaré hacia una universidad en concreto que me ha impulsado a seguir cuestionando este desequilibrio —histórico—, mientras se verbaliza con pretensiones que

equilibran y mantienen vigente, su estatus entrelíneas, entre las líneas por las que somos orientad\*s (Ahmed, 2019) para aprender [somáticamente] una profesión.

## ¿Articular un Microescenario?



**Imagen 26.** (Su) misión (es).

[Fachada del edificio de la Facultad de Ciencias Humanas y Artes. Universidad del Tolima. [Dibujo digital por Oscar J. Ayala (2015) y Modificaciones Ingrid Benítez (2021)].

Si pensamos sobre la *articulación*, Tim Ingold (2018) le rastrea con las siguientes palabras:

«Esto [la articulación] nos lleva a imaginar un mundo compuesto por elementos rígidos (o bloques) vinculados externamente (o encadenados) por lado y lado o por los extremos. Lo que no sea duro o sólido está confinado (o contenido en) el interior de esos elementos. Por lo tanto, las interioridades no pueden revolverse ni mezclarse, sólo pueden fusionarse en la constitución de elementos compuestos, en los cuáles cualquier rastro de unión desaparece inmediatamente» (p. 45).

Esta perspectiva de articulación es la que permanece activa cuando se intenta — innumerables veces— afianzar los famosos diálogos —*inter-multi-pluri-trans...etc...*— disciplinares. En este horizonte, se hace usual un traspaso hacia propósitos de formación transversales, completos, complejos e integrales que, al mezclar ideas compuestas en prácticas sólidas e incluso

inamovibles desde sus interioridades, producen un intercambio de carácter nominal, superficial y plenamente formal.

Un ejemplo —de los varios que rodean las universidades colombianas— que intenta articular las dimensiones divisorias epistémicas señaladas arriba, es el que se ha desplegado en la Universidad del Tolima (en adelante UT). A partir de su fundación se han cumplido varias décadas de una discusión constante sobre las genealogías, definiciones, principios, misiones y visiones de los elementos considerados como “imprescindibles” en los ejes de una *formación integral universitaria* —que promueva los diálogos disciplinares fundamentalmente—.

La naturaleza de la UT, simpatiza con ser y tener un carácter educativo [de alta calidad<sup>13</sup> (Imagen 20)] público y regional<sup>14</sup>. Su característica de ofrecer formación en modalidades presencial y a distancia, le ha llevado a construir una identidad, que por un lado, hace reconocer significativamente su protagonismo en la formación del área de las ciencias agropecuarias —por ser la primera facultad que inaugura sus procesos formativos— y por otro, a ser relevante en la formación de diferentes estudiantes del país, ya que desde sus inicios, permitió el acceso a la educación a numerosos estudiantes del departamento del Tolima y de otras zonas a nivel nacional (Jaime, 2018). Esta identificación, precisamente, ha impulsado a que las discusiones pedagógicas cuestionen desde diferentes enfoques —políticos, económicos, culturales, sociales y artísticos— la pertinencia y los horizontes de una formación integral de estudiantes bajo las demandas sociales y más específicamente, de las "necesidades de una región", hacia el cumplimiento de los propósitos formativos *comunes de una universidad*.

Con el propósito de reconocer las apuestas en común entre diferentes áreas disciplinares e incentivar una mejora en las comprensiones sobre el objetivo que se ha dispuesto desde las orientaciones normativas nacionales —que establecen y buscan «profundizar en la *formación integral* de los colombianos dentro de las *modalidades y calidades* de la Educación Superior, *capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social* que requiere el país» (Ley 30 de 1992, Artículo 6) (Cursivas [y repulsividad por la palabra capacitación]

---

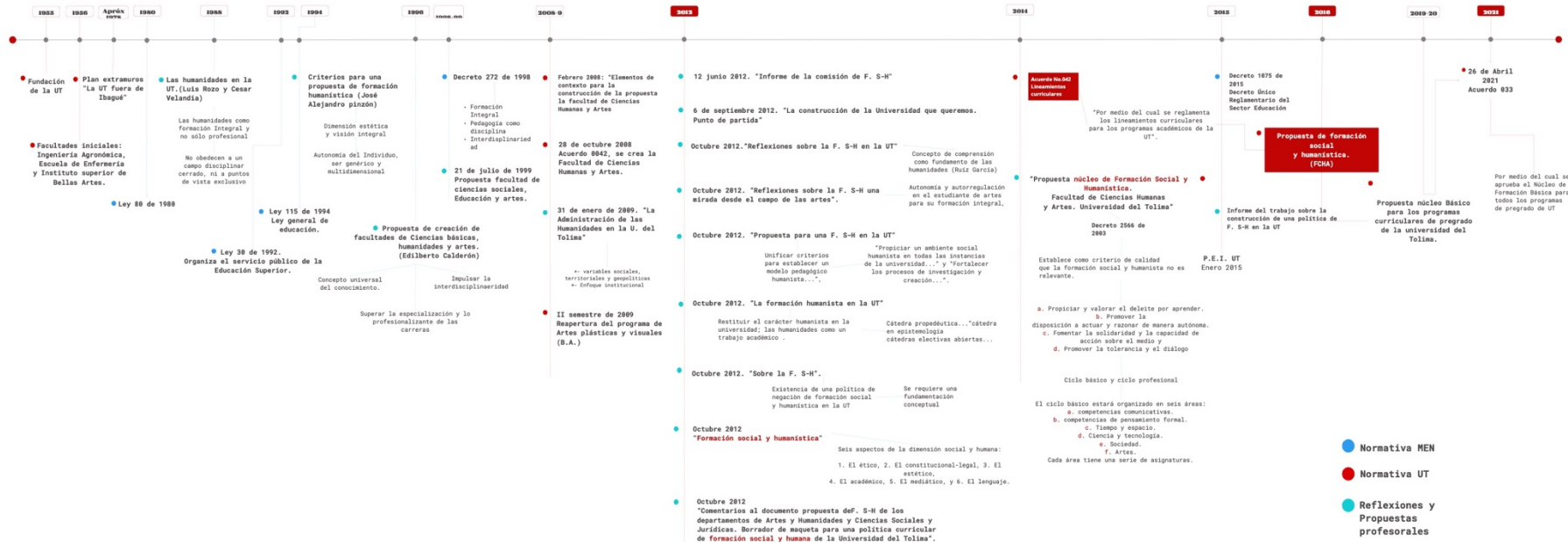
<sup>13</sup> En el año 2020 el Ministerio de Educación Nacional reconoció a la Universidad del Tolima, según sus parámetros de reconocimiento institucional —denominados *acreditación*—, con la certificación de *alta calidad educativa*. Este tipo de acreditaciones son establecidas en periodos variables —siendo en promedio 7 años— con posibilidad de renovación, una vez finalice el tiempo otorgado para este reconocimiento.

<sup>14</sup> Sin embargo, es de su interés buscar ser reconocida como una universidad de carácter nacional, teniendo en cuenta que su actuación pedagógica se ha extendido, con el paso del tiempo a través del Instituto de Educación a Distancia – IDEAD, hacia otras ciudades y municipios a lo largo del país (Pereira, Cali, Barranquilla, Neiva, Popayán y Mocoa; y en los departamentos de Antioquia, Cundinamarca y Tolima). A pesar de esto, esta expansión nacional aún no ha llegado a ser reconocida como tal.

aumentadas)—, profesor\*s de distintos programas académicos, integrantes de la Facultad de Ciencias Humanas y Artes, continúan en la creación de reflexiones y propuestas sobre los significados y sentidos que se atribuyen a una formación universitaria bajo las posibilidades que fundamentan las humanidades. A la articulación de estas discusiones y decisiones en la Universidad del Tolima, le han bautizado con el nombre de *Formación Social y Humanística* (en adelante FSH) (Trazos 6 y 7).

Escenario normativo UT

# La Formación Social y Humanística en la Universidad del Tolima (F.S-H)



Trazo 5. Escenario normativo UT.

(2022)

En este caso, como en muchos otros, la necesidad de una *Formación Integral* de estudiantes en la universidad, tiende a responsabilizar, específicamente, a las áreas en ciencias humanas y/o artes, para ser y obedecer como autoridad competente de una formación que dé cuenta de estos objetivos, como si la formación integral —y así como con otros tantos lemas— estuviese íntimamente relacionada con la tradicional división disciplinar.

Este cuestionamiento sobre las concepciones y tratos sobre lo humanista, busca ser repensado para mejorar y proyectar los procesos formativos "integrales", tanto de los programas que se desarrollan bajo la estructura de las ciencias humanas y artes, como en los programas que se designan desde otra perspectiva epistémica. En este sentido, la mayor apuesta ha sido procurar establecer una mejor proximidad entre «áreas disciplinares», para posibilitar diálogos [menos articulares] y crear propósitos comunes de formación que contribuyan a la consolidación de las acciones profesionales de cualquier estudiante.

Estas revisiones, discusiones y propuestas formativas han acentuado, con gran relevancia, el cuestionamiento y la necesidad de remover lo que se ha considerado e instalado como una división tradicional entre los saberes técnicos-científicos y los de carácter sociohumanista. Se revela así, que los tratos dados a los procesos formativos en diferentes programas académicos, y especialmente en aquellos que sitúan las ideas a las que Braidotti (2020) nos propone remover de las profundidades, han abarcado la totalidad de nuestras maneras de percibir y por tanto, definen las maneras que tenemos de relacionarnos con el mundo, muchas veces con visiones obsoletas que, al pasar de un lado a otro, de adentro hacia afuera, de un continente a otro, de una disciplina a otra, nos mantiene en una seguridad y conformidad incluso apolítica.

## Pausa y Espacio para un “Relleno”

En la búsqueda de aquella singularidad universitaria —regional, con alcances nacionales como la de la UT— que necesita reconocer crítica y rigurosamente una formación integral, se vuelve imprescindible tener en cuenta que las necesidades de un contexto no son consideradas (o no deberían reducirse), como la sumatoria de elementos que actúan bajo lógicas —empresariales— exclusivas. También que, un territorio geográfico específico, al comprometerse en la búsqueda de una formación (universitaria) que consolide lo plural, lo transversal, la comprensión y la complejidad, no requiere establecer contenidos que se limiten a ser estudiados particularmente desde intereses especialistas de las ciencias naturales, sociales, las artes o las humanidades para remarcar y justificar una vez más, la herencia tradicional universitaria de segmentación del aprender por profesiones. Sin embargo, las acciones solitarias resultantes de estos esfuerzos articuladores para resolver peticiones normativas establecidas en las políticas educativas, terminan traducidas y simplificadas en la Universidad —no sólo en la del Tolima— en:

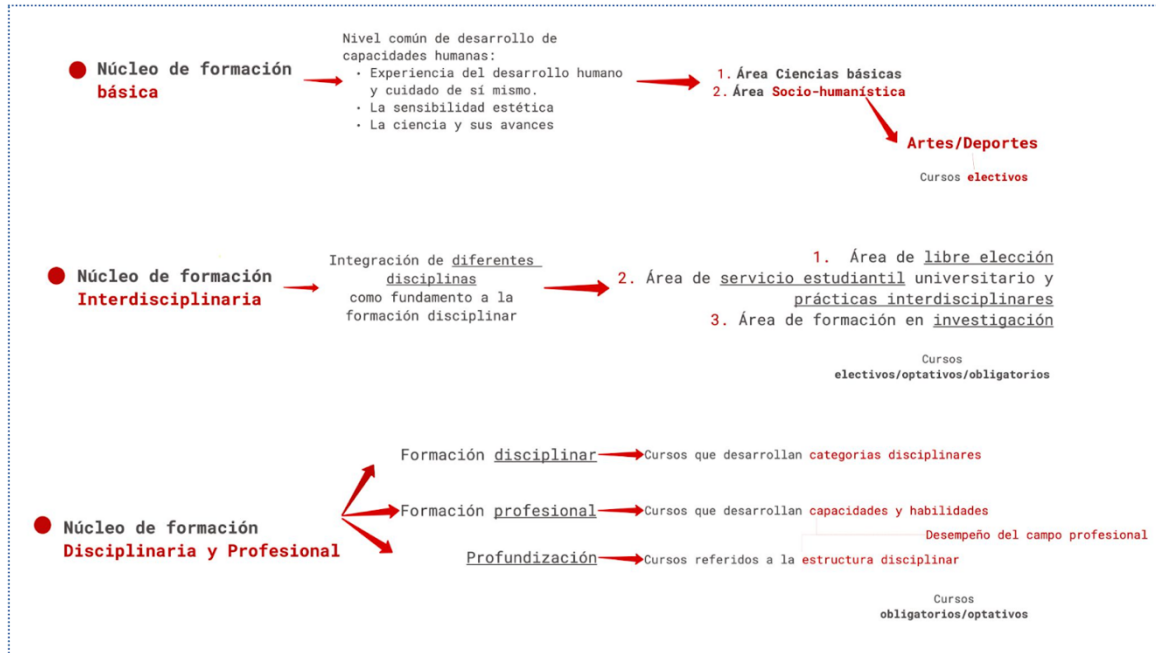
[Cursos libres][Cursos electivos][Cursos de “relleno”]

Un carácter universal que se supone se guarda en la palabra *universidad* —*hoy*—, ha llevado a pensar que lo *universitario* debe vivir en lo “integral” de la formación [y sí, pero no]. Y por *formación integral*, muchas veces se piensa que el estudiante debe cumplir con el récord de unos cursos “libres” o “electivos” sobre temas que corresponde a ideales formativos, supuestamente [con título de desarrollo] “más humanos” que, con su aprendizaje, ayudarían en la construcción de sujetos éticos (bioéticos), críticos y con profundo conocimiento de las “competencias” para ser un “buen ciudadano” en la *fantasía de un futuro reproductivo* que le haga ser titular de una vida (Edelman, 2014) y le permita estar en sociedad.

En este sentido, y siguiendo el caso de la UT, su Proyecto Educativo Institucional – PEI (2015) señala la importancia de una formación que integre, tanto las ciencias básicas como las denominadas sociales y humanísticas, para acercarse a la idea de universidad con niveles destacados de profundidad y complejidad que trasciendan, de manera importante, la actuación social de los «futuros profesionales». Así, se acercó a solucionar (di)lemas a través de la construcción de un documento que generó una propuesta de Formación Social-Humanística

(FSH). En él, se afirma que esta formación no debe reducirse a la oferta de  *cursos*, sino que debe contemplar diferentes modalidades de acción cuya “principal función” sea “la  *formación integral* del sujeto social.” (Facultad de Ciencias Humanas y Artes, 2016, p. 6) (en adelante FCHA). De este modo, la relevancia de discutir sobre el significado de una formación integral, implicó para el grupo de profesor\*s que produjo esta propuesta, volver a buscar comprensiones en las mismas nociones y preceptos de lo «social y humanístico», para llegar a pensar(los) dentro de los siguientes puntos prospectivos: a). Traspasen lo disciplinar como campo rígido y restringido de aprendizaje de técnicas y contenidos temáticos; b). Cuestione las comprensiones sobre los significados del desarrollo humano y social de tod\*s l\*s estudiantes fuera de una dinámica neoliberal; c). Exija la conciencia de una responsabilidad educativa abarcante y compleja desde cualquier carrera profesional; d). Comprometa una articulación entre disciplinas que transfiguren los límites de procesos pedagógicos disciplinares; lo social-humanístico no como una antípoda de las disciplinas científicas; e). Valorice el trabajo crítico de las humanidades y por tanto no establezca objetivos utilitaristas; f). Posibilite el conocimiento regional en términos políticos, culturales, históricos, económicos y sociales; y g). Establezca relaciones entre lo teórico y lo práctico (FCHA, 2016). Es importante pausar y resaltar aquí, que estas búsquedas —o estos rastreos— continúan siendo elementales, porque llevan a considerar y a cuestionar los propósitos de una formación universitaria que, precisamente, se construye y sustenta bajo ideas de reparto, y, una y otra vez, limitada a ser disciplinar: direccionada a la clasificación bipolar entre “humanistas” y “no humanistas”. Proceder así tendría como objetivo continuar en la  *cristalización de prejuicios y estigmas académicos y profesionales*.

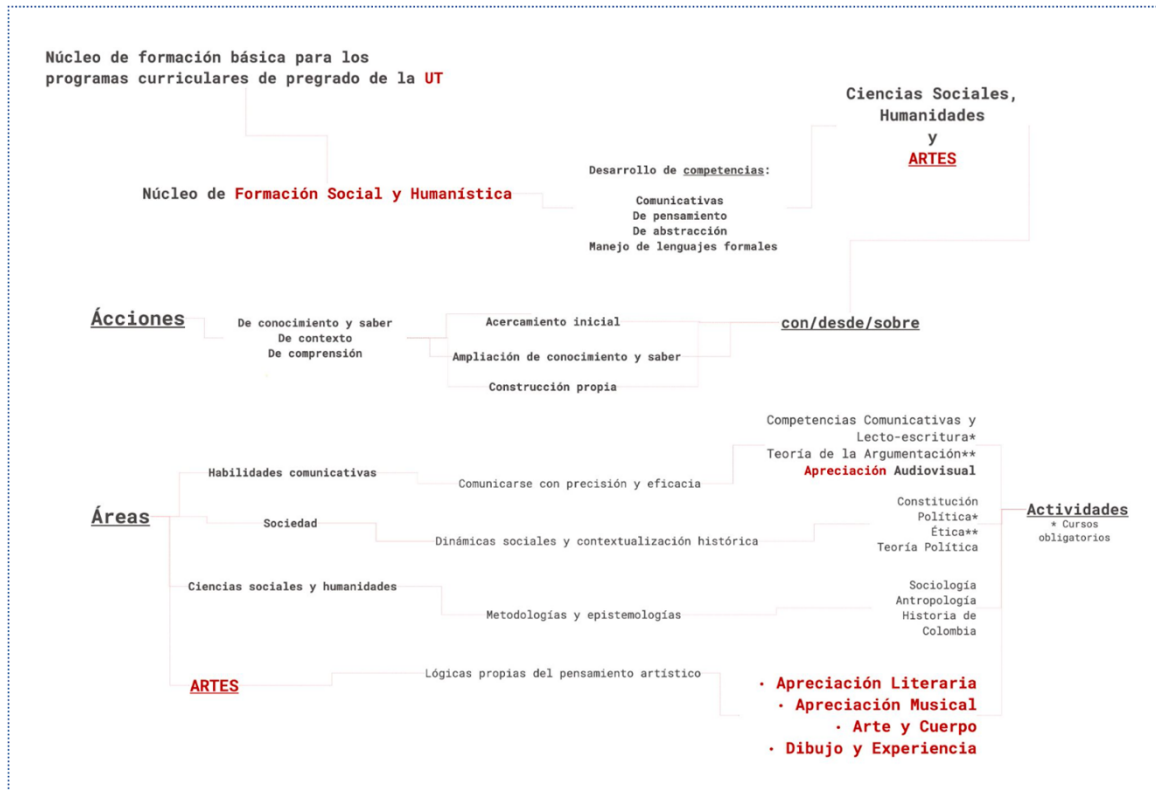
Sin embargo, en una visión de currículo en pasos seguidos, lineales y de logros por alcanzar, que segmenta el conocimiento —nuevamente— en cajas “perfectamente” alineadas para su control y fiscalización —como una construcción dialógica y problemática—, lleva a una universidad como la del Tolima, a denominar la orientación de la práctica educativa en  *principios* (Acuerdo 042, 2014) (Trazo 6), que se vuelven borrosos y efímeros en sus redundancias discursivas de integrar [articularmente] “lo científico, lo humano y social; la información, formación y creación; y la docencia, la investigación y la proyección social”. También dispersa su estructura en programas académicos conducentes a títulos, habilitantes para el ejercicio de profesiones y, en algunos casos, de “oficios”. Aparecen, entonces,  *núcleos de formación*: básicos, disciplinares e interdisciplinares. Núcleos que, tiene particulares propósitos y, que en el caso de la FSH, estos se articulan al núcleo básico, como se ve en los siguientes trazos:



**Trazo 6.** Núcleos de formación UT. (2022).

[Fuente: Lineamientos Curriculares para los Programas Académicos de la Universidad del Tolima (2014)].

Bajo esta lógica, la apuesta de la FSH promete apuntar hacia la búsqueda de una formación que, en sus fines, combine habilidades generales (analizar y comunicar) y específicas (teóricas, temáticas y metodológicas) de las ciencias sociales, humanidades y las artes, respondiendo así a los objetivos que como “núcleo de formación” debe propiciar: una arquitectura que consolide diferentes competencias propias de las diferentes áreas, en el sentido de “propiciar y valorar el deleite de aprender; promover la disposición a actuar y razonar de manera autónoma; fomentar la solidaridad y la capacidad de acción sobre el medio; y promover la tolerancia y el diálogo” (Trazos 7).



**Trazo 7.** Estructura de FSH-UT.

(2022). [Fuente: Propuesta de Formación Social y Humanística para la Universidad del Tolima. (2016)].

La formación universitaria supone, en este marco, que la composición de una educación propia de este nivel debe apostar hacia lo humanístico, siguiendo ideales construidos desde la Ilustración y que, en este momento de *antropocansancio* “hacen agua”, si tomamos en cuenta las versiones de lo caracterizado como *posthumanismo* por Braidotti (2020).

Ahora, después de esta breve aproximación a este (micro)escenario en la Universidad del Tolima (UT), más que rellenar y bombardear de negatividad estas intenciones cardinales, podríamos preguntarnos si en el (macro)escenario Universitario ha sido posible *materializar* un currículo donde las intenciones y propuestas elaboradas en estructuras y (di)lemas similares a esta, se aparten de sólo pretender diálogos y cruces inter-pluri-multi-trans-disciplinares (con sus diversos elementos y principios formativos específicos) que no sean un lugar común de articulación a nombre de: *cursos de relleno* que cumplan con los *créditos como requisitos*.

## [¿Y las Artes?, ¿y la Educación Artística?]

El arte también está presente en la universalidad de la universidad, pero esta situación es “más o menos” reciente. Generalmente cada país ha vivido una integración del arte a los sistemas universitarios con mayor o menor vicisitud, pero, en general [Universal], con un tránsito que va desde las academias que surgieron después del Renacimiento, pasando por los gremios y por las revoluciones de las vanguardias del siglo XX.

Si seguimos pensando con la UT, el estudio y la perspectiva formativa del arte ha estado presente desde el inicio de su conformación como institución de educación superior, inicialmente en el Instituto de Bellas Artes en 1956, que funcionó con algunas modificaciones, hasta su cierre en el año de 1978. También, y con algunas actualizaciones, con la política formativa de extensión cultural y proyección social desde el Museo Antropológico en 1967 y el Centro Cultural Universitario en 1988; con el programa de pregrado de la Licenciatura en Educación Artística en la modalidad de educación a distancia desde el año 1999; y en épocas recientes, con la creación de la Facultad de Ciencias Humanas y Artes en 2008 y específicamente, con el programa de pregrado en Artes Plásticas y Visuales en vigencia, desde su “segunda apertura” en el 2009 (Jaime, 2018); (FCHA, 2017).

La conformación de estos espacios de formación en artes, al igual que en otras universidades del país durante el siglo XX, convocaron a las universidades al encuentro del arte y la educación en un campo disciplinar propio: la *enseñanza del arte* (Huertas, 2010, p. 168)—; consolidando lugares que fundamentan y llevan a cabo decisiones y procesos pedagógicos *en/desde/con/para/a* través del arte, tanto para artistas en formación como para futuros formadores en artes, y también, para estudiantes o para el público en general que se acercan al aprendizaje en el campo artístico con procesos de formación continua, extensión y/o proyección social. Con los años, este campo disciplinar se ha afianzado aún más como un espacio de saberes artísticos que se dividen de acuerdo a propósitos disciplinares y acciones formativas, en dos caracteres centrales: *formación profesional* y *formación no profesional*.

Esta distinción de caracteres en la educación artística, especialmente a la formación *no profesional*, se incluyen natural y tácitamente en los principios curriculares de la UT, pues la formación *profesional* mantiene su propio espacio de acción enmarcado. Es a partir de su vínculo y articulación —recordando aquí nuevamente las palabras de Ingold unas líneas atrás— con otras áreas del conocimiento, que contribuye de manera significativa, en los propósitos

formativos con cualidades de *integralidad*, como se puede leer, por ejemplo, en las entrelíneas, que se definen en el Proyecto Educativo Institucional:

«Es fundamental reconocer el tipo de estudiante que llega a la Universidad del Tolima, para proponer una idea de persona, ciudadano, profesional y académico que tiene la obligación de formar la Universidad. Este asunto define la posibilidad del tipo de educación que va a recibir dicho estudiante y cómo genera impactos personales, ciudadanos, profesionales y académicos en la región. Tal formación implica crear capacidades de autocuidado, de subjetivación política, de **sensibilidad artística**, de formación ética y de cuidado ambiental.» (2015, p. 44) (Resaltado aumentado).

¿Se intenta aquí unir, bipolarmente, el saber ya histórico? *Sensibilidad artística* y/o *apreciación* se redimensionan y traducen muchas veces como parte de las palabras (reiterativas) con las que se concibe, argumenta, direcciona y concede el vínculo necesario de formación artística para cualquier estudiante de diferentes áreas del conocimiento. Se podría decir usando las palabras de Huertas (2010) —y ya pasaron 12 años desde entonces— que en el contexto normativo actual universitario, continúa siendo fundamental el *carácter instrumental* del arte, al demostrar que es *útil* gracias al *carácter civilizador* por el que fue identificado en otras épocas. Huertas lo expone de la siguiente manera: “en Colombia ahora el arte suena a salvador pacífico de las garras de la violencia de su trayectoria histórica”. (2010, p. 173). Este es el carácter que se mantiene vigente, y que sólo es la resonancia constante de una *retórica de los efectos* (Gaztambide-Fernández, 2013), que continúa emanando de los *lemas* sobre procesos educativos en artes.

En la necesidad de borrar presión bipolar, dialéctica, que sostiene un lado u otro de la balanza, se aspira hoy a obtener más allá de un equilibrio que conduzca hacia la posibilidad de una formación que, traducida en la palabra *integralidad*, permita remover los condicionantes existentes entre saberes y donde se reconozca la potencia del conocer, en una escala que descristaliza lo disciplinar. También, se aspira a remover del suelo universitario la noción que clasifica “disciplinas y campos” como *Humanidades* y *NO Humanidades* —para que aparezcan tal vez en su superficie las *Humusidades* que propuso Rusten Hogness (Haraway, 2019)—. Hacer temblar es(t)as —egocéntricas— concepciones y romper desde esa fuente el aparatoso rastro histórico que persigue y encaja las maneras en las que aprendemos [saboreamos], es rastrear con Rosi Braidotti (2020), por ejemplo, la propuesta de pensar ese *conocimiento posthumano* —o *compost* siguiendo a Hogness— desde una visión transversal y heterogénea que permita

restablecer las categorías y perspectivas existentes con las cuales nos permitimos aproximarnos a conocer el mundo hoy en esta temporalidad contemporánea. Teniendo en cuenta, eso sí, que nuestra visión continúa construida a partir de percepciones antropocéntricas y humanistas, que encajadas en el mundo capitalista, nos envuelve en un paradigma infinito de repetición sobre teorías/prácticas que nos acercan a la locución ficticia de un «nosotros» como un acto de autoprotección (Sennett, 1998), y nos alejan de la construcción de lo que Rosi Braidotti llama un «‘nosotros’ que-no-somos-uno-y-lo-mismo-pero-estamos-metidos-en-esta-convergencia-juntos» (2020, p. 253) [lo humano y no humano]. ¿Llegó el momento de rastrear, con mayor seriedad, la palabra universidad por fuera de un humanismo con este carácter? «En lugar de una Conferencia sobre el Futuro de las Humanidades en la Universidad de Reestructuración Capitalista, ¡imagínense una sobre el poder de las Humusidades para un Embrollo Multiespecies Habitable!» (Haraway, 2019 p. 62). Aspiremos [como en suspiro] que así sea.

Bajo esta línea de pensamiento es válido sumar un recuerdo más del profesor Huertas (2010):

«(...)No podemos hablar de *Universidad, arte o disciplinas* bajo el supuesto de que están definidas en algún lugar o que representan un saber y unos límites monolíticos. Al contrario, deberíamos no perder de vista el hecho de que cada definición implica una cierta provisionalidad y que podemos hablar no de definiciones tajantes, sino de un equilibrio de fuerzas en tensión, el cual hoy nos permite caracterizar algunos campos, que siempre están fluyendo, y que cada comunidad está obligada a construir una visión coherente de sí misma y de su campo disciplinar.» (p. 169).

Seguir hablando de las artes como *esencia sensible* para el ser humano, la ciencia como la evidencia que resuelve concretamente necesidades vitales, y de las humanidades que nos llevan a establecer acuerdos socialmente correctos como *homo*s, es la execración en la que nos seguimos enredando la cabeza para decir una y otra vez, que cualquier argumento o eslogan es, incluso, una muletilla pedagógica necesaria que mantiene un estatus como profesor\*s de artes, de ciencias, de filosofía, política, economía, tecnologías, ingenierías etc y etc., “mientras el demonio del algoritmo y la acidificación de los océanos” (Braidotti, 2020. p. 8) nos presiona y como *somas*, nos ahogamos en él.

La universidad (así) puede ser muy (*homo*) universal.

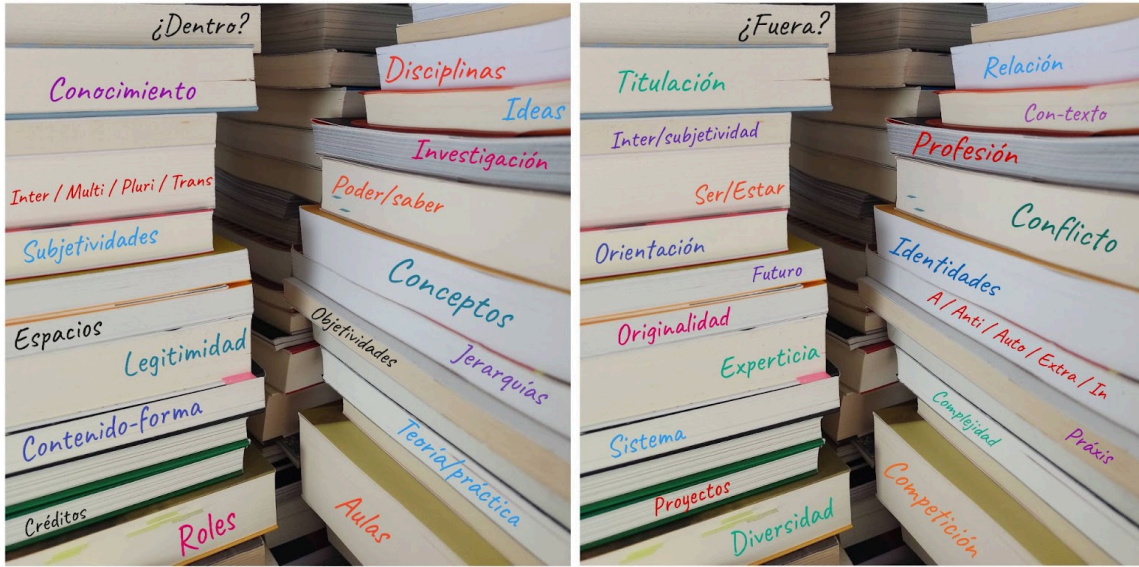
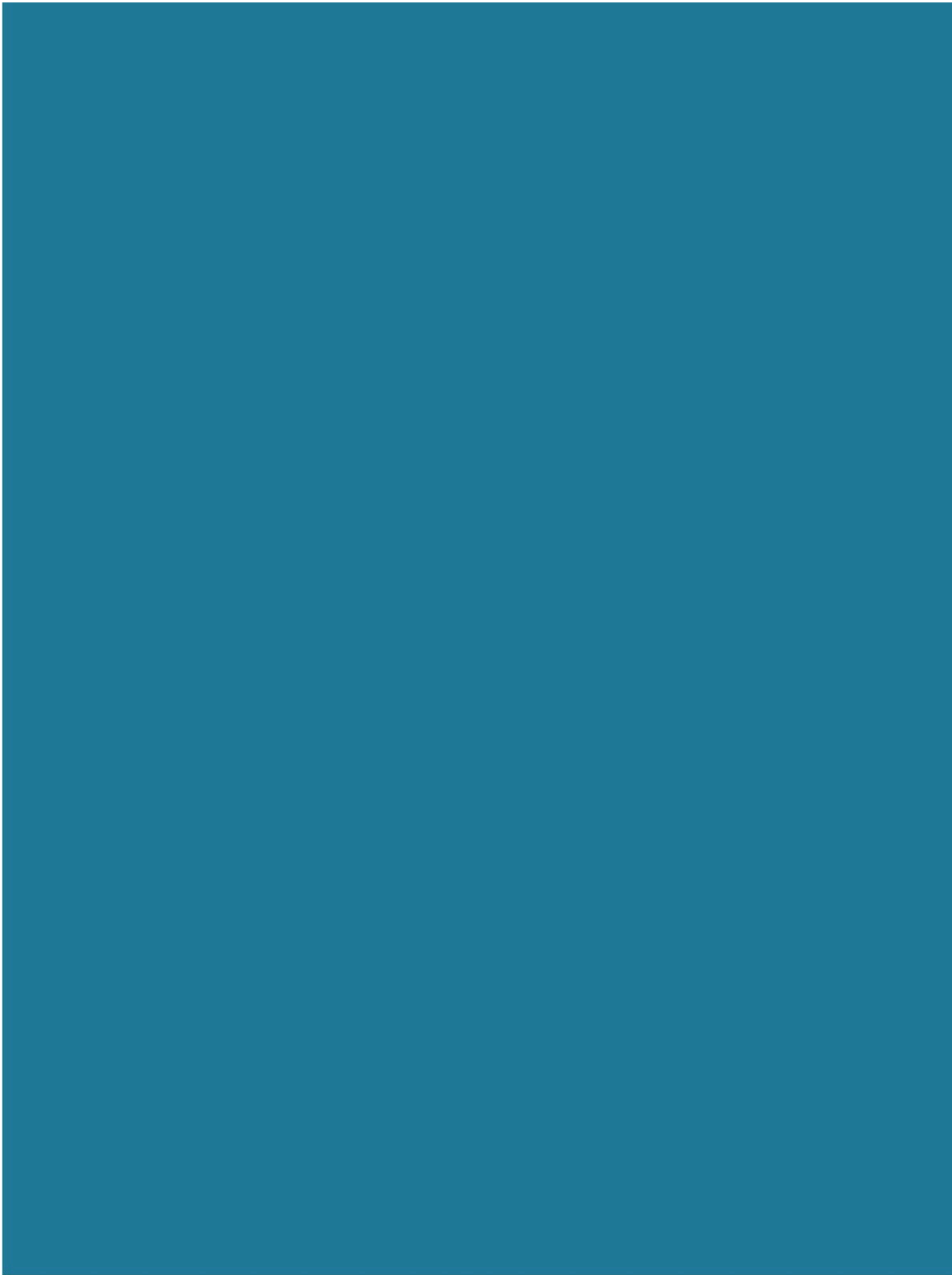


Imagen 27. Universidad-universidad.  
(2022)



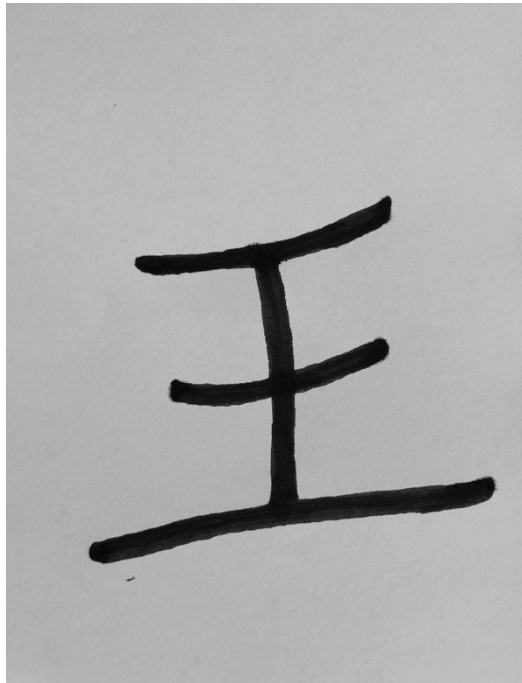


## Placa 2. *Soma* Profesional



## Un Principio —Común—. El Soma

En lo común de nuestras maneras de comunicarnos, al hablar de *cuervo* se trae consigo de manera (in)consciente, la usual tricotomía fragmentada de *pensar-sentir-hacer* —en apariencia contraria a la que constituye la connotación unificada del ideograma chino *wang* (Trazo 8)—. En este uso como palabra y/o concepto puede entenderse como un no superado retorno histórico [repitiendo una y otra vez que el culpable fue Descartes al decir “pienso luego existo”] y hegemónico de la dualidad [ (in) cómoda ] remarcada entre pensamiento-acción (*mente-cuerpo*) [*res extensa e res cogitans*] dejando el sentir un poco más afuera o más involucrado según la necesidad del momento, especialmente, cuando de procesos educativos se trata [a este principio refutado, siempre volvemos].



**Trazo 8.** Ideograma *Wang*.

(2022). [Significados de sus trazos horizontales del superior al inferior: 1. cielo y pensamiento, 2. Hombre y sentimiento, 3. Tierra y acción, y trazo vertical: el emperador que significa equilibrio].

Para intentar superar esta premisa —común—, puede ser necesario, por tanto, observar desde otros lugares que permitan revertir, o por lo menos reconocer, es(t)e uso común de la palabra *cuervo*. Podríamos intentar, para compensar este recurrente uso bipolar, hablar de cuerpo al hacer referencia como *soma*, siendo este un principio que, claramente cobijado por su etimología (genealogía) griega, nos refiere a “lo que es propio o relativo al *cuervo*”.

Así, como *soma*, también podría usar el vocablo *Tete* que en guaraní, es el que sabe pronunciar mi abuelo y significa la parte física o material de un ser, o referirme desde *Karada* como se enuncia en el mundo japonés, o nombrar *Cuerpa* como en este siglo se ha comenzado a oír desde otras perspectivas su preferencia<sup>15</sup>, o desde otras enunciaciones válidas que existen, naturalmente, en varias geografías del mundo. Además, puede entenderse como una contradicción. Se preguntarán: ¿un término que signifique en otros tiempos cuerpo para no decir cuerpo? Es necesario admitir la sutil diferencia. Sin embargo, la aproximación que se hace aquí hacia la palabra *soma* intenta, al escribirla y pronunciarla, por lo menos, semántica y somáticamente, superar la premisa común de nuestras maneras de comunicarnos e imaginarnos cuando hablamos del cuerpo, especialmente en la universidad llena de vocablos del griego y del latín.

El *soma* nos ayudaría a intentar conversar [sin olvidar aquello de dar vueltas en compañía] del cuerpo sin dividirlo o escindirlo, como sucede con las acepciones instaladas en esta palabra, donde se nota un evidente empeño esquemático en ver los procesos físicos sin relación alguna con los procesos cognitivos, emocionales y sentimentales de habitar el mundo (incluso en conjunto con lo “no humano”). Con el uso del término *soma* también intento arriesgar, como lo propone Mieke Bal (2009) en *Conceptos Viajeros*, hacer un viaje de comprensión de lo que aquí se expone, para de este modo, descolocar perceptivamente, así sea en minúsculas, el concepto *cuerpo* de y en las *etiquetas* comunes [incorpóreas]. Así, puede ser también lógico, por qué no, intentar sumar partes, como es la definición del vocablo *soma* en el caso del portugués. Sin embargo, la teórica actual nos dirá que será mejor, en muchos casos, ser más *cyborgs* que *somas*, en un intento [¿inútil?] de abarcar y aceptar otras complejidades que vivimos.

La aproximación que se hace aquí al *soma*, se toma como una enunciación que está compuesta desde/por varias perspectivas [en la cotidianidad] más que como un concepto que se instala en una definición [de intelectualidad]. Esta situación convoca a pensar desde el mismo sentido —filosófico— que propone Shusterman (2008), al reparar que el término «... “soma” indicates a living, feeling, sentient body rather than a mere physical body that could be devoid of life and sensation (...)»(p. 17). Es por eso que, hablar de *soma* es tener en cuenta que

---

<sup>15</sup> Ese ejemplo, que desde el área de las artes, con artistas latinoamericanas como Larisa Escobedo o Erica Bülle y otras como Aitana Cordero, usan en esencia para referirse y denominar esa zona que se ha establecido como las *nuevas corporalidades*, para referir(se) al cuerpo que requiere primordialmente tener presente enunciaciones no (*homo*)hegemónicas.

su estructura abarca una vivencia amplia de hábitos físicos, lenguajes, espacios de intercambio, códigos, conceptos, técnicas, herramientas, medios, métodos, entre otros, que configuran lo que —adicionalmente— María Auxiliadora Gálvez llama —a lo *somático*— como:

«todo aquello relativo a la materia física del organismo, teniendo en cuenta que esta informa y es informada continuamente por sus procesos *no matéricos*: un pensamiento, la imaginación, los humores, los afectos, las atmósferas... estos aspectos no actúan en o sobre el cuerpo, son el cuerpo. Es decir se refiere al organismo en todas sus dimensiones.» (2019, p. 9).

El *soma* habita y se habitúa a procesos disciplinares. En sintonía con ello los apartados y preguntas aquí formuladas devienen de un pensamiento por el cuerpo que habita y se habitúa a procesos disciplinares —en áreas de conocimiento— y por tanto, a su relación de aprendizaje en cruce con elementos personales y cotidianos "no formales" con teorías y prácticas "formales". En ese sentido, el *soma* al que se quiere prestar una mayor atención, es el soma que se forma, en tonos discursivos e iterativos, en los procesos de educación superior hacia/hasta su expansión en una labor profesional y que, en cruce con la educación artística también incluida y centrada en y desde un área disciplinar, conforma relaciones y tensiones de y con diferentes banderas educativas.

En efecto, intentar traer el *soma* a la reflexión de la educación artística en contextos universitarios, es detener(se) (en) la idiosincrasia que rodea el aprendizaje corporal a partir de este ciclo de estudios, para ver la incidencias de estas somatizaciones en el despliegue de lo que he convenido en llamar un *soma profesional*.

## De Carrera Profesional



**Imagen 28.** *Unlimited future.*  
[University of Lisbon (2023)].

«¿Qué quiere ser cuando sea grande?» es una de las preguntas que desde la infancia y, más frecuentemente, en la adolescencia, se formula con fines de curiosar sobre lo que para una persona podría ser su interés *futuro* de actuación —social— y más específicamente, en lo que le gustaría *emplear* su tiempo, *ocuparse* —laboralmente—. En otras palabras, saber sobre qué se quiere “hacer”. Supone que ya se es alguien; reconoce qué puede ser lo más adecuado para estudiar (hacer); y qué tan (*in*)útil puede ser una elección, que en unos casos y en otros, se convierte en una competencia por el ver si una “profesión” escogida es o no “tan” divertida. No se nace profesional, se busca serlo.

*Pro-fe-sio-nal* es una característica que se relaciona con formas de *ser/hacer* en espacios y tiempos de acción específicos, en los que se *aplican* —ocupan— *capacidades* obtenidas en la repetición de acciones, con *técnicas* y *métodos* que, en la especificidad y especialidad, (re)producen —somáticamente— ciertos tipos de conocimiento. En otras palabras, buscar ser profesional es

constituir(se) desde y en un modo particular de *profesar* que produce discursos performativos, como expondría ya Derrida (2003): «A declaração de quem profesa é de algum modo uma declaração *performativa*.» (p. 32), y como declaración carga consigo acciones y a(e)fectos.

Podría entonces declararse —teniendo en cuenta el polo a tierra al que nos invita Eliot Freidson (2001) al pensar sobre el entramado histórico (re)formulado y/o (des)dibujado en las ideas (teóricas) sobre la *profesión*—, que el buscar ser profesional se ha reducido y simplificado repetidamente aún más a la obtención de una *titulación académica* (y/o técnica) a través de la cual se intenta dar evidencia de un tipo de teorización y/o practicidad desarrollada y proyectada en un campo de acción concreto [no todo se entiende catalogado bajo el lema profesión, ni todo es susceptible de serlo]. Un título —o un conjunto de títulos [múltiplas carreiras]— funcionaría en este caso, como promesa de acción profesional<sup>16</sup> que se dirige o que busca con un afán exaltado, la meta de la *excelencia*, aquel impulso común que para Readings (1996) resulta ser el de la universidad contemporánea, esto es, (con)formarse y ejercer una profesión de manera eficiente y con destacadas capacidades (y hacia restringidas ocupaciones).

Entre el interés personal y la *orientación vocacional* se construyen las preguntas, las proyecciones y las primeras marcas desde las que se quiere iniciar un trayecto educativo, como se reconoce en la expresión «estudiar una carrera profesional<sup>17</sup>». Se sopesa tanto lo que se desea y lo que se rechaza —ser/hacer—, como lo que se sabe y lo que se desconoce, además lo que promete éxito —en versión economicista por supuesto— de lo que no [quienes hemos habitado la universidad hemos pasado por estás diatribas]. Bajo estas primeras líneas de *salida* hacia la *meta*, se dibujan entre gustos y disgustos, entre pareceres e imaginarios, el poder de las "habilidades" y "capacidades" personales. Saltan como primeros trazos de orientación para estar listo con lo mínimo e iniciar el recorrido por la pista de una formación, de

---

<sup>16</sup> La titulación como firma de legitimación del profesional, se ha consolidado con tiempos de estudios universitarios más cortos, en los cuales se espera obtener mayor «calidad, competitividad y eficiencia» como profesional. Así se puede interpretar lo que sucedió con la modalidad educativa de doble titulación o con la disminución de los tiempos de estudios en los pregrados (licenciaturas) y en los posgrados (maestría y doctorados) desde la implementación del plan *Bolonia*. Este plan que tomó vuelo y ha ido aterrizando en la popularidad fuera de Europa, tornándose casi un estándar en todo el planeta.

<sup>17</sup> En este sentido, por ejemplo, Sennet recuerda que «'Carrera' (...) es un término cuyo significado original en inglés era camino para carruajes; aplicado posteriormente al trabajo, designa el canal por donde se encauzan las actividades profesionales de toda una vida.» (1998, p. 7).

una carrera —competencia— profesional<sup>18</sup>, que va invistiendo y (con)formando inevitablemente los ~~cuerpos~~ somas.

De este modo, se ha aceptado [por lógica] que antes que ser/actuar profesionalmente, se estudia en una carrera —profesional— que recorre un camino que lleva hacia un punto específico, especializado en una disciplina, o, en otras palabras, que disciplina. En nuestro imaginario genérico o en lo que llamamos nuestro sentido común, se piensa [se cree en] que ese camino formativo ya tiene establecidas unas direcciones y ejes fijos determinados de aprendizaje que se cumplen en fragmentos —de futuros cercanos—, más conocidos con el término de semestres o años (académicos). Y así, poco a poco, semestre a semestre, año a año, se suman [se crean] aprendizajes sobre un territorio disciplinar específico, y se amplía un bagaje de saberes [creencias] profesionales que servirán, propiamente, en un futuro más lejano, cuando ese *soma* que estudia en una universidad, reciba un título que lo legitima [lo crea]. Debido a que el proceso educativo de profesionales se encuentra sumergido en una perspectiva que actúa (corre) en la lógica de un éxito futurista, se pasa por alto el *aquí* y el *ahora* [tan anhelado en el aquí y ahora contemporáneo] del aprendizaje alimentando la *confrontación entre lo que es y lo que no es* la educación (Säfström y Biesta, 2018) y por tanto lo que se debe(ría) aprender como profesional. De esta manera, se llega a la "meta" de tener cumplida una carrera, para estar más orientado y ocupado, con una ocupación más útil [exitosamente].

---

<sup>18</sup> En el caso de la educación colombiana, se establece en el artículo 31 de la Ley 115 de 1994 lo siguiente: «Aunque todas las áreas de la educación media académica son obligatorias y fundamentales, *las instituciones educativas organizarán la programación de tal manera que los estudiantes puedan intensificar, entre otros, en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, arte o lenguas extranjeras, de acuerdo con su vocación e intereses, como orientación a la carrera que vayan a escoger en la educación superior.*» (p. 10) (Cursivas aumentadas).

## Perfil—Profesional Somático [¿Un Profesional, con o sin Soma?]



Imagen 29. ¿Perfil (in)completo?  
(2018)

De la carrera surgen títulos, de los títulos surgen los trabajos, de la suma de los títulos y los trabajos surgen los perfiles profesionales, un conjunto de rasgos que caracterizan superficies corporales, como en *visión de perfil*. ¿Se ve un sólo lado o el contorno de lo que realmente se aprende somáticamente?

**Perfil de ingreso:** El programa de [inserte una disciplina], está dirigido a personas interesadas en la comprensión y análisis de los problemas de la región y el país para contribuir a la solución de los mismos, con base en los conocimientos de la profesión. Se espera que el aspirante cuente con habilidades en [...]<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Juego textual a partir de perfiles propuestos para programas académicos (licenciaturas o pregrados) de facultades de las universidades de Oporto y del Tolima.

**De un lado del perfil:** 153 m de estatura, tallaje S (o XS), dioptrías altas, sobre nivel 4 y ya casi hacia nivel 5 [actualización anual] y, según las clasificaciones musicales, registro vocal con tesitura contralto segunda que no canta profesionalmente. Con recorrido somático en atletismo, teatro, danza, Tai Chi, yoga, pole dance, Medicina Tradicional China - MTC.

**Perfil anterior:** [Http://Linkedin](http://Linkedin), [Http://CvLac](http://CvLac) con más fuerza si conecta con un Grup-lac, [Http://CiênciaVitae](http://CiênciaVitae), <https://cvn.fecyt.es>, [Http://Europass.eu](http://Europass.eu).



**Imagen 30.** Evidencias perfiladas.  
(2023)

**Del otro lado del perfil:** «Cuando afirmo que soy una intelectual orgánica, quiero decir que las ideas que llevo conmigo crecieron en una tierra que conozco; que puedo hablar de su equilibrio mineral, del clima y del trabajo que ha requerido su preparación para el uso». (Levins, 2004, p. 63-64).

**Perfil ocupacional:** El profesional en [inserte aquí un programa académico] podrá ejercer en el sector público, privado o gubernamental como<sup>20</sup> ... No olvide que dependerá de la categoría universitaria (Imagen 20).

**Perfil posterior:** «Porque la clasificación deducida de la máquina no es solo un pasado («estuve aquí»), sino que también condiciona un futuro («dado que estuviste aquí, volverás»). Y aunque las categorías son importantes para el conocimiento y la vida, son sospechosas si los criterios siempre los marca el mercado. Las categorías desgranar y conforman los perfiles de quien es definido como consumidor o trabajador previsible. Y en el proceso de conversión del sujeto en datos acontece necesariamente eso que Eva Illouz denomina una «textualización de la subjetividad», apoyada en los algoritmos que estructuran las aplicaciones. Una textualización que operacionaliza a los sujetos en el alocado bombardeo mercantil donde se es tanto trabajador-usuario como objeto de transacción, al mismo tiempo.» (Zafra, 2021, p. 82).

**De perfil somático:** RH O+ «Así pues, el deseo de prestigio que brinda una profesión no es nada nuevo. Tampoco lo es la sensación de que son las carreras, más que los trabajos concretos, las que desarrollan nuestro carácter». (Sennett, 1998, p. 247).

---

<sup>20</sup> Juego textual a partir de perfiles propuestos para programas académicos (licenciaturas o pregrados) de facultades de las universidades de Oporto y del Tolima.



**Imagen 31.** Alineación.

*[Sala da Faculdade de Engenharia - Universidade do Porto (2023)].*

**Perfile(s) do egresso:** Para o estudante que no final da Licenciatura pretenda ingressar no mercado de trabalho, a formação obtida garante-lhe as ferramentas básicas para o efeito. Para o estudante que pretende prosseguir estudos, a Licenciatura [insira aqui qualquer disciplina] fornece uma sólida formação que lhe permite aceder, com garantia de sucesso, a qualquer Mestrado nas áreas [inserte aqui sua área], seja aqui ou alí, seja em qualquer outra reputada universidade, no país ou no exterior. Será um profissional com princípios éticos e iniciativa, comunica-se eficazmente, adapta-

se às mudanças no ambiente e caracteriza-se por uma abordagem crítica. Terá a capacidade de o fazer [...] <sup>21</sup>.



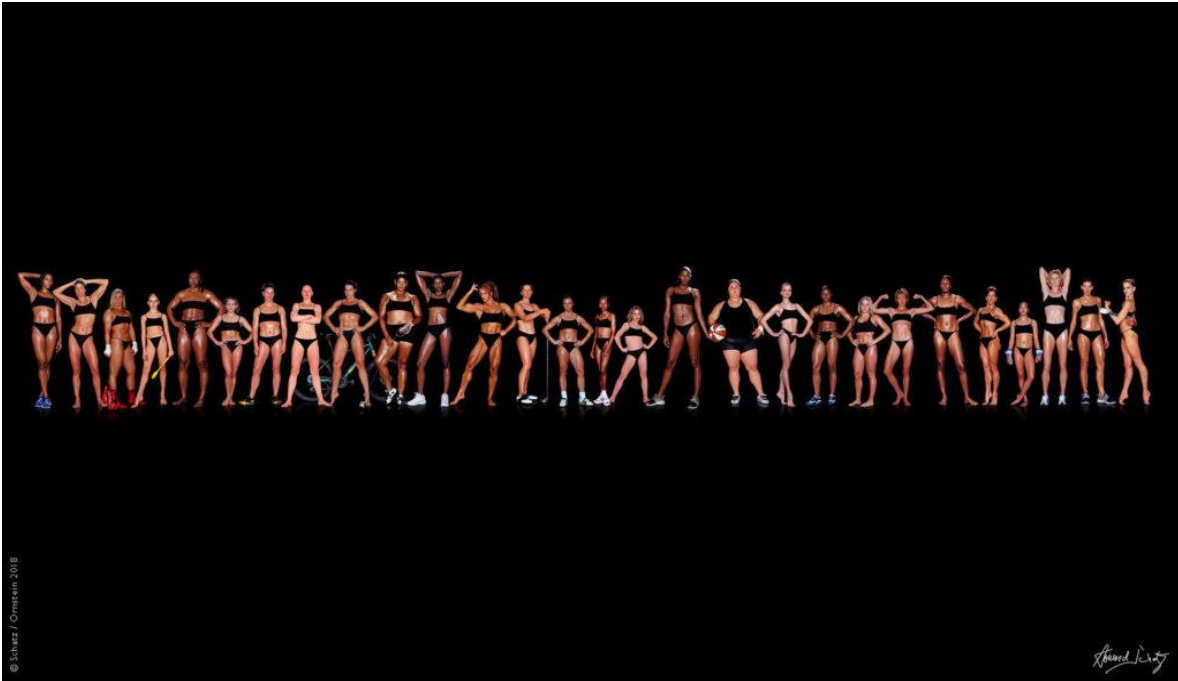
**Imagem 32.** *Soma graduação. Birrete (sabedoria) e toga (ciência).*  
[Universidade de Coimbra (2021)].

---

<sup>21</sup> Juego textual a partir de perfiles propuestos para programas académicos (licenciaturas o pregrados) de facultades de las universidades de Oporto y del Tolima.

## Programar-se [¿Somáticamente?]

### Siluetas [¿Físicas?] Sutiles



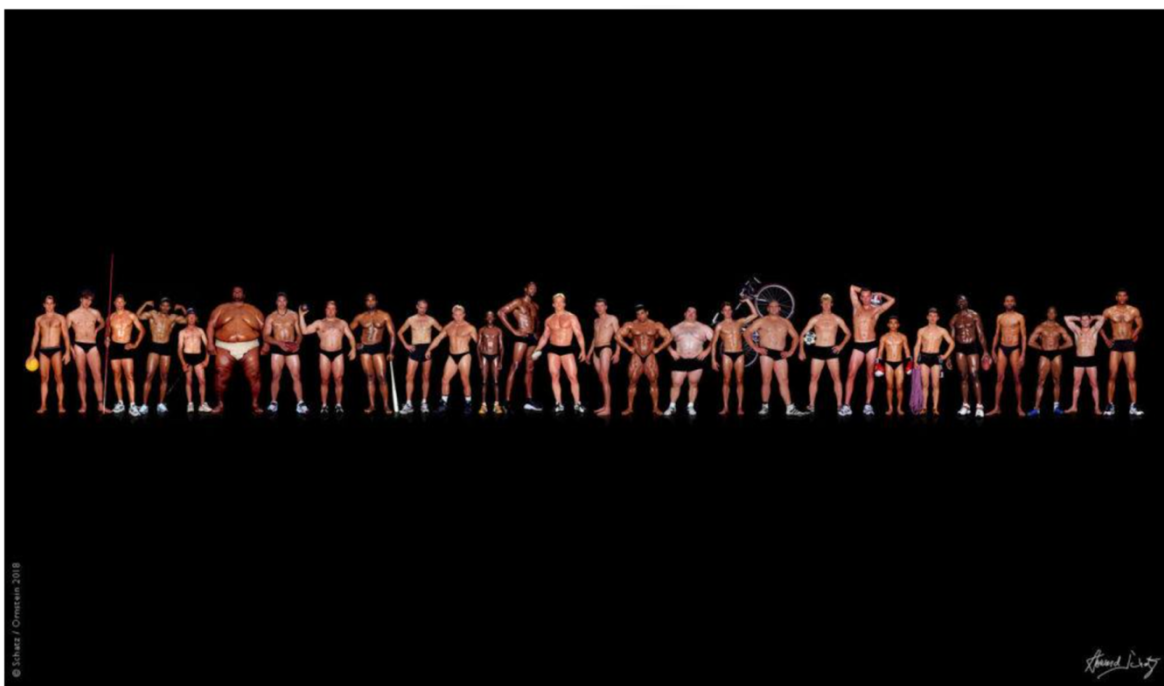
**Imagen 33.** Siluetas 1.

[Fuente: *Athletes*. Howard Schatz (2000-2002). <https://n9.cl/hyfam> ].

Detenerse en la mirada fotográfica expuesta por Howard Schatz, quien en la serie fotográfica *Athletes* (2000-2002) (Imágenes 33 y 34) le siguió la pista por un tiempo a un grupo numerosos de deportistas profesionales en diferentes especialidades (baloncesto, gimnasia rítmica, pesas, fútbol, natación, boxeo, fisiculturismo, ciclismo), permite observar que l\*s atletas llevan un tiempo largo de su vida, en algunos casos casi toda, repitiendo acciones específicas corpóreas, entre *técnicas* o somáticas para lograr pisar un podio en las competencias en las que participan, y continuar al mismo tiempo, legitimándose como profesionales del deporte que practican.

Mediante la práctica constante se espera que sus cuerpos tengan un nivel— actualizado/competente— y logren cumplir con los objetivos y retos propuestos por cada quien —y por el equipo—. Esto es lo que muestra Howard Schatz con *Athletes*. En cada fotografía se puede ver la igualdad de condiciones en la que se exponen al descubierto las siluetas corpóreas de quienes participan en una neutralidad común que, sin la evidente actuación deportiva, les

arropa y pone a nuestro alcance aquellos cuerpos moldeados por una práctica deportiva, por una disciplina en concreto. De pies a cabeza, se puede detallar en la estructura ósea y muscular que les sostiene, su altura, el tono de su piel y la extensión y grosor de cada músculo, las diferencias entre sus extremidades, muslos, pantorrillas, bíceps y tríceps con mayor o menor marcación y demás segmentos, sus cabezas, torsos, caderas, modos de apoyar los pies, de distribuir el peso, de posar y hasta de mirar. En últimas, a través de una naturaleza física particular, es posible reconocer el estilo y la actividad deportiva de cada quien. Podemos llamar a esto un gesto (~~de un cuerpo~~) que conforma un *soma profesional*, un gesto que al volverse *hábito*<sup>22</sup> (Clear, 2020) se repite de manera inconsciente y se reproduce como *habitus disciplinar*<sup>23</sup> (Andión, 2012).



**Imagen 34.** Siluetas 2.

[Fuente: *Athletes*. Howard Schatz (2000-2002). <https://n9.cl/hyfam>].

Evidentemente, en la silueta de estos somas no se puede identificar a simple vista, los hábitos, al igual que tampoco el tono de voz y el uso de la palabra. Sin embargo, la palabra que el mismo Howard usa para titular esta serie fotográfica y que en últimas, junta en sí misma las

<sup>22</sup> Para James Clear un hábito es: «Una *rutina* o *práctica* que se realiza de manera *regular*, una *respuesta automática* a una *situación específica*.» (p.10). (Cursivas aumentadas).

<sup>23</sup> Es necesario resaltar aquí que esta noción definida por Eduardo Andión tiene en cuenta el concepto de *habitus* propuesto por el sociólogo Pierre Bourdieu.

acciones —somáticas— de una profesión, es *Athletes*. El deporte es la práctica profesional que les convoca y en la que actúan. Independientemente y muy a pesar de los estilos de cada quien, hay una *forma que da forma* a las siluetas corporales presentadas, y que han sido (con)formadas a lo largo de la práctica —repetitiva y disciplinada— de acciones convertidas en hábitos específicos que les hace ser reconocidos en la especificidad en la que actúan [disciplinadamente]. Y eso es, de cierta manera, lo que podemos percibir en la serie fotográfica. Hay *hábitos en común* que les hace pertenecer "identitariamente" a un grupo —disciplinar— particular y en la *sutileza de cada silueta* es posible visualizar la repetición de *habitus disciplinares* como si estuviesen, literalmente, tatuados en el cuerpo. Según la disciplina deportiva, el énfasis de entrenamiento se muestra relevante en unas partes específicas del cuerpo más que en otras, como por ejemplo, en el caso de los metatarsos y falanges en la gimnasia rítmica o en los hombros en el caso de la natación. Es a través de estas marcas disciplinares instaladas en el *soma*, que las pautas de preparación les permite llegar a una *meta*, esa meta que es a la vez, una carrera profesional.



**Imagen 35.** Una facultad puede hacer llegar a una meta o una meta puede ser una facultad. [(FADEUP: Faculdade de Desporto Universidade do Porto (2022)).

## Hábitos [¿Identities?]

[Hábito / habitual / habitar / habituar]



**Imagen 36.** ¿#comoniña?

(2022). [Fuente: Fragmentos de campaña *Always* (2014). <https://n9.cl/5igvt> ]

*Always*, una marca de productos higiénicos que se dice para mujeres, en el año 2014 se preguntaba y le preguntaba con intenciones de sensibilización a niñ\*s y adolescentes ¿Qué significa hacer algo [#likeAGirl]? En las reacciones y respuestas de sus participantes, se reflejaba cómo los estereotipos que se conciben sobre el movimiento corporal se instalan en cajas que, en este caso, se manifiestan como identidades “corporales” —específicamente de niñas y mujeres— cuya representación prevalece en la caricaturización: en el movimiento de

brazos, piernas y cabeza al correr, por ejemplo, se refuerza y ridiculiza las maneras en las que es percibido y se cree que actúa el cuerpo de las mujeres —y en contraposición, la actuación de quienes no se identifiquen como tales—. Pero, lo que se puede ver con claridad, es que la construcción de identidades etiquetadas, siempre itera con fragilidad, un “algo” que *no es* y no refleja lo que *hace* realmente el cuerpo [somatizan], destruyéndolo y permitiendo ver cómo se refleja un hábito de moverse de una o de otra manera (Imagen 36). «Se a aprendizagem requer a imitação corporal dos outros rapidamente ela se transforma em hábito e, pior, em obediência.» (Serres, 2004, p. 82). Este “hábito” que se aprende y se replica, no es, la literalidad de, lo que hace el cuerpo. No hay maneras de “correr como niña”, pues el que corre siempre es el cuerpo [y desafortunadamente, a la velocidad de la luz, el sexismo].

Los hábitos —que son copiados, buscados, construidos— *encarnan* identidades (Clear, 2020) y las lecturas dadas a los cuerpos se hacen —muchas de las veces— con relación a la fijación de identidades [impostadas e impuestas]. En este sentido, al hacer parte de una disciplina (profesional, que es un tipo de identidad), se leen [copian, buscan, crean] los hábitos de otros para la construcción de las identidades (profesionales) propias —que pueden ser incluso ideas ficcionales, como las que se traen al pensar "hacer cosas de niñas"—. Clear (2020) afirma la existencia de una relación intrínseca entre los hábitos y la identidad, pues recíprocamente, se *moldean* y, al mismo tiempo, considera la capacidad de los hábitos para modificar (también) las creencias. Hábitos e identidades co-existen en un movimiento circular que puede ser dirigido o automático.

Ahora bien, en la formación profesional, al aprender hay un tipo de hábito —en la acepción propuesta por Serres— que permea los cuerpos. No es necesariamente físico, sino lingüístico, emocional y cognitivo [visceral y medular respectivamente]. Este hábito conlleva la aceptación colectiva de acciones y direcciones sobre lo que se es/hace(ser) un *soma* profesional, que al estar en lo que Andión (2012) llama *habitus disciplinar*, propone configuraciones homogéneas a los cuerpos, repitiendo y estigmatizando saberes —y evidentemente a cuerpos receptores de estos saberes— que se (a)prenden en una disciplina en particular. Es así que podemos reconocer aún [empalagosamente] la existencia de profesiones "feminizadas y masculinizadas" que apuntan hacia una configuración —imitación— repetitiva de hábitos estrechamente corpóreos, que se impostan e imponen redundantemente.

De cierta manera, una disciplina que se instala en el cuerpo siguiendo este “chip” de lo feminizado y masculinizado de las profesiones, se podría decir que se asimila al uso de ciertos

tipos de zapatos para desplazarse por superficies específicas. De este modo, si el cuerpo es administrativo o de “oficina”, se tendría que usar unos zapatos “formales”. Si el cuerpo es de trabajo “de campo”, se usarían botas con recubrimiento metálico en las puntas o si es el de “baile”, baletas o simplemente los pies al desnudo. *La tarea viste al pie*. Son requisitos (que como en hábitos) de presentación física para ejercer determinados cargos, entrenan, moldean —más que por técnica— a través de su uso una configuración profesional —como en el correr [“como niña”]— corpórea; y, desde una orientación no exactamente sobre el género, como la que despliega detalladamente Sara Ahmed (2019), si puede percibirse una *orientación* que dirige hacia una *identidad profesional*.

## Estilos [¿Etiquetas?]. ¿Reservarse el Derecho de Admisión?

La idea de "*saber o no bailar*", o *danzar* —como se suele llamar disciplinariamente a los movimientos del cuerpo en un escenario, hechos grupal o individualmente, bajo la sintonía de un compás o ritmo indicado— tiene todo su peso y un poder ampliamente limitante, para alguien que se acerque a hacerlo, así sea sin pretensión protagonista y libremente, por “primera vez”. Es decir, sin algún tipo de objetivo o entrenamiento particular más que disfrutar bajo el verbo bailar. Seguir un paso de baile en un tipo de ritmo que tiene una estructura —histórica— sea el que sea, es entrar en un debate intenso y extenso de lo que es o no debe ser ese baile, lo que se debe saber o no y cómo se debe ejecutar o no. “No sabe bailar” es la exclamación que petrifica a los cuerpos que lo intentan, incluso ya con años de práctica.<sup>24</sup>

La distancia abismal que se crea entre el cuerpo que "sabe o no sabe" bailar, es una distancia que permea los saberes y las formas de acercarse a ellos: se genera un desencanto por acercarse a aprender aquello que está en el marco de un saber —especializado—. En Cali, la ciudad mundialmente reconocida como la capital de la salsa, por ejemplo, es tendencia que sus habitantes "deban" saber bailar este género musical, y no necesariamente porque hagan parte de un grupo profesional de bailarines. Se dice que todo caleño es (“debe ser”) un maravilloso bailarín de salsa [como sucede con otras herencias en cualquier punto geográfico, están destinadas a ser/tener tendencias]. La historia construida sobre este baile, ha hecho que muchas personas se acerquen a aprender los "trucos" de los movimientos de este ritmo; pero, al mismo tiempo, existe un rechazo por querer aprenderlo, incluso ahora por sus propias juventudes habitantes, ya que al *etiquetar* a algunos cuerpos “que no saben bailar”, los ponen *fuera de estilo*, de ritmo, *fuera de campo*. Un cuerpo con esta etiqueta [sin un capital somático de salsa] no se considera que pueda llegar a ser capaz de aprender a bailar salsa.

Saber bailar no solo se restringe a seguir unos pasos estructurados previamente o a tener cierto tipo de afección corporal. Bailar es, en muchos sentidos, darle movimiento libre al cuerpo, somatizando afectos y abriéndose a superar prejuicios sobre lo que está “bien” o “mal” sobre

---

<sup>24</sup> Aquí es necesario afirmar que el arte como disciplina también tiene sus límites, y no es siempre tan libre, expresivo y flexible como se quiere entender muchas veces. Volveré sobre ello más adelante.

un tipo de “baile” que se hace, como bailar salsa. Entrar en la etiqueta de “buen bailarín de salsa” no tiene que ser un objetivo deseable para todos —ni para los habitantes de una ciudad como Cali [llevo conmigo que en esa ciudad entrene *pole dance*, una técnica que puede —o no— ser considerada como baile]—, porque si esto fuera lo “ideal”, llevaría a que el bailar (salsa, en el caso de este ejemplo) se convierta en el lugar de la frustración, del no tocar, del no intentar, de *no (querer) saber*, del negarse a aprender. Aprender un baile, aprender a bailar, pensar el cuerpo en movimiento de baile, supone no restringir este aprendizaje a maneras de hacer establecidas (técnicas) para lograr un acercamiento más consistente de un aprendizaje *somático* que, por estas etiquetas del “saber” o “no saber” agitar(se), ir de un lado a otro, no se pueden experimentar.

Esta categorización de saberes que homogenizan, también sucede cuando los cuerpos “saben hablar bien (o no) [inserte aquí cualquier idioma]” según un estereotipo regional o nacional [aparentemente será siempre mejor aprender a pronunciar el inglés británico que el americano; el castellano de España que el latino o el portugués europeo que el de Brasil o de Mozambique<sup>25</sup>]. Los parámetros de valoración de pronunciación de una lengua en la cual no se es nativo, son burlados y juzgados muchas veces duramente, independientemente de las palabras que se pronuncien. En este caso, más que lograr comunicarse bien, el juicio se da por el tono de la voz y por el *acento* que tiene quien está aprendiendo. Cada persona tiene su propia versión tonal, incluso en comparación con otras personas de su misma lengua nativa, su fisonomía marca de hecho, un privativo énfasis en las maneras en las que se comunica, como las huellas digitales el soma tiene su propia fonética.

---

<sup>25</sup> Na Faculdade de Educação da Universidade de Porto, uma professora conversava, justamente, sobre as intenções que elevam ao português de Portugal por acima dos outros países que usam também a língua portuguesa sem ter maior razão que só a de deslegitimar a importância que faz a construção social das línguas. Sendo ao contrário, esta diferenciação é um assunto que leva intensamente à remarcação de relações colonizadoras. Ela apresentava nessa oportunidade o seguinte poema de José Oswald de Sousa:

#### Erro de Português

«Quando o português chegou  
 Debaixo de uma bruta chuva  
 Vestiu o índio  
 Que pena!  
 Fosse uma manhã de sol  
 O índio tinha despido  
 O português.»

Lo que podemos ver en estas dos aproximaciones —hablar un idioma (distinto al nativo) o bailar— son oscilaciones complejas del soma que implican grados de conexión y de comprensión singular. Si se hace una valoración del tipo *sabe* o *no sabe* [en esto la universidad es experta], es porque existe un patrón de medida que da cuenta de la dificultad o de la facilidad con la que esa persona puede comunicarse con las palabras o con el movimiento. La profecía del *ser experto* es también un asunto de prescribir formas de hacer «inmovibles» para formas de aprender «movibles». Es reservarse el derecho de admisión a cuerpos que pueden y quieren aprender pero se etiquetan fuera del marco de aprendizaje estipulado —como por ejemplo, las narraciones de bell hooks (2013) sobre el sistema racista de la enseñanza universitaria, donde ingresar a ella era aceptar más que aprender, probar ser *clon* [par] de los colegas, considerando que esa era la meta: ser blancos—.

Formar el cuerpo, *orientarlo hacia un aprendizaje específico*, es de cierta manera aceptar deshacer posibilidades de otros aprendizajes. Por eso hay que hablar con mayor precisión sobre lo que significa *saber-hacer-algo-con-el-cuerpo*, específicamente, cuando entre *etiquetas borrosas* se enmarcan saberes en términos absolutos, que aproximan o distancian, aceptan o prohíben aprendizajes. Son estos marcos los que crean los límites que conducen a quienes entran y se inscriben en ellos, a mantenerse dentro, siempre y cuando, repitan las palabras y los acentos, lleven el *ritmo* y sigan los *pasos* de esas formas de hacer específicas que han sido (re)producidas por quienes las saben [*practicean*].

## Códigos [¿mentales?] y Técnicas [¿Inorgánicas?]

[Programar-se en códigos / codificar-se / inventar códigos /  
descifrar códigos / descodificar-se]

En una de las entradas de abril del 2019 del periódico digital *Business Insider*, la reportera Allana Akhtar tituló uno de sus textos de la siguiente manera: “Apple, Google y Netflix no piden a sus empleados que tengan título universitario y eso podría convertirse en la norma de la industria”. En sus palabras se puede leer cómo está presente el cuestionamiento actual (especialmente por empresarios) sobre el estudio de profesiones universitarias que no garantizan una formación que tenga vínculo real con las acciones, habilidades y/o *códigos* necesarios para llevar a cabo labores posteriores en el sector profesional. El dinero y tiempo invertido previamente y durante el paso por la universidad para obtener un título, es sólo un riesgo para quienes no pueden acceder con facilidad. En este caso, un título es solo un filtro, pues una titulación universitaria no es relevante sin garantías de aplicación en el ámbito laboral. Y, al mismo tiempo, es visible que para quien tiene título universitario, la recompensa monetaria por realizar un trabajo es mayor. Sin embargo, si sus funciones se desarrollan en “niveles inferiores”, según la jerarquía empresarial estipulada, el juego de recompensa monetaria es otro. Lo esencial es ocupar niveles que logran (des)codificar tareas<sup>26</sup>.

[Tecnificar, imitar y prototipar]

Uno de los aspectos relevantes que suelen circular cuando se habla de *saber hacer* en los procesos de formación profesional —y de nuevo, con mayor insistencia, en estos tiempos de *agite(se) antes de usar*—, es el relacionado con el aprendizaje memorístico y el uso y buen manejo de *técnica(s)*. A través de las técnicas se puede aprender a percibir, interpretar y actuar —con el

---

<sup>26</sup> Una narración ficcional pero basada en hechos reales y que funciona como ejemplo sobre este particular, es la serie de televisión *Playlist* (Haug y Sørensen, 2022). En ella, se reconstruyen las escenas de la creación de la popular aplicación de reproducción de música *Spotify*, presentando los roles de los involucrados en su gestación y consolidación que le dan el horizonte sostenible a la empresa. Entre ellos, resalta el caso de Daniel Ek —uno de los socios fundadores— quién fue rechazado de trabajar en Google por no tener un título universitario. Daniel, después de esta frustración, decide competir hasta obtener las bases para desarrollar la idea que, junto a Martin Lorentzon, permitiría construir ese reproductor de música. Sin embargo, hay otras tantas historias ficcionales que dan cuenta de esta tensión entre la profesión legitimada y la aplicabilidad de lo que se sabe.

menor error posible para evitar el *gesto inútil* (Cunha, 1999)—, bajo guiones y códigos estructurados y situados en lo “mental”, lo propuesto en campos determinados de conocimiento.

Las técnicas permiten la orientación de un *entrenamiento* corporal<sup>27</sup> que da cuenta de una determinada manera de hacer, de un actuar que ya tiene tiempo y espacio en ser desarrollada. Entrenar el cuerpo en una disciplina, implica aceptar e imitar técnicas que han germinado previamente para el alcance de prototipos —de acción—. «As técnicas se assemelham a imitações de imitações, cujo encadeamento se movimenta rapidamente das coisas ao corpo e deste aos nossos novos suportes» (Serres, 2004, p. 78), y como «ato *tradicional eficaz*» (Mauss, 2017, p. 11), es posible ser enseñada. Cuando el cuerpo se ha sumergido en instrucciones específicas del hacer, ha ingresado "oficialmente" a procesos técnicos que permiten una organización particular del aprender. Precisamente, para Le Bretón :

«La integración de técnicas (...) supone un trabajo del cuerpo apoyado sobre una permanente reflexividad, por lo menos durante el tiempo de aprendizaje. Se trata de adquirir gestos y posturas, kinestésias, cenestésias, maneras de respirar, o técnicas diferentes al empleo del cuerpo en la vida cotidiana (...)» (2010, p. 35).

De esta manera, las técnicas que se aprenden en la formación profesional dejan de ser definidas como un elemento netamente instrumental, para convertirse en unas maneras —“propias”— de sentir, pensar, comunicar, relacionarse —en la dirección de un *mundo codificado* (Flusser, 2017)—. Es decir, que se puede reconocer que las técnicas son estrategias y rutas de actuación profesional que se (en)marcan en los cuerpos, y son transportadas en un continuo aprendizaje, pues está vinculado exclusivamente con la cotidianidad, con lo no profesional, incluso, con el círculo entendido como lo menos profesional, *lo personal*: «la realización personal es una imitación de la ciencia y también una imitación de la técnica». (Redeker, 2014, p. 73).

Existe una diferencia fundamental a tener en cuenta cuando se habla de *técnica* en la formación profesional. Aunque las técnicas funcionan por la actuación del *soma* y son atrapadas por este —por ser aprendidas y transportadas gracias a sus acciones—, no se leen

---

<sup>27</sup> *Entrenar* (corporalmente) es una de las acciones que más se tienen en cuenta en el lenguaje de las artes escénicas (teatro-danza) para dar cuenta de la necesidad de preparar-se para la representación escénica. Sin un buen entrenamiento, sin educar el cuerpo a acciones poco frecuentes, es decir *extracotidianas*, será imprecisa y poco poética la actuación escénica. Se entrena la voz, se entrena la palabra, se entrena el movimiento, se entrena lo que se manipula fácilmente y se entrena para no olvidar lo que se aprendió a manipular. En este *entreno* me detendré un poco más adelante.

(frecuentemente) de esta manera. Su lectura es más de carácter instrumental. Pareciera que la interpretación está dirigida a que las técnicas existen fuera del cuerpo. ¿Qué podría significar esto? Que existe una paradoja que actúa en la concepción formativa de los cuerpos dentro de las áreas disciplinares. Naturalmente, cuando se está hablando de una formación corporal, se distancia de pensar que es una formación técnica —especialmente para quienes el cuerpo, como medio, es más lejano dentro de las concepciones de su formación profesional—. Y, cuando se habla de formación técnica, no se suele vincularla con la actuación del cuerpo como protagonista en ésta.

Sabemos que el cuerpo también ha sido entendido como *objeto y medio técnico* (Mauss, 2017) y que en la formación corporal se discursa sobre *técnicas corporales* (Kesselman, 1990; Cornago, 2016; Mauss, 2017; Le Bretón, 2021; Moraña, 2021). Este juego, entre vínculos, distinciones y choques entre la técnica y lo que el cuerpo imita, activa y reproduce sobre ellas, es una de las características que permiten pensar una formación profesional en las que los cuerpos llevan consigo [en ideas, hábitos, códigos, estilos...] lo que de las disciplinas se aprende; porque, es por el aprendizaje técnico que se puede afirmar o legitimar hacer parte de un campo de conocimiento específico. Aunque estas sean, muchas veces, comprendidas como procesos artificiales y por tanto, inorgánicos y alejados de un aprendizaje corpóreo.

La formación corporal, también es concebida (repetidas veces) como un asunto de carácter "orgánico" y la técnica como "instrumental". Con estas concepciones, se recicla la división dialógica entre "lo humano" y lo "no humano", dando por consecuencia, la afirmación continua de la separación entre áreas formativas "humanistas" y "no humanistas" y, sobre todo, de lo que a partir de este enunciado se desprende, a saber, concepciones binarias del pensar y del hacer dentro de procesos educativos.

Un elemento que surge de las dos anteriores concepciones, es una idea en la que la formación corporal, específicamente de áreas como las artes, "deben" establecerse como áreas "no técnicas" o, un tanto ofensivo como "poco técnicas", por esa naturaleza que otorga poca utilidad y por tanto, poco conocimiento (técnico) a todo lo que tiene que ver con el cuerpo [como si en realidad en las artes no existiese lo técnico]. Asunto que desencadena otro aspecto que deviene de considerar que los procesos de formación corporal —aquellos que se distancian de áreas de nivel científico, intelectual, productivas o entre otros adjetivos dados [inflamados]—, traducen el saber sobre el cuerpo como saberes *accesorios y terapéuticos*, y en consecuencia, nuevamente poco útiles profesionalmente hablando, pues en varios casos, se

acerca a ellos a través de una prevención y “reparación” o como simple entretenimiento, deslegitimado los conocimientos que ellas contienen. Susana Kesselman (1990) puede hacernos pensar en detalle sobre esto, cuando se refiere a que:

«Muchos profesionales que utilizan el trabajo corporal consideran a estas técnicas como "camino de crecimiento personal" y pueden no estar interesados en conceptualizaciones teóricas o en aquellos campos que "reduzcan" el cuerpo a su base esquelética o a su comprensión psicológica, a las que quizás vivan desconectadas de su realidad energética y cósmica. Ello nos dice de la multiplicidad de orientaciones, de intereses y de alternativas, y al mismo tiempo de las dificultades de encontrar "el cuerpo" de las técnicas corporales». (p. 100).

Es desde este lugar enmarañado, en el que los intereses disciplinares conducen las concepciones corporales a partir del aprendizaje de técnicas, donde el aprendizaje lega un conocimiento específico que es repetido sin mayor problema. Aprender una profesión es aprender una versión de perfección sobre un saber que es traducido en técnicas reproducibles [de manera exacta] por el cuerpo. Son las técnicas las que dan o borran un poder a los cuerpos, los confronta y los pone en desventaja, en jerarquías o en (ene)(a)mistades, en lo que normalmente la academia denomina como "colegaje". Ser un cuerpo colegiado, ser un colega, es con determinada perspectiva, y en este caso, saber el manejo de técnicas que nos “identifican” [clonan, para ser par].

¿Y qué decir ahora de la apuesta de Google en buscar “profesionales” no “titulados”? En el juego de cómo el cuerpo debe estar al uso, al servicio de lo programado, el permitirse ser programado en códigos que respondan a otros códigos —aprendidos en técnicas—, apunta a actuar de manera únicas y (re)productivas. Se resuelven problemas que no compensan las escalas de tiempo dedicado al aprendizaje de una disciplina ni tiene en cuenta las soluciones específicas de una área profesional en particular. El cuerpo que responde de manera codificada e iterativa, con pocas salidas y posibilidades, no revierte la necesidad de considerar otras “profesiones” que aparecen por las emergencias que se suceden en cascada en todo el mundo. Las codificaciones corporales promueven el distanciamiento entre acciones de diferente procedencia e incluso, entre los mismos códigos de otras áreas, aunque lamentablemente, la búsqueda por saber más cosas sólo se vea reconocida en términos de productividad, la cual, siempre será recompensada económicamente, salarialmente, por encima del deterioro del cuerpo. Los códigos varían a la

velocidad de los sistemas funcionales del cuerpo. El *soma* aquí, no tiene una retribución acorde a lo que aprende. Sólo recibe un salario, acorde al nivel de un título, o a lo que la productividad “otorga”. ¿Cómo codificar un *soma* profesionalmente por fuera de técnicas (re)productivas?

## Curriculum Vitae. Archivo de Una Carrera Somática.

Los ambientes formativos/laborales —a veces distinguibles y otras veces no tanto— dirigen las maneras en las que el ser profesional participa en actividades, habita espacios y acepta roles [profesionalmente domésticos]. Su actuación corporal, que no es sólo motora, cuenta con acciones específicas que, sumadas en tiempos y requisitos, van otorgando un carácter que es puesto en escena cada vez que es necesario justificar lo que se ha aprendido, el cuerpo es evidencia [todo el tiempo]. Sin embargo, esa historia que va siendo tejida por el cuerpo, al ser (ex)puesta en el escenario profesional, poco da cuenta sinceramente, del cuerpo.

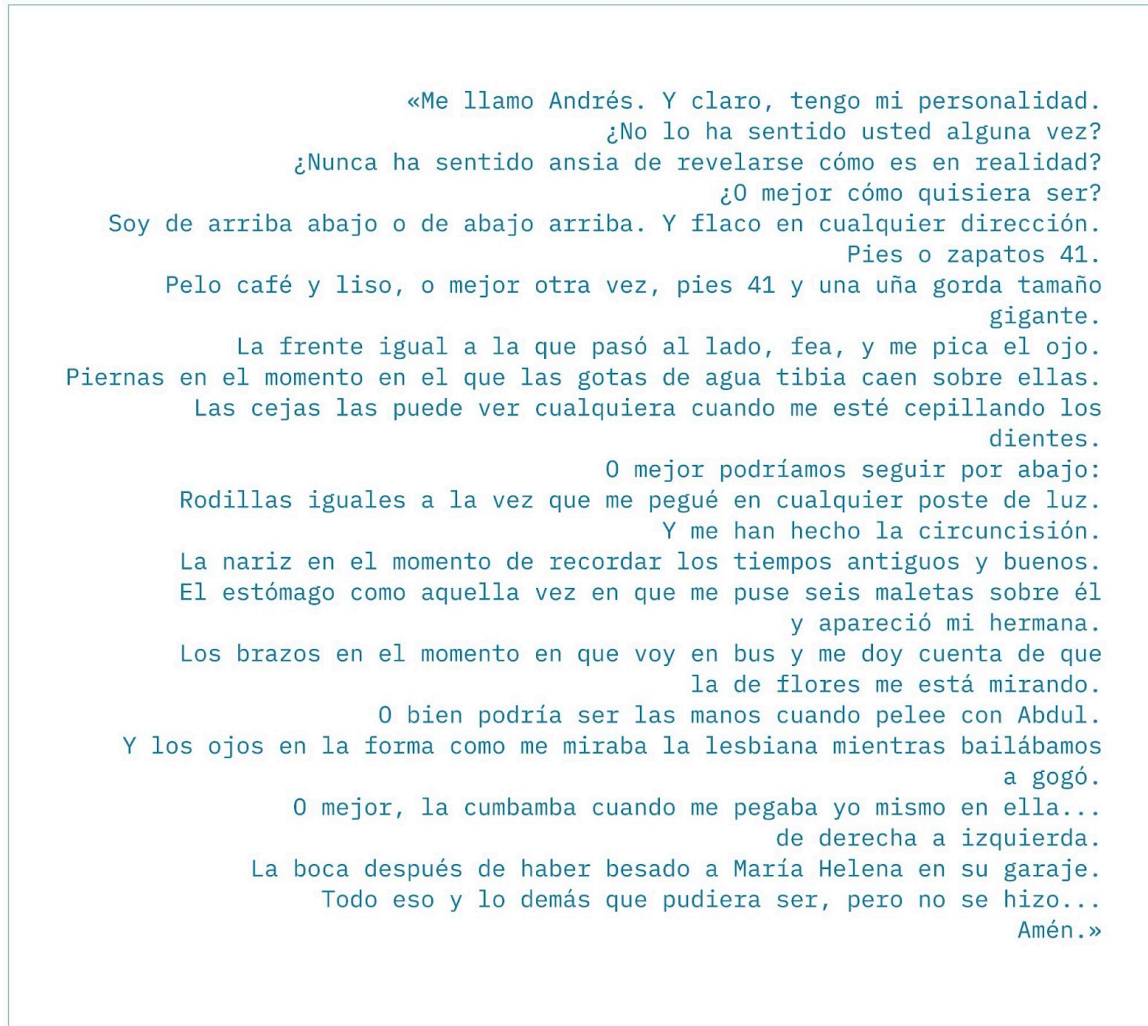
«O que é um curriculum senão o inventário dos nossos arquivos domésticos? A data de nascimento remete à certidão de nascimento, o estado civil ao registro civil, a nacionalidade ao passaporte, endereço e telefone a um contrato de locação e a uma conta de telefone, nível de instrução ao conjunto dos diplomas, experiência profissional aos contracheques. Um curriculum é uma autobiografia resumida, um sumário: só traz o essencial. Num curriculum a lacuna é banida, é sinônimo de um vazio, de um período sem escrita. Devemos portanto manter os nossos arquivos com cuidado; não apenas não perder os nossos papéis, mas também provar que eles estão bem classificados. Eles devem revelar uma coerência condizente com a norma.»

### Imagen 37. CV.

[Philippe Artières (1998, p. 13)].

El *curriculum vitae* es un derrotero que archiva también en sus páginas lo “corporal”. En este sentido, los tránsitos que se recorren mientras se estudia una carrera profesional, marcan prototipos corporales [una vez más no sólo físicos y/o motores] que van conformando y justificando un *ser/hacer profesional*. El *currículum vitae* como rostro (carta) de presentación ante otros —colegas—, es un «documento que da cuenta de la característica peculiar de ese cuerpo en el conjunto diversificado de la división del trabajo» (Broncano, 2021). El trayecto y lo que se archiva en esta biografía formal del discurso (Broncano, 2021), debe corresponder y alinearse como un plan de estudio, como un plan de carrera —como su correspondencia etimológica—, (con el archivo de otros *currículos das vidas* o colegas) y, aquello

que no corresponda con estos criterios, se entiende como un saber/hacer/ser *accesorio*, y por tanto distante de la disciplina que no necesariamente convoca una buena orientación hacia los propósitos establecidos por una carrera profesional.



**Imagen 38.** Una autobiografía. Andrés Caicedo.  
[Alberto Fuguet (2008, P. 21-22)].

¿Qué sería, entonces, lo *vital* del *currículum*?

Mostrar [exhibir] la trayectoria profesional es, de ~~ciertas~~ muchas maneras, notar las acciones aprendidas [reproducibles] por los cuerpos. Es *clasificar* y *certificar* elementos que, en su naturaleza y en su momento, hicieron parte de la repetición de acciones que se reconocen dentro del área profesional; o justificar [en modo LinkedIn, CvLac o Ciênciavitae, por ejemplo] lo que se puso en práctica —así fuera en teoría—. No obstante, muchas de estas

acciones no son registradas o leídas en tono profesional, pues se deslegitiman o se consideran poco importantes: son consideradas poco válidas para dar cuenta de comprensiones logradas — incluso sobre sí mismos—. Las acciones de aprendizaje válidas, y por tanto legítimas, en el mercado laboral, son aquellas que suceden en tiempos posteriores a la titulación de una formación superior y que se mantienen sin salirse de los bordes de su propia disciplina, profundizar hacia un solo punto en el horizonte.

«Mi pie derecho no apoya en los mismos puntos que mi pie izquierdo: apoya más hacia el borde interno, y el izquierdo más hacia el centro. Tampoco los dedos apoyan igual: ni siquiera apoyan la misma cantidad de dedos en uno y otro pie. Podría decir, en términos generales, que un pie está más en el aire y que el otro me tiene más apegada a la tierra. No sé cuál de los dos va por la buena senda y me hace más caminable la vida. Lo que sí sé es que tengo un pie más viejo que el otro, uno más cansado, uno más protestón, uno más distraído, uno más fuerte y, a pesar de las apariencias, no soy un ciempiés. A veces voy tan apurada que no alcanzo a oír lo que me dicen y me sorprendo viéndolos dar puntapiés, o tener tropezones, o negarse a caminar, o desmemorar se de movimientos serenos, o correr tras promesas inciertas sin que yo entienda razones...»

**Imagen 39.** Cosas de pies.  
[Susana Kesselman (1990, p. 19-20)].

En la formación profesional universitaria, esta clasificación “vital” del currículo, comienza a hacerse más notoria cuando se acepta o se rechaza el aprendizaje de saberes por considerarse como *inside or outside the stage*. Esto sucede, por ejemplo, al seleccionar o no, claramente en el cumplimiento de un plan de estudio, los cursos que Sara Ahmed (2020) menciona como «*Mickey Mouse*»: cursos agregados [como cual caricaturas] en los planes de estudio que más que dar una importancia al cumplimiento de un saber/hacer/ser profesional específico, como “mérito intelectual”, se derivan más hacia una complicidad académica atrapada por lógicas encasilladas y mercantiles que relevan o reducen y anulan tipos específicos de estudios (p. 256). En este orden, los estereotipos sobrepasan y condicionan aprender el *outside the stage programado*. La marcación de hábitos, estilos, técnicas y códigos se labran en los cuerpos — conforman identidades profesionales— de tal manera, que no se escapan de ser tenidos en cuenta como saberes *(in)útiles* y por tanto, susceptibles al *abuso* o al *desuso*, como lo propone Ahmed (2020).

## ¿ (Re) orientación?



**Imagen 40.** Entre líneas (1).  
 [(2021) [Vídeo] <https://n9.cl/svnuu>].

En la formación profesional, el *soma* recorre propuestas de aprendizaje bajo orientaciones y hacia horizontes determinados. Lleva consigo el área de conocimiento estudiada, transportándola de un lado para otro, haciéndola visible, haciéndola que exista. El *soma* emula rutinas para cumplir con unas metas (altas y competitivas) de prácticas y objetivos específicos; hace uso de un lenguaje —marcado bajo la voz que (re)produce palabras y/o conceptos— que va dirigiendo y dibujando el contorno de lo que constituye su campo de saber. Entre la especificidad y la especialidad, visita espacios que titulan "lemas originarios" de su área de conocimiento; escribe sobre determinadas temáticas que son leídas y comprendidas por integrantes de su propia cerca disciplinar; se adhiere a etiquetas conceptuales (Bal, 2009) y las discursa por medio de sus acciones, experiencias, o (*per*)formaciones ["nada parecido con la realidad en la escritura de quien escribe estas líneas (Imagen 30)]. En

este sentido, el *soma* es *orientado* (Ahmed, 2019) *en y para la repetición de acciones específicas* y se instala como *habitus disciplinar* (Andión, 2012).

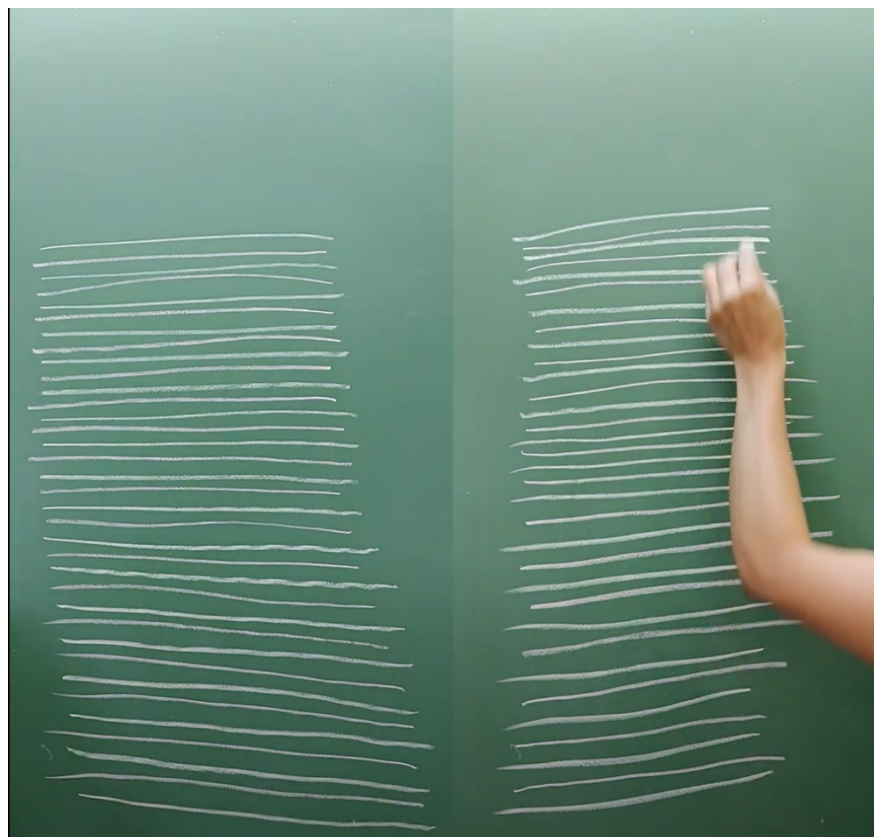


Imagen 41. Entre líneas (2).  
[(2021) [Video] <https://n9.cl/svnua>]

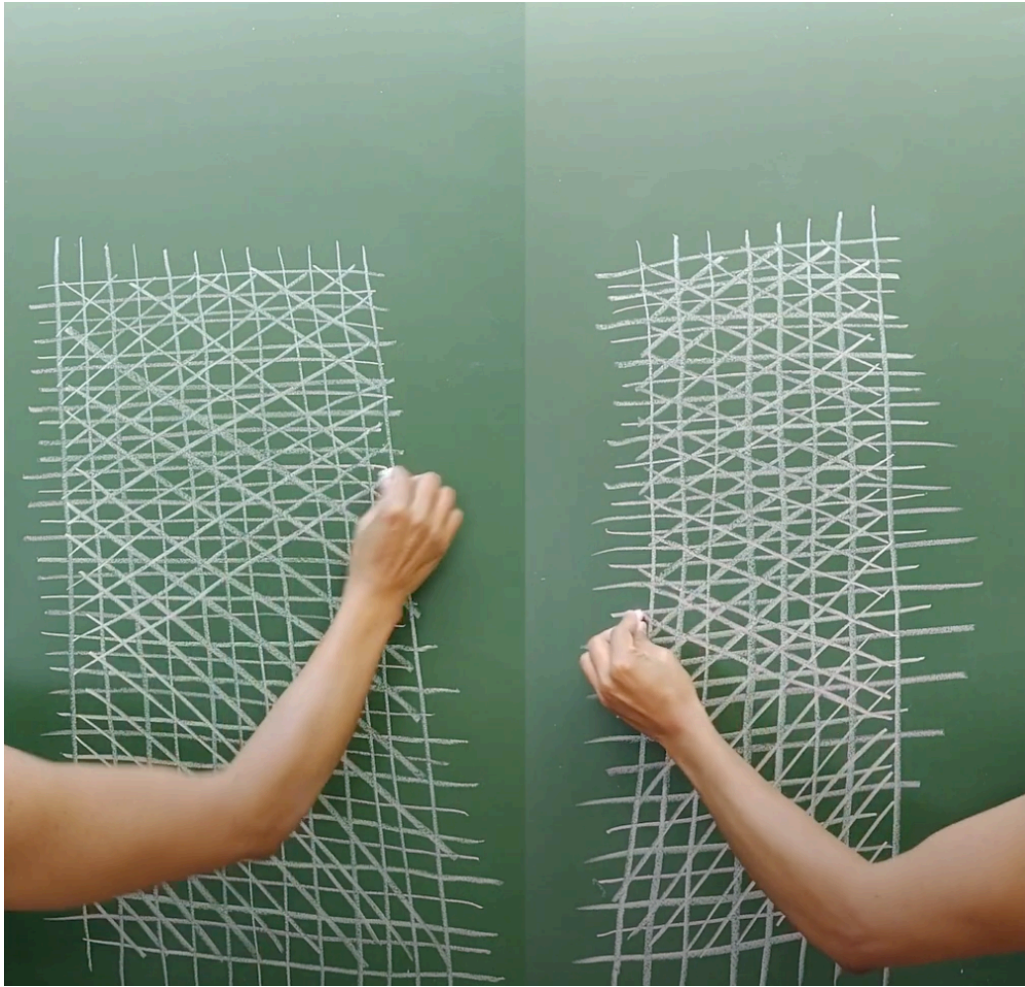
En el constructo constante de la repetición de *habitus* consolidados en la formación disciplinar que automatizan [más que autonomizan –palabra problemática en sí misma–] los aprendizajes, existen somáticamente, líneas muy sutiles de acción que se mueven, por un lado, entre las justificaciones que conducen hacia la necesidad y al deber de aprender lo “básico e importante” para conseguir ser un (ese) profesional [exitoso]; y de otro, para llegar a la consolidación del ser “experto” en un saber. Y, un tercer lugar, estaría en la guía que conlleva a un aprendizaje lejos de la experiencia y de la pericia y se fundamenta en lo codificado, en un sentido más de “comunicación profesional de masas”, para continuar en ese “eterno retorno” de la repetición de hábitos. Se aprende a repetir lo que un campo determinado discursa y activa, más que ingresar a discursar y a activar ese campo desde —el pensar— la propia experticia [un doble actúa *inside the stage*].

En esta lógica se ha comprendido que ser un "buen profesional" [antípoda del no profesional] es aprender a imitar y repetir esas acciones específicas que solucionan problemas específicos. Lo necesario es aprender lo básico —en tiempo récord— para desenvolver(se) en y de la mejor manera y con la mayor estrategia posible [sin salir(se) de la línea]. Con(formar) un banco de elementos como un *capital de acciones*, que ayuden a componer estrategias y a (re)accionar a las necesidades que han sido estipuladas como resolución de actividades disciplinares. Aprender este capital de acciones es lo que (con)lleva a un ser/tener una profesión, un *fenotipo disciplinar*.

[De un punto a otro, de un punto a otro, de un punto a otro]

Esto no consiste en (des)legitimar las acciones, prácticas y gestos de cada disciplina académica, aquellos aprendizajes que son posibles a través de prácticas específicas y especializadas. Hemos sabido que la repetición de prácticas y su adecuación a lugares o áreas de desempeño específicos, conforman una experticia que supone mejoras sobre la construcción, no sólo de conocimientos sino de lo que sucede con este en relación a cada campo del saber.

Lo que importa más, al (re)pensar las (re)producciones en cadena, es (re)orientar el poder que le damos al cuerpo en la repetición de prácticas que van hacia la profundización de saberes, pero que al mismo tiempo, nos distancian de otros [como siempre, como paradoja] saberes y personas. Volvemos al *soma*, a somatizar ese cuerpo que estará conformado, por puro *soma profesional*.

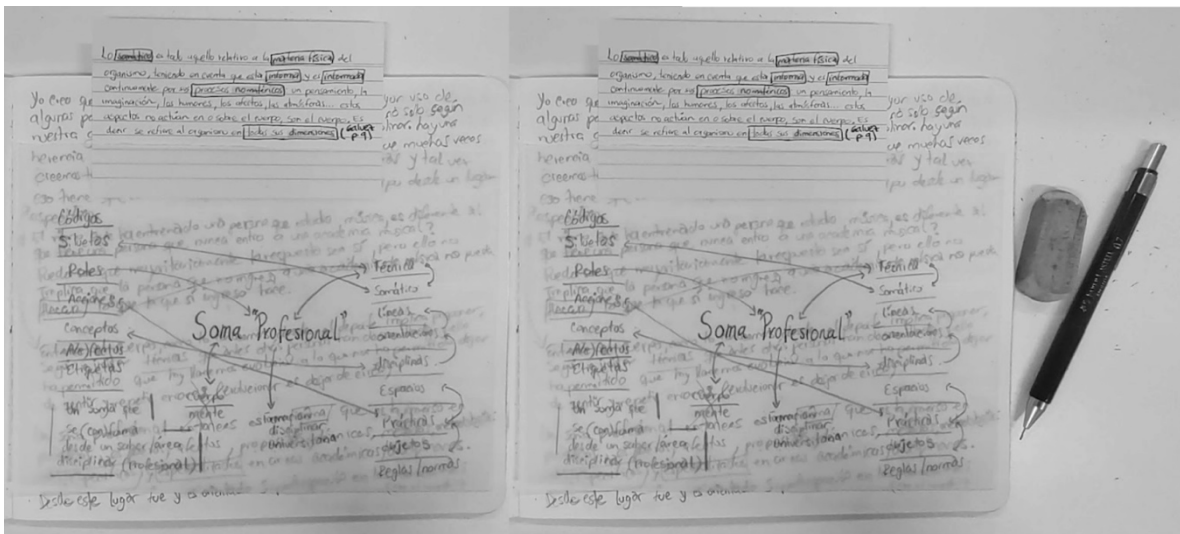


**Imagen 42.** Entre líneas (3).  
[(2021) [Vídeo] <https://n9.cl/svnua>].

## Un Soma Profesional

¿De qué manera aquellos que exceden a la profesión, y que por excederla escapan de ella, problematizan a la universidad, obligan a la universidad a considerarlos como un problema, como un peligro? Después de todo, es la profesionalización misma la que está dedicada a lo asocial, es la universidad misma la que reproduce el conocimiento de cómo abandonar la sociabilidad en su misma preocupación por lo que llama asocialidad.  
Stefano Harney y Fred Moten

Un *soma profesional* puede entenderse como un *cuerpo* [dimensionado] que está inmerso en el aprendizaje de especificidades, especialidades, prácticas, espacios, afectos, técnicas/entrenamientos, métodos/metodologías, roles/relaciones, lemas/propósitos de áreas de conocimiento y que su (con)formación, afecta y se proyecta hacia lo que reconocemos como *profesión*. En esta inmersión, es orientado —(in)conscientemente— como un cuerpo para interactuar con el mundo profesional laboral. Un *soma profesional* habita en un cuerpo que está circunscrito en la superficie de performatividades que dan pie a la construcción [identitaria] profesional de áreas del conocimiento que, mediante *hábitos*, *códigos* y *técnicas*, (re)produce [como en siluetas y con estilos] un existir disciplinar.

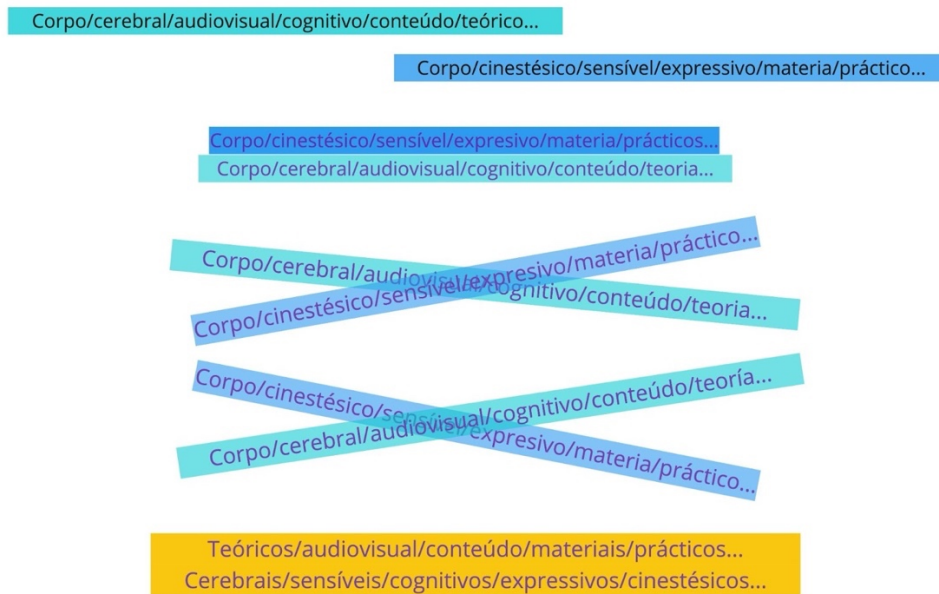


Trazo 9. Soma profesional.  
(2022)

Pensar en la construcción de un *soma profesional*, permite cuestionar cómo cada profesión —y por ende cada programa académico— ha sido constituida mediante acciones que van labrando y condicionando los cuerpos a patrones de actividad y respuesta, en situaciones

particulares y lapsos de tiempo determinados. Aprender sobre y actuar en una profesión trasciende las intenciones de resolver tareas específicas y, por ellas, ser distinguidos como parte de una disciplina u otra. Se reconoce también que, en el transcurso de la definición y delimitación de las profesiones, hemos consentido orientaciones que se evidencian en la forma en la que nos movemos, pensamos, sentimos y hablamos. El *soma profesional* es un soma que ha aprendido a desenvolver y a comunicar en la gramática de un idioma —no en un acento particular— desde una perspectiva intrínsecamente disciplinar.

Por una aproximación y naturaleza que se ha titulado como importante, se podría señalar que existen clasificaciones que ubican áreas del conocimiento como aquellas que consideran el cuerpo de manera relevante como objeto de investigación [¿como en este caso?] y eje de estudio —biológico, fisiológico o sociológico—, como en el caso de es(t)as lógicas universitarias sobre las áreas de la salud, el deporte y las artes. Sin embargo, como nos sucede de manera individualizada, cada una de estas áreas poseen *una idea del cuerpo* y como consecuencia, una formalización y discursividad sobre las concepciones de lo orgánico (Moraña, 2021). Cómo se ajustan las comprensiones sobre el cuerpo en cada espacio disciplinar y cómo son leídas e interpretadas por otras, es un asunto que requiere de una atención más ajustada [Como se quiere en estos intentos]. El uso de una generalidad etiquetada sobre lo que se comprende sobre lo corpóreo, promete precisamente formaciones particulares y genéricas a niveles (*homo*)genizables.



**Trazo 10.** Bipolaridades somatizadas.  
(2021)

En un porcentaje alto se puede imaginar, por los imaginarios que hemos consolidado [permitiéndome la redundancia], los símbolos que hemos aceptado y la definición de parámetros ante preguntas, tales como: qué estudió, en qué trabaja o a qué dedica su tiempo. Cuando estamos en frente de una persona, interactuando por un tiempo considerable, no vamos a poder decir ni con precisión y detalle, el programa al cual se matriculó en la universidad o en qué actividades ha laborado. Pero, sí podremos aventurar más o menos, el área —de conocimiento— en la que se formó e incluso si accedió o no a la universidad. Lo es, porque, como sucede con los atletas, está tatuado en el cuerpo porque se ha vuelto un soma [hay cosas que el soma (no) oculta].

Sin embargo, estos imaginarios quedan cortos cuando la cercanía que se tiene para comprender lo que se hace mientras se aprende o se ejerce sobre una profesión, es poca. El nivel de entrenamiento por el que pasa alguien que conduce en competencias de velocidad automovilística, por ejemplo, donde las presiones que viven los cuerpos y la extrema atención que se debe tener para el cuidado psicofísico, sobrepasan las ideas que como espectadores tenemos, ya que estas solo se centran en ese timón que es presionado y apalancado por las manos de ese conductor que mantiene la velocidad constante con un pie en el acelerador [a kilómetros de distancia de lo real]. Esto es lo que también sucede con los *somas* profesionales de médic\*s y de profesor\*s [dejemos respirar por un momento a l\*s

artistas] y sobre lo que se piensa de su hacer profesional, el cual, suele calificarse de sencillo, ya que a lo sumo, su trabajo se pasa entre diagnosticar dolencias y formular tratamientos o proponer y evaluar tareas. Lo que queda en el trasfondo de estas clasificaciones rápidas, son las extensas horas de procesos médicos y de clases, en las cuales la preparación y la resistencia que ejercen los ~~cuerpos~~ *somas* son, por lo general, desconocidos.

El *soma profesional* abarca, por supuesto, las consecuencias que se derivan de su ejercicio ¿Cuántas enfermedades se pueden listar para cada profesión? [por ser un poco extremistas] La trasescena de las acciones profesionales no han sido desarrolladas solo mientras se ejerce la profesión. Ella construye —sus líneas de partida— mucho antes de obtener un título profesional, ya que ha estado “entrenando” de manera (in)consciente cada *soma*. El cuerpo se usa, se ejercita para resolver problemas profesionales y así en su entrenamiento, va tomando o (des)ajustando la propia forma, hasta incluso conformar ese tipo de enfermedades que son llamadas “profesionales”. Y, es en este caso que, el *soma profesional*, olvida su complejidad somática antes que profesional, olvida el cuerpo agente, sólo porque este enarbola las banderas de la excelencia/experticia disciplinar, y esto, más que un asunto moral, se torna —si se quiere llamar así— en una enfermedad profesionalmente neoliberal.

No hay que olvidar que la formación disciplinar universitaria configura los cuerpos bajo categorías disciplinares, donde cada área disciplinar propone un *soma* particular o un tipo de configuración corporal. La pregunta a tener en cuenta, es si es posible [a simple vista] percibir o no el *soma* del área de la salud, de las artes, de la arquitectura, de la contaduría y la administración, de la sociología y humanidades, de la ingeniería, de cada una de esas profesiones que se enseñan y se aprenden. ¿Cómo es posible percibir esas distinciones?

Es posible afirmar que tenemos un acento, un ritmo, una relevancia, un mayor uso de y en algunas partes del cuerpo, unas marcas *somáticas* que son diseñadas según lo que estudiamos. Las marcas corporales no son parte solo de genética y herencias familiares. También han sido bordadas por lo que podemos denominar de *genética disciplinar*. Hay una herencia que nos persigue —las huellas del *soma*— que, enunciadas antes, son los *fenotipos disciplinares*. Los fenotipos disciplinares, muchas veces, “nos permiten“ tener más habilidades al hacer unas cosas que otras —el cuerpo está (des)activado según nuestra ocupación— [pues entrena músculos específicos]. Y en consecuencia, leemos otros *somas* según estas marcas [sean huellas hábiles o no] y, buscamos maneras diferentes para llegar a puntos similares [y sí, pero stop!]. Repetimos las costumbres que nos hacen llegar a los mismos puntos, y, al mismo

tiempo, podemos decir que hemos entrenado *somáticamente* los aprendizajes, justamente desde estas manifestaciones específicas, los fenotipos disciplinares.

... De un punto a otro, de un punto a otro, de un punto a otro ... Un paso después de otro...

Un *soma profesional* puede reconocerse como un soma entrenado en y para lo colectivo, como una *homogeneización somática*, que promueve las acciones colectivas en una profesión. Así, permite la consolidación de un *carácter* (Sennett, 1998) *somático* [que, según nos convenga, solemos llamarlo identidad].

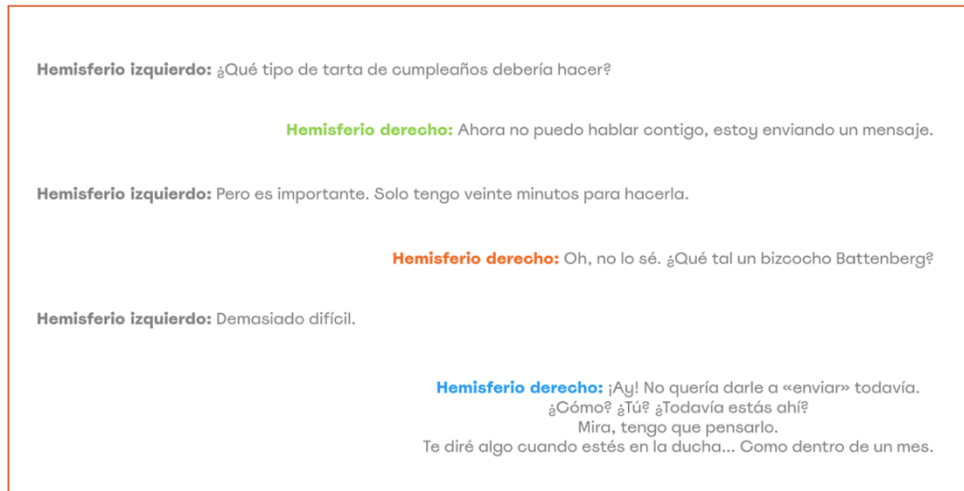
La *(homo)geneidad somática disciplinar* puede sumarse e impulsar a pensar, esto que Shusterman afirma:

«Apesar dos nossos corpos nos unirem como humanos, eles também nos dividem (através da sua estrutura física, prática funcional, e interpretação sócio-cultural) em gêneros, raças, etnias e classes diferentes, e posteriormente, nos indivíduos únicos que somos. Nós podemos todos usar pernas para andar ou mãos para agarrar, mas cada pessoa tem um passo e uma impressão digital diferente. A nossa experiência e comportamento são muito menos programados geneticamente do que em outros animais. (2011, p. 11).

En el sentido de reconocer la diferencia corporal que nos singulariza pero que al mismo tiempo nos atrapa y clasifica bajo identidades disciplinares que rodean [y violentan] nuestros cuerpos, es que nos apartamos de otros lugares del saber. La potencia del cuerpo encajada repetirá nociones clasificatorias de ~~cuerpo~~ somas y, la continuidad de ellas, se traducirá en ser “más o menos corpóreos”, “más o menos prácticos”, “más o menos teóricos”, “más o menos subjetivos”, “más o menos objetivos” y un largo etcétera histórico. La noción de nuestro cuerpo aún está siendo leída en la línea humano-no humano y así mismo, en las maneras de acercarnos al saber [como habitando los márgenes de error], “nuestro” cuerpo puede tener mucho de humano pero, paradójicamente, olvida mucho de lo humano [de su humusidad (Haraway, 2019)]. De esto sí que como somas sabemos bastante.

El *soma profesional* está rodeado en efecto de estereotipos corporales que aumentan las distancias entre los saberes disciplinares. Un ejemplo de ello [retiramos el pie del freno], como el de los tacones en las áreas administrativas, es repetir que el artista es hippie y romántico,

que el abogado es estricto y el matemático cuadrulado, entre muchas otras expresiones que, en la simpleza de las interacciones sociales, se convierten en *cánones somáticos* que distancian, instalan y desinstalan lo aprendido somáticamente. Los prejuicios corporales, como modos de discriminación (también) disciplinar, dividen a los hábiles y capaces de los “incapaces”, según el área de conocimiento que se maneje.



**Imagen 43.** ¿Hemisferios?  
(2021). [Fuente: Will Gompertz (2015)].

En efecto, este cruce de enunciados puede revolver un poco más nuestra percepción misma sobre el *soma* y así formular preguntas como: *¿Qué soma profesional somos? ¿Cómo nos hemos conformado disciplinariamente? ¿Cuáles son las herencias somáticas que reproducimos? ¿Cómo leemos y qué diferencias encontramos con otros somas profesionales?*

Disciplina  
Fenotipos  
Hábitos  
SOMA  
Límites  
Técnicas  
Carreras  
Códigos  
Orientaciones  
Útiles  
Futuros  
Ritmos  
Perfiles  
C. Vites  
PROFESIONAL

**Trazo 11.** Hemisferios profesionales.  
(2022)

## ¿Áreas —Profesionalmente— Somatizadas?

¿Del *soma* que producen los *saberes disciplinares* a disciplinas responsables de formar los *somas*?

Del *soma* que producen las *disciplinas*, a las disciplinas que deben formar los *somas*.

**Imagen 44.** Duplicidad.

(2022)

Expongamos aquí la siguiente pregunta retórica: ¿existen áreas disciplinares responsables de la formación corporal —en la universidad—?

Se debe reconocer que en este tiempo contemporáneo, tanto la educación física como la educación artística se (dis)ponen con una *mayor intensidad en la educación superior* —así como en otros espacios—. La progresión de este despertar curioso por sus prácticas y la atención interesada (incluso económica) por aprender sobre ellas, ha instaurado una mayor visibilidad en los procesos educativos, llegando a sustentar, en el caso de las artes, la necesidad de su inclusión obligatoria en los currículos escolares, como fue en el caso colombiano a través de la implementación de la Ley 115 (MEN, 1994, Artículo 31). Referirse de manera especial a la "formación corporal" es hacer hoy un llamado imperativo a un trabajo tanto de las artes como de la educación física para ser protagonistas en la escena educativa superior [y actuante en todo lo que en ella también se (re)produce]. En este llamado, que resalta una vez más la evidente y forzada fisura que se niega a traspasar el paradigma bipolar de mente-cuerpo ["mente sana en cuerpo sano" dirá uno que otro], se busca rescatar [¿?] valores que van desde las emociones y los afectos hasta la salud y el bienestar, pasando por la imaginación y la inteligencia o la expresión y la sensibilidad, tratando de acudir —también— al llamado de una "formación integral".

La relevancia de esta formación del cuerpo versión "física y expresiva/sensible" [*expresible*], nos permite recordar nuevamente a Sara Ahmed y su estudio sobre el *uso* de los objetos. Para Ahmed, «el uso nos da una idea de las cosas: de cómo son; de qué aspecto tienen.» (2020, p. 39). ¿Cuál y cómo es esa "cosa" —definida sobre el cuerpo— que lleva a que se acuda a la educación artística y física de manera relevante?, o mejor, ¿cómo está siendo *usada* la educación artística y física para sustentar la formación [*integral*] corporal?

La “educación” artística y la “educación” física, han puesto en la lente el detalle a estructuras que permiten una aproximación a comprensiones sobre los diferentes abordajes que se tienen sobre el cuerpo, y elaboran un lenguaje [código] que permite preguntarse por el qué y el cómo de la formación corpórea para visibilizarla nuevamente y hacerla importante y (re)existente. Sin embargo, señalar que tanto la educación artística como la educación física, son áreas de formación con exclusividad corpórea, es aislarlas [al parecer de las “nuevas” apariencias] a una actuación que formatea los cuerpos en dos vertientes principalmente: la salud y la expresión [bienestar físico y creatividad], y a su vez, las relega de otros procesos relevantes y protagónicos en la formación universitaria. En otras perspectivas, pero en el mismo sentido, otras áreas del conocimiento se apartan igualmente como actuantes protagonistas del “ejercicio formativo somático” y reitera los niveles de complejidad demarcados en el paradigma cuerpo-mente<sup>28</sup>.

Esto no quiere decir que el peso que han soportado las construcciones hechas en teorías y prácticas de *corporistas*, como da nombre Sussana Keselman (1990) a quienes focalizan su atención en los estudios sobre el cuerpo, pasen a un lugar poco importante. Pero al mismo tiempo, no niega que se han tonificado ideas —ideales—, conceptos y prácticas sobre los *somas* que se instalan en las áreas de la educación artística y la educación física, así como otras concepciones sobre el cuerpo que se posicionan en las áreas de los “*psi*”, al separar la voz y las palabras de su concepción corpórea:

«Desde que yo recuerdo, los médicos psiquiatras y psicoanalistas, los psicólogos sociales, en fin, los llamados “*psi*” hemos sido formados y deformados con las ideas que sustentan el principado del pensamiento y del ejercicio de la palabra hablada, como el centro del universo alrededor del cual el cuerpo funcionaba como un simple, aunque a veces privilegiado, satélite del comportamiento humano. Indagar a través de la palabra, poner los síntomas y acciones corporales en palabras, como cierre instrumental de cualquier operación terapéutica o psicoprofiláctica, fomentaron permanentemente ese dualismo: el cuerpo versus la palabra hablada.» (Kesselman, 1990, p. 9).

---

<sup>28</sup> Shusterman (2011) señalaría: «Um exemplo notável de tal pendor anti-somático é o próprio termo que a língua alemã usa para designar as Humanidades, “Geisteswissenschaften”, cuja tradução literal seria “ciências espirituais (ou mentais)”, em contraste com as ciências naturais (Naturwissenschaften) que tratam a vida física, com a qual o corpo está claramente unido. Consequentemente, dada a oposição disseminada e atuante entre o físico e o espiritual, o corpo é substancialmente omitido ou marginalizado na nossa concepção dos estudos humanísticos» (p. 7).

En esta noción colectiva que construye distinciones en(tre) zonas disciplinares para aprendizajes sobre el cuerpo (en términos de exclusividad, alejando evidentemente la intención contemplada de una educación integral), se constituyen los lugares privativos y reducidos sobre los saberes corporales que reiteran la disciplina, en la representación espacial del saber, como un fragmento corporal, que debe ser educado bajo principios y propósitos particulares de dicha zona.

En este sentido, al meditar sobre el espacio reclamado, buscado, concedido y “usado” por la educación artística y la educación física en la formación profesional, es necesario recordar que se ha consolidado la idea que «lo que es más útil es más útil para la mayoría» (Ahmed, 2020, p. 184) [y, como generalidad es mejor palpar con pinzas]. Por tanto ésta, cada vez más intensa relación de uso [y si se quiere también de abuso] dada a estas áreas, por considerarse necesarias, urgentes e importantes en la formación universitaria, lleva a cuestionar que el tipo de *uso* —(s)útil— que se está intentando consolidar bajo la formación de estas áreas, no es más que una tosca reapropiación de la tan cacareada bipolar mente-cuerpo: ¿no hemos aprendido nada?!

Las instituciones abogan por enunciar sus horizontes formativos con áreas donde, según la UNESCO [organización a quien siempre (re)clamamos para (no) encontrar(nos) culpables], las artes pueden “ayudar” a cumplir sus objetivos. La brecha existente entre lo que sucede en la educación artística y esas otras áreas, sigue manteniendo una significativa desventaja que todavía ocupa todo el enfoque del sistema educativo, como se muestra también desde el contexto chileno (FNEA, 2022). Lo que se puede ver con esto, tristemente, es que una vez más, cuando de pensar el cuerpo se trata, siempre se delega su importancia y se (ex)pone sólo en términos de “ayuda” [para una (r)existencia alongada], otorgando adjetivos hinchados de positividad a la educación artística [o al área de turno], dándole ese trato *sutilmente “útil”* al arte y a la “educación” física, (im)pidiéndoles que desarrollen una sólida formación somática disciplinar, que después se verá reflejada [como cómplice] en el *soma disciplinar*. Al proyectarse [como deseos] en *los futuros de la educación superior* se resalta que *el-aprendizaje-está-en-todos-lados*<sup>29</sup>, pudiendo ser ese lado cualquiera [inserte aquí

---

<sup>29</sup> Así se menciona en el proyecto “Los futuros de la educación superior” de la UNESCO, que tiene como objetivo «estimular el pensamiento y las ideas creativas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050». Puede verse mayor información en: <https://www.iesalc.unesco.org/los-futuros-de-la-educacion-superior/>

el tipo de lado], y, ese lado "actual": ¿es el que en verdad se necesita en la formación universitaria? ¿Será?

Esto conlleva a tener presente si no se repite, una vez más —como cual etiqueta— la recurrente división del paradigma mente-cuerpo y, olvida que «la experiencia somática construye cuerpos y colectividades desde la diferencia, entendida esta como positiva (Gálvez, 2019 p.17). En otras [o en las mismas] palabras, ¿qué implica anclar la formación corporal [integral] a la educación física y/o a la educación artística? Porque, si se justifican como las áreas que además de entretener [que también pueden entenderse como medios para adormecer] “ponen a mover diferente” el cuerpo y no se alinean con la idea de un *soma profesional* eficaz y productivo, es eludir ingenuamente las etiquetas que se han instalado en la educación artística y física: [¿Es lo “expresible” propio de estas áreas y la exactitud o la razón productiva (e insensible) propia de otras?]. [Entonces: ¿Qué aprendizajes se pierden o arriesgan es(t)as áreas?]. Broncano (2021) nos convoca a pensar en que:

«Lenta ha sido, está siendo, la superación de la brecha cartesiana de corporalidad y conciencia. Al largo dominio de la filosofía de la conciencia le corresponden concepciones del cuerpo determinadas por las miradas médicas, disciplinares y poco ecológicas. Desde las ciencias cognitivas se han impulsado cambios sustanciales en la concepción de la relación mente cuerpo como muestra la creciente influencia de las teorías encarnadas y acopladas a los nichos donde discurre la existencia. Sin este trabajo de zapa o quizás de fontanería metafísica muchos discursos que hacen admoniciones para la superación de las dicotomías quedarían posiblemente como simples deseos intelectuales que no germinan en el suelo de la cultura cotidiana.» (Párr. 1).

## ¿Áreas somáticas en las artes?

En el arte como disciplina, podría decirse que se han ido aceptando espacios “subdisciplinares” conforme al hacer que se centra en uno u otro sentido, “más corporales o menos corporales”. Se presentan entonces diferentes registros entre la visión, el tacto o el oído y el “resto del cuerpo” para establecer y por supuesto, validar, que el movimiento y la palabra son partes ineludibles de una práctica artística en particular. Es aquí que en la noción de educación artística [también] se resaltan de manera notable divisiones somáticas, ya que tiene en cuenta hasta en los mismos espacios institucionales, la condición de la enseñanza más desde un área artística disciplinar que de otra<sup>30</sup>, por y con justificaciones de diversa procedencia.

Que las áreas artísticas estén a estas alturas en un lugar de *moda* formativa, nos alerta a seguir pensando en el qué y cómo se están usando para y en una formación profesional. Sabemos que existen profesiones del momento —en el ritmo oferta/demanda (Imagen 28)—. Por tanto, los ideales y las acciones del momento son precisamente para ser hechas en el instante [¿capitalista?]. Si el uso da una forma y puede ser una técnica (Ahmed, 2020), hay que aguzar la atención para que, en ese *agite de la educación artística en la universidad* que va dejando ya tránsitos importantes, no se petrifique el arte ni su educación en etiquetas formativas como píldoras de sensibilidad, expresión o creatividad, muchas de las cuales llevan años siendo recetadas pero aún se disuelven en instantes convenientes.

---

<sup>30</sup> Como una nota de contexto especialmente en la educación universitaria colombiana —pública esencialmente—, se puede encontrar que los espacios diseñados para las prácticas artísticas como la danza, el teatro y la música, registran una mayor restricción. (Volveré a esto más adelante).



**Imagen 45.** Entre sí.  
 [(2020) [Vídeo] <https://n9.cl/svnua>].

El *soma profesional*, aunque es y estará tatuado en el cuerpo, requiere de una afinación que supere el uso rutinario y poco imaginativo de todas las dimensiones corporales. El *soma*, en su construcción estética, siguiendo aquí a Shusterman —como a otr\*s *corporistas* [no *corporatistas*]<sup>—</sup> y su ambiciosa apuesta *somaestética*, nos pone en el estado de alerta para recuperar una dimensión corpórea completa, donde no solo seamos un pedazo de carne que requiere ser entrenado y fortalecido o sensibilizado para así, soportar y somatizar un abrumador trabajo capitalista que (re) fuerza un *burnt out* recurrente. Entrenar el *soma profesional*, es reconocer que somos más que mente y mucho menos que cuerpo o más que cuerpo y menos que mente. Somos, al fin de cuenta, *somas*.



*The Skeleton*

**Imagen 46.** *The eskeleton-Vesalius.*  
[Fuente: Dover Publications Inc. N 2008, p. 28].



**Placa 3. (Un) Panorama Somático  
Disciplinar**





## De la(s) Disciplina(s) y otras Marañas



Trazo 12. Prefijos y sufijos.  
(2022)

Hablar —hoy tanto como antes— de formación universitaria es, de manera ineludible, tener presente sus lógicas y aceptarla desde y en su perspectiva de clasificación en *áreas de conocimiento*. Estas áreas constituyen una institución formativa; y diseñan todo un panorama en el cual, por ella circulan —y se ramifican— las diversas *disciplinas* (y *subdisciplinas*) que construyen e instalan los procesos formativos de quienes habitan y se habitúan en la universidad. Ahora bien, en el circuito mismo de la simple enunciación de *d-i-s-c-i-p-l-i-n-a* se trae consigo una amplia y compleja conjugación de discusiones, entre pros y contras, que revelan una variedad de nociones sobre ella(s) —bien sean, estructurales o comportamentales— que, dentro del marco educativo, puede verse como un asunto de cuestionamiento; tornado cada vez más famoso de lo que pensamos y que, justamente, no escapa del contexto universitario: «una *disciplina* suele ser el marco dentro del cual se organiza la producción de conocimiento de un modo particular. Este marco permite guardar su especificidad, legitimarlo y socializarlo. (...) Cada disciplina, refugiada en un compartimiento institucional, reclama para sí ciertos objetos, métodos y lugares de enunciación.» (Salazar, 2021, p. 156). En tal sentido, es fundamental mantener-se

constantemente en preguntas *por* y *sobre* lo disciplinar que elegido como núcleo formativo orienta el *deber ser/hacer universitario* [más específicamente quienes le habitan cotidianamente]; incluso si sus prefijos (y sufijos) se tornan cada vez más numerosos y por ello se perciban como dinámicas actualizadas (Trazo 12).

Olga Pombo, profesora en la Universidad de Lisboa, a quien oí recientemente en una conferencia —de aquellas de temporalidad *fastfood*— en la que reflexionaba sobre las ideas de *interdisciplinariedad*<sup>31</sup> que circulan en las universidades, manifestaba enérgicamente los errores de querer llamar *inter-pluri-trans-multi* —entre otros largos prefijos y sufijos dados—, a esos diálogos disciplinares de silla en los cuales, uno que otro representante de una u otra disciplina, apenas logran balbucear bajo la intención de las palabras, aproximaciones y vínculos de comprensión entre sí, donde, paradójicamente y al mismo tiempo, arraigan [reclaman] y controlan con firmeza, el “propio” sentir y actuar de *una* (su) disciplina. Parafraseando un poco lo pronunciado por ella, se podría decir: las disciplinas como «marcas de agua» *inmóviles* y *pe(n)sadas* como fines —que realmente no lo son [o no deberían ser]— consolidan «mentes disciplinarizantes». Esta expresión hace eco y se cruza en los términos que uso para intentar decir que: la(s) disciplina(s) como *marcas* [epistémicas] moldean y alejan entre sí relaciones bajo el título de «somas profesionalizantes» [y no sólo desde lógicas mentales]; a través de fenotipos y, sumado a lo que, como señalaría la profesora Olga, más que comprensiones —*links*/cruces— sobre lo que se pretende hacer entre unas y otras disciplinas, dividen en falsas expectativas la existencia de «“aquellos” más pensadores que “otros”» y construyen una especie de *alergia disciplinar*. Término bastante palpable para el público disciplinar a quien especialmente ella se dirigía: estudiantes y profesor\*s *de medicina*.

---

<sup>31</sup> *Interdisciplinariedade: Desafio ou destino da Universidade?* Conferencia pronunciada en el marco de la conmemoración de la semana de la Facultad de Medicina Universidad de Oporto. 7 Abril 2022.



**Imagen 47. Ambidextra.**  
(2021)

Num parque há uma biblioteca, atrás da parede  
dessa biblioteca, uma imagem: as mãos, as aptidões,  
as traduções, as acções, as disciplinas, os somas ...  
as traduções...

**Imagen 48. Traduções.**  
(2021).

En la intención de liberar, de alguna manera, la presión ejercida por las concepciones dadas a la disciplina, como aquella tan aceptada que la concibe como potenciadora de acciones para quién se sumerge en ella, puesto que ocupa el tiempo y espacio suficiente para encontrar mejoras en una actividad específica; o aquella tan cuestionada que la reduce a sólo ejercer control y supervisión sobre lo que hace; o aquella que la instala entre el aprender/enseñar metódicamente y la instrucción impositiva que cancela oportunidad de propuestas; o aquella que la cerca en el conocimiento con límites; o aquella que la demarca para prohibir y establecer comportamientos, sólo podemos ver una ingente confrontación que lleva a entender la disciplina, única pero no necesariamente, como una estructura o asunto de *(im)posición*. En esto, lo que hay que resaltar, es

que en todas estas acepciones se encuentra el *soma*, que marca anchas y largas rutas para morfologías que permiten, bien sea profundizar en un saber y cumplir con misiones y visiones [como estilo profesional] y/o para el control del comportamiento [como entrenamiento somático, de lo somatizado].

Por tanto, más que extender —incluso desde reiteraciones históricas— una definición adicional que nos enmarañe aún más sobre lo *que es, debe ser* o lo que *no corresponde* a la disciplina, es preferible meditar —en lo que en estas líneas convocan— sobre cómo el *soma* circula —a través de esquemas, imágenes, discursos, acciones, estereotipos, eslóganes, espacios— alrededor del aprendizaje profesional, sea este disciplinar o disciplinador, en cualquier área del conocimiento.

## «Os Corpos "Acadêmicos"». Una Imagen Homogénea



Imagen 49. *Sculptura = (Sculptor + sculpĕre).*  
(2021)

Reparemos un poco en las siguientes palabras de Grada Kilomba:

«A primeira vez que visitei a biblioteca de Psicologia na Freie Universität em Berlim, mal entrei na recepção, uma funcionária *branca* interpelou-me logo em voz alta: «Você não é de aqui, pois não? A biblioteca é só para estudantes universitários!» Parei, perplexa. Entre as várias dezenas de pessoas *brancas* que circulavam «dentro» daquela sala enorme, eu era a única a ser interpelada e verificada à entrada. Como poderia ela saber se eu era «de lá» ou «de outro lugar»? Ao dizer «só para estudantes universitários», a funcionária informava-me de que o meu corpo não era *lido* como corpo académico. Os estudantes universitários a que se referia eram as/os outras/os *brancas/os* na sala. Aos seus olhos, elas/es foram lidas/os como corpos académicos, corpos «no lugar», «em casa», como referi.» (2019, p.61)<sup>32</sup>.

<sup>32</sup> Existe la particularidad de varias universidades —como la Universidad de Porto— que la mayoría de eventos y/o actividades académicas son generalmente reducidas a estudiantes de la misma facultad. No siempre el condicionante es el número de estudiantes vs la capacidad espacial. Frecuentemente es un asunto de restricción

Naturalmente, este fragmento del cruce de ideas que formula Grada (como en su momento bell hooks (2013)) se centra en el análisis que sublínea el nefasto sistema racista que se mueve —también— en la universidad. Un lugar supuesto como libre de discriminaciones —”de este tipo”—, se sitúa en el eufemismo de «*Os corpos académicos*» para mantener su estatus ["branco"] como “universitario”. En este sentido, Kilomba afirma, adicionalmente, una premisa que suele ser ignorada: «a academia não é um espaço neutro nem mero espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e saber, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a.» (2019, p. 51). En es(t)a aparente lentitud y neutralidad de la superficie de la cotidianidad académica, como ya recordamos más atrás en las palabras de Huertas (2010), transitamos [y luchamos, aunque esto implique nuestra propia exclusión, (Ahmed, 2018) ] como *somas*. Violencia(s) que puede justamente emerger de las posturas elaboradas sobre la ciencia y el saber que se instalan en “los cuerpos académicos”, que son ignorados por otros. [inspiro, expiro, suspiro].

Detallar en la expresión de "*os corpos académicos*" por un lado, conduce sin duda a no ignorar la existencia de nociones preconceptuosas y reforzadas sobre, por y para los cuerpos, que, en este caso —el color de la tez [precisamente por ser más visible, incluso durante el silencio y la interacción no directa]—, da cuenta automáticamente de categorías corpóreas que instalan [por eso con acento histórico] imágenes y relaciones que revelan, cohiben, rechazan, frustran, predisponen, encierran maneras de ser/hacer [existir] en cuanto estamos —aprendiendo— (en) la gramática universitaria, y que se cargan posteriormente hacia otros espacios<sup>33</sup> y hacia otros cuerpos “no académicos”, pero en la negación constante de su existencia, pasan *como* desapercibidas.

Sobre este particular Mabel Moraña (2021) afirmará que:

---

disciplinar [quienes pertenecen y quienes no], [quienes saben y quienes no], [quienes pueden y quiénes no] y [con esas condiciones, ante esos “derechos de admisión”, intento una y otra vez infiltrarme].

<sup>33</sup> Mientras estas palabras son escritas, en Colombia se remueven las falsas comprensiones instaladas sobre el racismo estructural, porque una mujer negra, feminista, es por primera vez en la historia del país, candidata y gobernante como Vicepresidenta. El racismo supone, por defecto, que no tiene y no puede hablar en un discurso con carga tradicional política, especialmente con una “*gramática académica*” para ser merecedora de una suficiente “confianza” y así, obtener un cargo de “semejante altura”. La oposición política sobre su gestión se ha centrado directamente en una constante reiteración racista. A lo que ella responde, resiste e insiste en hacer evidente el racismo naturalizado. Lo más extraño de todo, es que las palabras por las que es juzgada como “no académica” están cargadas de intenciones no violentas y de múltiples tipos y, aunque muchas ya teoréticamente conversadas, han sido ignoradas.

«La interrelación entre cuerpo, lugar y saber no es fortuita ni irrelevante. Todo saber forma parte de un *cuerpo* (de conceptos, valores, conocimientos, métodos, lenguajes e imágenes) del que se nutre y al cual, al mismo tiempo, alimenta y enriquece. El feminismo ha insistido en el carácter corporizado del saber, en la forma en que el saber se encarna, *adquiere encarnadura*, se materializa espacial y temporalmente, considerando que esta cualidad politiza las dimensiones de lugar y de tiempo, de resistencia y transgresión. El saber emerge y re-presenta cuerpos racializados, que ocupan un determinado lugar en el espacio social, en sus jerarquizaciones y distribuciones de poder. El discurso es, a su vez, un cuerpo de conceptos, ideas y propuesta que se integra en una corporeidad concreta, interpelante». (p. 52).

Y por otro, y, al mismo tiempo, la expresión "*corpos académicos*" conduce a reafirmar que existen rangos/esferas que son admitidas por los cuerpos según la producción de destinos comunes (Calmels, 2013), de voluntades disciplinares. En este sentido, son creadas y (re)afirmadas *imágenes (homo)géneas somáticas* que se mueven como fichas según la necesidad del momento [como la moda textil], aunque no precisamente sean instantáneas y duren con el tiempo [y reaparezcan como un Déjà vu]. Las áreas del conocimiento visibles en las múltiples disciplinas —y subdisciplinas— conducen a tipos de expresiones que naturalmente se llevan consigo en las acciones que se efectúan como protagonistas disciplinares, y esto, no necesariamente está vinculado con elementos de carácter moralista.

*Os corpos académicos* que resultan de transitar entre objetos, accesorios, herramientas, conceptos y facultades específicas, son los que relatan las grandes y aprisionadas categorías para poder verse/situarse, vestirse con lo aprendido, pues la imagen homogénea del cuerpo sentado frente a un ordenador/libro/tablero/ no deja ver más que un gesto —cotidiano/visible/repetible— que se ha elaborado en el destino común que se tiene como estudiante de universidad [nuestra inmersión común]. Gesto que incorpora en sí mismo categorías poco o nada visibles mientras se estudia, pero que, posteriormente, con el paso del tiempo, logramos sentir y ver mucho más, como sucede con las enfermedades profesionales.



*Imagem 50. Imersão comum 1. Pensar, perguntar-me por enquanto ouço.  
[Fórum com estudantes do Doutoramento em Design 2022].*



*Imagem 51. Imersão comum 2. Pensar, perguntar-me por enquanto ouço.  
[Entre investigação y publicação. Faculdade de Arquitetura Universidade do Porto 2022]*

A saber, en la necesidad de estos destinos comunes, se perciben las identidades que (con)forman y limitan destinos individuales, dónde se conservan maneras y se mantienen (im)posiciones entre identidades asumidas e identidades presumidas (Zanatta et al, 2010), dejando (ex)puesta la pregunta por la ubicación de un *lugar*, “real”, de identificación del *soma* que se disciplina en una universidad. La etiqueta del cuerpo académico está constituido entonces, por una estructura común, que en cada disciplina se ajusta a una motricidad más o menos intelectual, a una intelectualidad más o menos motriz [eso sí, bien presentados].

«A impressão que tinha –de forma totalmente injustificada– era de que a física era mais difícil do que a matemática e por isso achava que fazer física me colocaria mais à prova, seria um maior desafio.»

**Imagem 52.** *Impressões.*  
[Giorgio Parisi (2022, p. 37)].

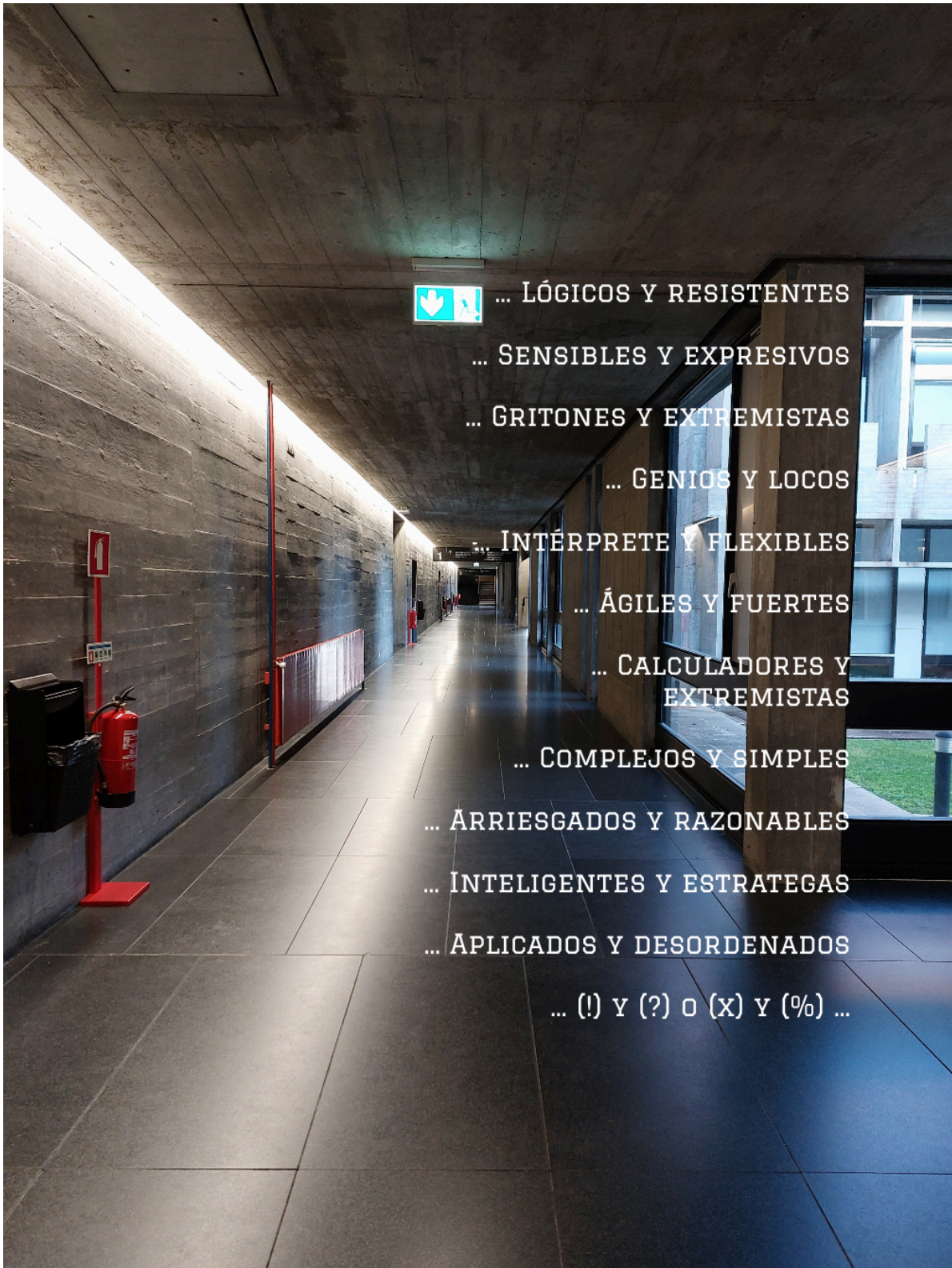


**Imagem 53.** *Inmersão comum 3. Pensar, perguntar-me por enquanto ouço.*  
[Num Seminário com colegas do Doutorado em Educação Artística 2022].



**Imagem 54.** *Inmersão comum 4. Pensar, perguntar-me por enquanto ouço.*  
 [Numa exposição-performance no Museu de Serralves 2022].

En efecto, creamos (ex)presiones para que algún cuerpo (soma) *académico* entre en categorías discursivas, de las cuales podremos resaltar: *Lo exacto e inexacto, tangibles e intangibles, orgánico e inorgánico; experimental o experiencial, natural o artificial*. Continúan así, la perpetuidad de lugares que facultan el eterno dialectismo sujeto-objeto para restringirlo a la objetividad y subjetividad, y, en ejes de planos de corte *humanista* y *no humanista* (Braidotti, 2020), se sigue separando claramente “lo que corresponde” en enunciaciones más o menos simplistas, más o menos instrumentales: que en las identidades que se mezclan y los lugares en las que se interactúa con ellas, son traducidas y transportadas a [micro]acciones corporales, que habitúan a quienes (inter)(intra)actúan. En los *somas* se atrapa, como en una máquina del tiempo, lo que éstas categorías discursivas teóricamente resguardan, pues los *hábitus disciplinares* (Andión, 2012), como evidencias somáticas legitiman, por ejemplo, este tipo de enunciaciones:



**Imagen 55. Cruces 1.**

[Faculdade de Economia-Universidade do Porto 2023].



**Imagem 56.** Cruces 2.

[*Faculdade de Arquitetura-Universidade de Porto 2023*].



**Imagem 57. Cruces 3.**

*[Faculdade de Arquitetura-Universidade do Porto 2023].*



**Imagem 58. Cruces 4.**

*[Faculdade de Engenharia Universidade de Porto 2022].*

La universidad vista como conjunto de edificios, agrupados en condominios —*campus* universitarios— o distribuidos a lo largo y ancho de la esfera urbana (Imágenes 59, 60, 61 y 62), distancian la interacción cotidiana de quienes estudian en una u otra área de conocimiento: sólo es atravesar la puerta [como un umbral] de un lado para entrar en otro y ya el aura corpórea se impregna de sensaciones, palabras, sonidos, olores, recorridos de pasillo en pasillo, que hacen ver que se está en un *lugar* en el que se estudia una cosa específica y no otra [ "menos mal no uniformados" para no tener que interpretar visiblemente ese "reservado el derecho de admisión"]. De esta manera, como en los ejemplos que presenta Richard Sennett (2019) en el valioso relato elaborado en su libro *Carne y Piedra*, las experiencias corporales en la ciudad hacen ver que «es evidente que las relaciones espaciales de los cuerpos humanos determinan en buena medida la manera en que las personas reaccionan unas respecto a otras, la forma en que se ven y escuchan, en si se tocan o están distantes.» (p. 11). Así, los *somas* (personas) que ingresan a un *lugar* (edificio) y se identifican con él, mantienen un sentir de comodidad con lo que allí se halla. Pero, cuando se entra a un lugar “ajeno”, a un área de conocimiento distinta a la propia, a un edificio que representa la “facultad” de un conocimiento diferenciado, a las “facultades” de un soma específico, el *soma* se paraliza. ¿Cuál es el lugar al que llega y al que no puede llegar un proyecto [inserte aquí un prefijo] disciplinar? ¿Tendrá un lugar, un edificio, una facultad?

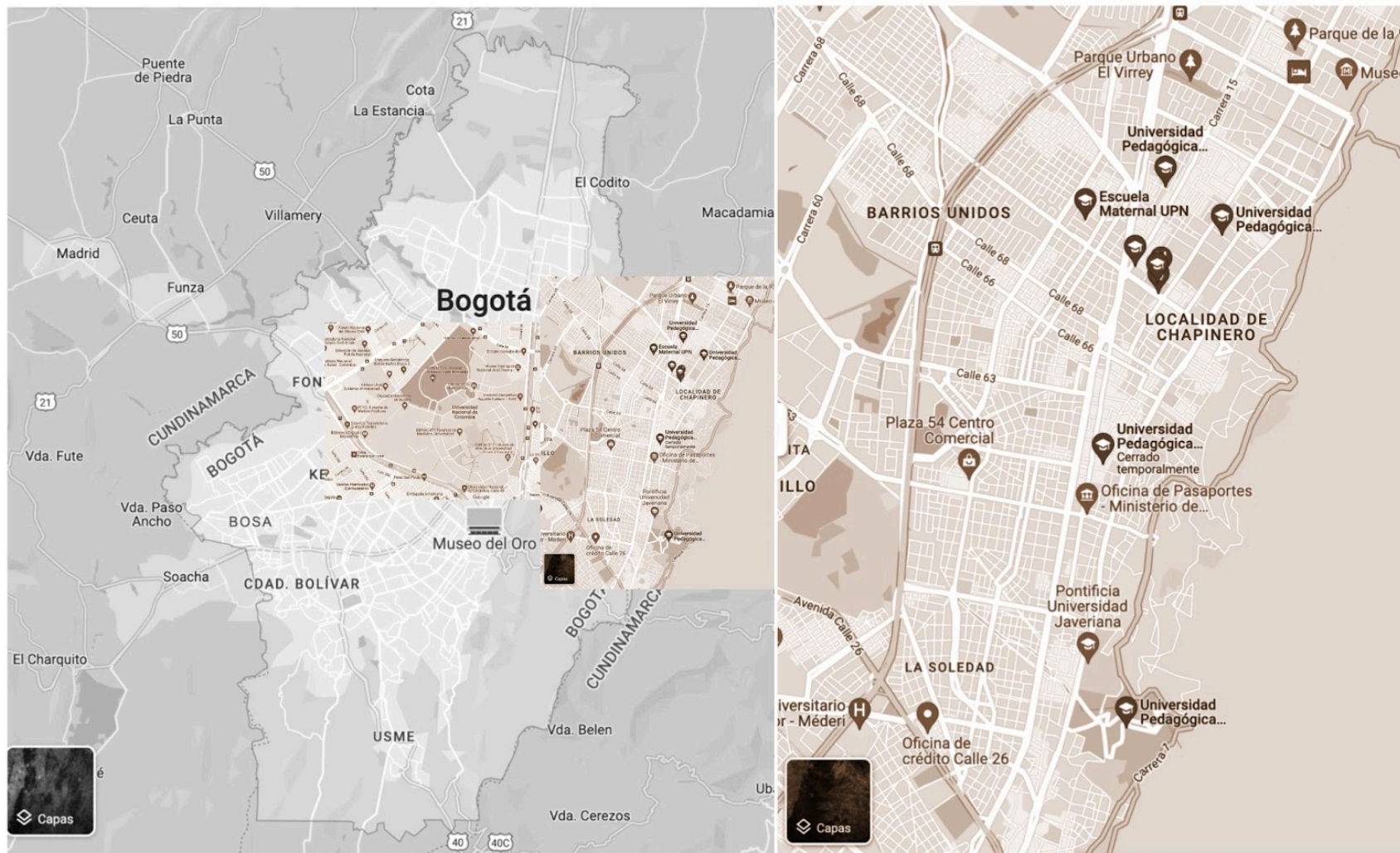


Imagen 59. Distancias 1

Distribución de facultades. Universidades Nacional y Pedagógica Nacional de Colombia. Bogotá. [Fuente: Google Maps. Modificaciones por Ingrid Benítez (2022)].

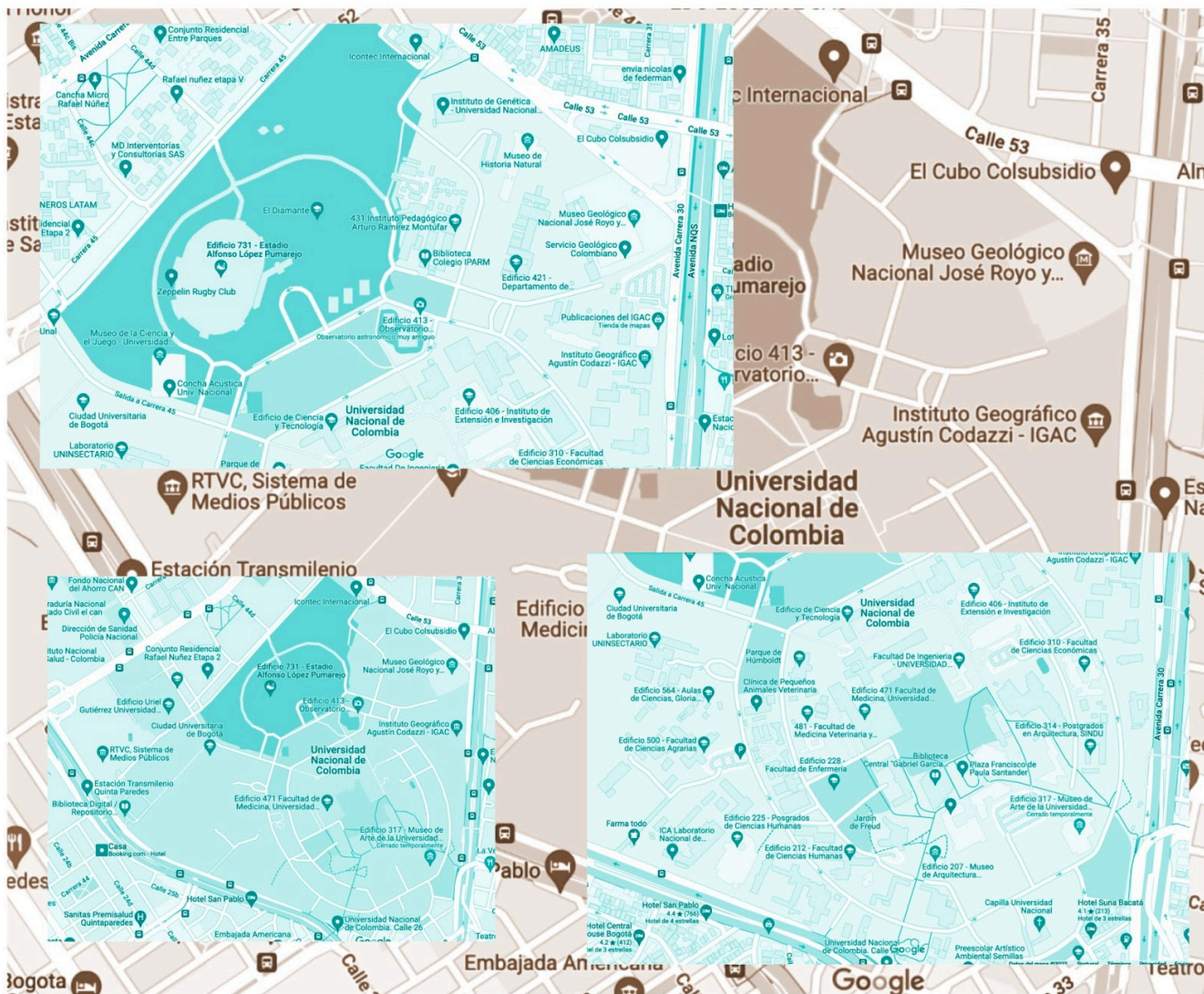


Imagen 60. Distancias 2.

Ubicación de facultades en la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá [Fuente: Google Maps. Modificaciones por Ingrid Benítez (2022)].

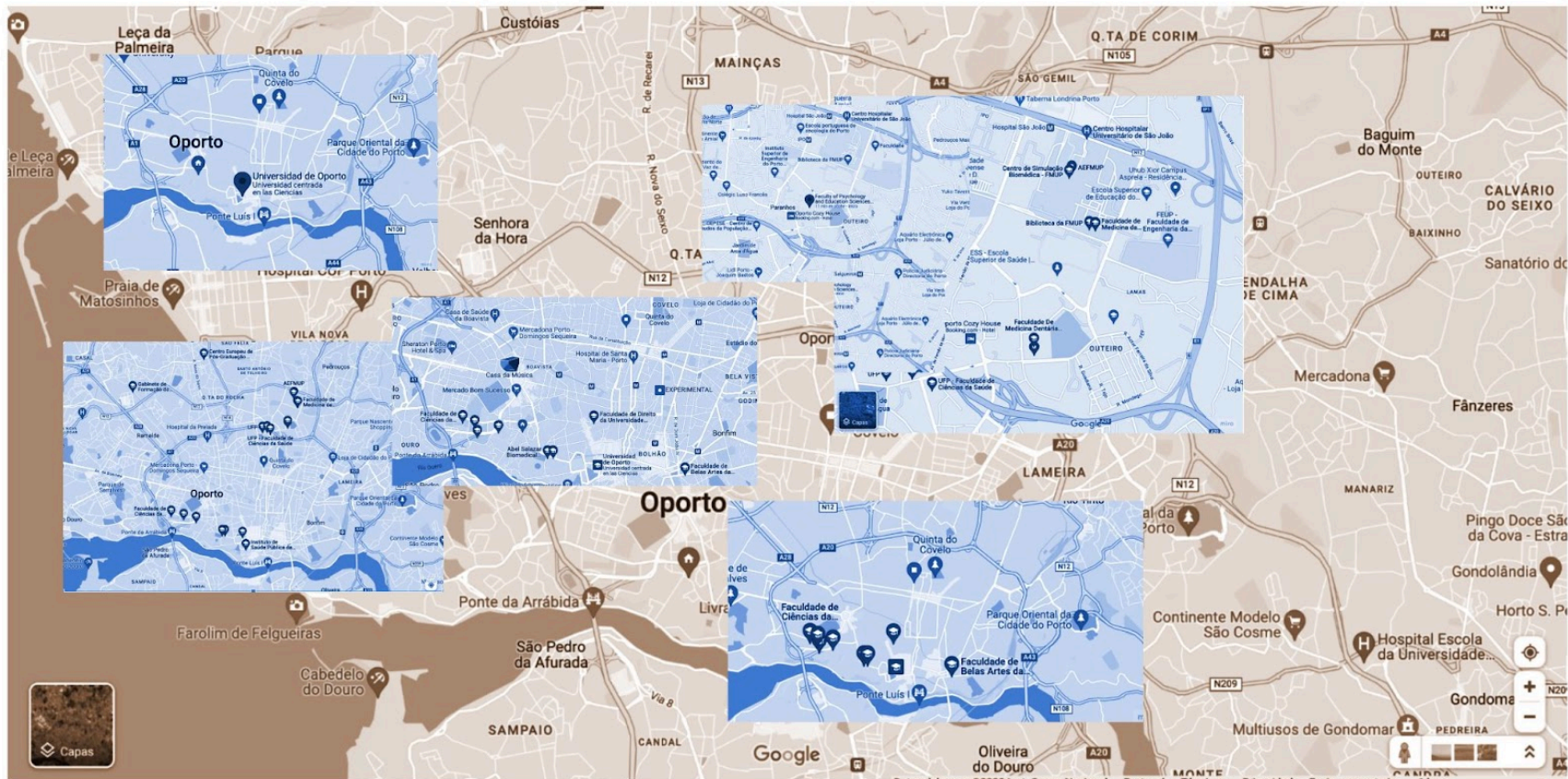


Imagen 61. Distancias 3.

Distribución edificios de las facultades de la Universidad de Porto, Portugal. [Fuente: Google Maps. Modificaciones por Ingrid Benítez (2022)].

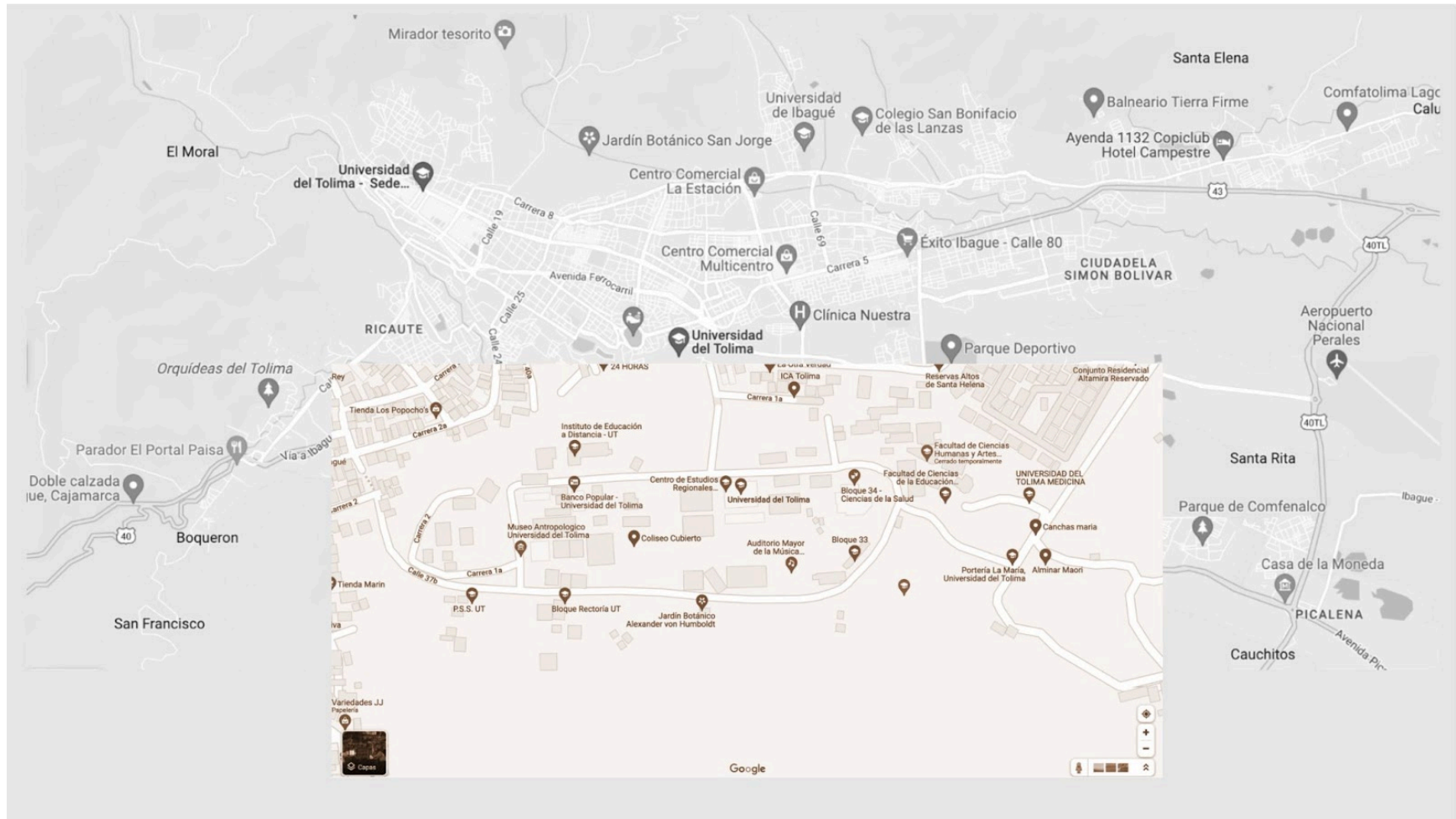
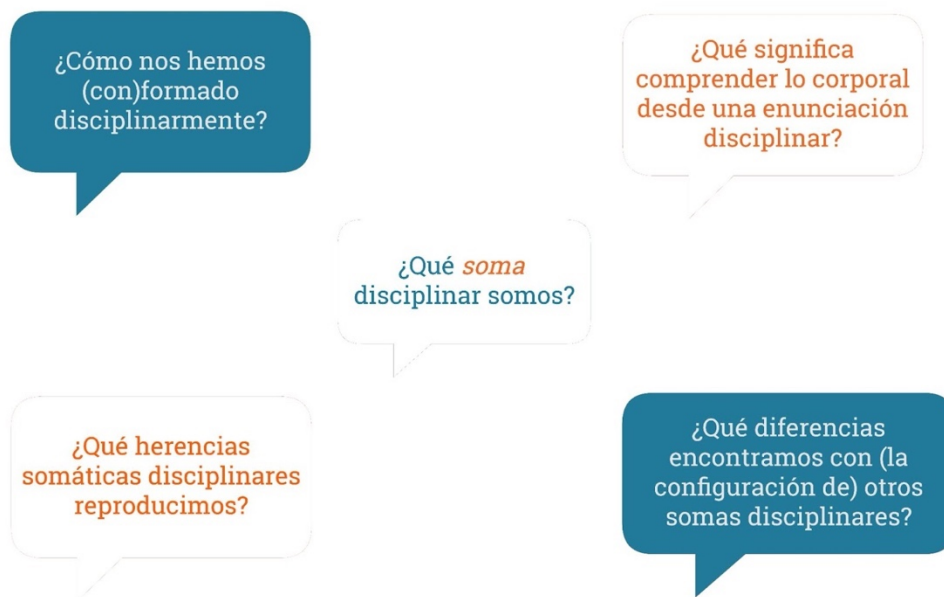


Imagen 62. Distancias 4.

Distribución Edificios de las facultades de la Universidad del Tolima. Ibagué-Colombia.[Fuente: Google Maps. Modificaciones por Ingrid Benítez (2022)].

En efecto, esta lógica (ex)puesta sobre la existencia de una *imagen homogénea de los cuerpos* que se sitúan en una universidad como *cuerpos académicos*, apunta al mismo tiempo no solo hacia la existencia de configuraciones sobre los cuerpos que están mediados y clasificados a partir de lo que se podría enunciar como *somas disciplinares*, sino a su vez e inevitablemente como cuerpos *no académicos* —y otras acepciones que mencionaré más adelante—. La razón de existencia de estos “cuerpos” está mediada, en gran sentido, por el lugar y el espacio universitario que mantienen características agrupadas y donde, en menor o mayor medida, dan peso a las (inter)acciones que llevan a cabo los *somas*. En consecuencia, se señalan patrones [como aquellas imersões, cruces y distancias] a partir de los cuales intra-actuamos [querámoslo o no] como “*cuerpos académicos*”. Siendo así, barajemos por ahora las preguntas que se despliegan en el siguiente trazo:



**Trazo 13.** Preguntar(se).  
(2020-2023)

En este sentido, un *panorama somático disciplinar* podría barajar algunos horizontes a partir de perspectivas y/o ejes de lectura que frecuentemente adjudicamos a los somas al estar puestos en la mira de las c-i-e-n-c-i-a-s, bien sean las ciencias de un lado o las ciencias del otro lado. Al fin y al cabo es halar la(s) consciencia(s).

## "Zapatero a tus Zapatos" o la Suela Desgastada de la Identidad Disciplinar

Las *representaciones (in)conscientes* sobre “nuestro” cuerpo que construimos como más próximas —pero a la vez más pixeladas—, son las que en varias ocasiones aparecen al observarnos en una superficie reflejante o al pronunciar algunas palabras en solitario, con volumen o sin él, grabadas o gritadas. Difícilmente, al menos sin la asistencia de otros elementos como el medio fotográfico o con las tomas radiográficas que con el tiempo nos ha ayudado a revelar imágenes de nuestra anatomía interna, por ejemplo, logramos ver el contorno lateral y la superficie posterior física y la configuración invisible del soma. Tampoco podemos escuchar del todo los matices de nuestra voz sino cuando reparamos en un audio [ahora también más cotidianizado por las famosas aplicaciones] los tonos, volúmenes e incluso las palabras y las intenciones dadas en su pronunciación. Al reconocer nuestro peso y talla cuando se lleva la mirada hacia arriba o hacia abajo, al ubicarse en frente de algo o alguien e incluso, cuando gracias a la petición de una persona, reparamos las intenciones de lo dicho [hecho] y sentimos que estamos gritando o hablando muy bajo, vemos la necesidad de mejorar la comunicación. Lo que comunican estas y otras percepciones sobre cada una de nosotras y sobre los otros, son reflejos de lo que se ha dejado guardado —(in)conscientemente— como *imágenes (des)conocidas* de lo que somos/hacemos y/o queremos ser/hacer. Estas representaciones (in)conscientes, que han sido teorizadas bajo los conceptos de *esquema e imagen corporal*, son las que constantemente se trenzan y afectan las maneras de navegar por los espacios e interactuar en ellos (Gálvez, 2019).

En la navegación [aprendizaje] universitaria, las áreas de conocimiento construyen, —colectivamente— de manera similar, estas representaciones (in)conscientes que, situadas como *identidades disciplinares*, desembocan en *perfiles e identidades profesionales*. Las áreas, circulan [como el aire] por el ambiente académico como patrones identitarios, para ser incorporadas y, realizando una analogía con el funcionamiento de nuestro sistema respiratorio, permitan actuar —con seguridad— en estos patrones. Por supuesto, con este seguro identitario, se entiende que hablar entre colegas —disciplinares— ahorra explicaciones milimétricas sobre conceptualizaciones o experiencias, y por tanto, en la intuición previa de cómo puede ser, está cargada una estructura de pensamiento: la ganancia en la interacción prometerá "pocos" equívocos y "mayores" o "menores" aceptaciones. Lo inamovible, unívoco y temporalmente

expansivo sobre la (con)formación de estas identidades disciplinares revela sensaciones como las que hace notar Tamen:

«O que me afligiu, e ainda aflige, é a ideia de uma educação superior exclusivamente orientada para o exercício de uma profissão. Assusta-me a ideia de que uma vida equivale a uma profissão; e por detrás dessa ideia assusta-me a fantasia de que a vida e a profissão estão unidas por laços matrimoniais indissolúveis; que, depois de entrar para a universidade, ninguém se pode tornar mais coisa nenhuma ou sequer mudar de emprego; a fantasia de que a partir do momento em que põem os pés em sítios como estes as pessoas estão condenadas a viver para sempre de uma determinada maneira.» (2019) [“nada parecido con la realidad”].

En tal sentido, interactuar desde la identidad disciplinar se ha convertido en decir, de otra manera, *e-x-i-s-t-o*. Es legitimar-se somáticamente. Pero también es aceptar y *usar* unos zapatos especiales adaptados para pies (no) pre-diseñados y caminar largos trayectos con ellos. Así, las *identidades disciplinares*, que situadas en un campo —identidad— institucional [a la pregunta de qué colegio saliste se suma también ¿en qué universidad estudias?], son diseños que naturalmente proyectan *(des)usos* y *funciones*, y por tanto *abusos* e *(in)utilidades* (Ahmed, 2019) que al encontrarse entre sí, en la cotidianidad institucional que les instituye, generan diversos tipos de lecturas que, como (im)posturas, mantienen una presión en el aire que se respira en y sobre ellas. Comúnmente solemos llamar a esto *imaginarios* y/o *estereotipos* —que como el aire, respiramos [artificialmente]—.

**(Disciplina con) S.u.s.p.i.r.o...**

En las acostumbradas conversaciones académicas solemos [me incluyo con un mal sabor] establecer expresiones que gestan marcos de convivencia que prescriben acciones de pensamiento exclusivos sobre cualquiera que sea el tema/objeto/pregunta/escenario de discusión disciplinar. No toda persona —fuera del marco [teórico] disciplinar— puede acercarse a promover una idea, pues no se está autorizado disciplinarmente a hacerlo, ya que no tiene la evidencia necesaria [perfil] para construir un pensamiento sobre lo que está puesto en debate sobre la mesa. En últimas, no es categorizado como experto y lo que diga puede ser considerado como un dislate, a menos que sea invitado —en aquel modo “interdisciplinar”— por alguna evidencia expuesta previamente y que por tanto, permita ofrecer “sus servicios” a la discusión. Sucede algo así como: un politólogo sólo autorizado a hablar de política; un economista sólo autorizado a hablar sobre costos y beneficios; un agrónomo de tierritas [perdonen el diminutivo] y sus variedades; y a artistas de emociones, abstracciones o colores, pues las artes están restringidas a pensar temas no tan “serios” —como expresaría un colega del área de la política— pues su “deber ser” es el entretenimiento. Hay casos donde la exigencia monodisciplinar promueve requisitos monotemáticos. Y claro, lo viejo conocido, para legitimar este pensamiento *sine qua non*: NO cualquier persona puede realizar una cirugía sin haber pasado por el marco médico quirúrgico. [Stop! ¿Y esos médicos que logran burlar controles y ejercen sin haber pisado nunca una escuela de medicina?] Nos mataría. Eso sí que lo aceptamos todas [y bueno, también me incluyo]; Qué monotemático\*s somos!

**S.u.s.p.i.r.o... (sin Disciplina)**

No sólo los pulmones se benefician del aire. La disciplina también lo hace. El beneficio del aire para la disciplina se presenta en el continuo fluir del circuito de esquemas (pre)diseñados que, sobre lo disciplinar, son respiradas *cotidianamente* y se tornan imperceptibles como el aire: afectan la navegación somática de quienes aprenden en la universidad. En ocasiones, hasta tal punto, que usan la identidad disciplinar como escudo (en defensa o en ataque) para no aproximarse a conocer [un autosabotaje dirían los psicoanalistas] y para no querer saber [pre-diseñar experiencias, tal vez dirán l\*s diseñador\*s]. Creen no

poder aproximarse a preguntar para saber o peor aún, no quieren pensar sobre lo que se ha creído extraño, lejano, ajeno. ¿Cómo (no) tener derecho a reconocer la ignorancia que se resguarda sobre aquello que siempre ha estado en el territorio de lo desconocido?

Sin embargo, en las micropausas existentes entre la inhalación y la exhalación disciplinar, que incluso pueden ser mejor percibidas cuando se repara conscientemente en el proceso respiratorio, pueden aparecer suspiros que, como interrupciones del circuito del aire, exigen otros ritmos y sensaciones para estar más acá, más allá de las estructuras y caminos probados previamente, que, en casi la mayoría de las veces, se han desgastado, como esas suelas de los zapatos con los que nos calzamos todos los días [como herencias disciplinares]. Tal vez, sea mejor descalzarse. [¿Quitar-se la(s) disciplina(s)? ¿in-disciplina? (Trazos 12 y 13)].

Es necesario indicar [una vez más] que la aproximación (ex)puesta en la altura de este panorama, marca la inevitable interacción que, desde la propia —también susceptible— identidad disciplinar, se ha construido desde la educación y en la educación del arte, la educación artística. Es así como el panorama presentado, reconoce en sus líneas de perspectiva, no ser más que la reproducción de emblemáticas elaboraciones sobre lugares comunes y estereotipos [etiquetas] que circulan [en habitualidad] como peroratas por el espacio universitario mientras transitan e interactúan personas de diferente *geografía/genealogía disciplinar*. Como una respiración sin suspiros, un aire que se vicia, marca un tiempo [respiratorio] que en vez de natural continúa artificial.

La morfología —histórica— de las disciplinas (aquí no ramificadas en programas académicos), repasan las múltiples transformaciones de acuerdo a los tiempos y espacios de los fines educativos, propósitos que como un pronóstico, quieren disciplinar para “el hombre del mañana”, para “la vida”, para “todos”, para “la paz”, para “la inclusión y la diversidad”, para “la innovación”, para “la excelencia” para “la integralidad y la calidad”, entre otros tantos que crecen como el número de nacionalidades. E, *ipso facto*, moldean denominaciones, mantienen la construcción de *geografías*, *genealogías* y *gramáticas* catalogadas, que se tornan cada vez más numerosas y específicas, jerarquizando y distanciando saberes, nutriendo perspectivas localizadas como inmóviles, buscando legitimación. De esto ya podemos ver, con mayor distinción, las traducciones de catálogos consolidados por la UNESCO —por ejemplo, en la Nomenclatura Internacional de los Campos de Ciencia y Tecnología— y extendidos a cada una de las *Alma Mater Studiorum* en formatos de *programas de estudio* [Cada una de sus versiones

varían, se reiteran, dividen o unifican y se extienden como el tiempo, incluso enumerarlos agota].



**Trazo 14.** *University.*  
(2022).

Al mismo tiempo, si se piensa que «toda identidad, personal o colectiva está situada en un espacio social constituido tanto por las relaciones que articulan la sociedad como por los componentes culturales y materiales que la hacen posible» (Broncano, 2019), cuando un cuerpo (se) ha ocupado, catalogado y etiquetado (en) una disciplina —como sucede con las taxonomías de los sexos, el género, la clase, las fases etarias, entre otros—, aquello que surja de sus pensamientos, palabras, acciones e incluso, emociones, se tendrá en cuenta como un ECO que

repercute de acuerdo a un trayecto previo y a los propósitos disciplinares en los cuales se ha inscrito. El sentido común de la reproducción del proverbio "zapatero a tus zapatos", tendrá incorporado, el cruce correspondiente entre lo que Zanatta *et al* (2010) subrayan como las *esferas* de una *identidad institucional, disciplinar y profesional*, ya que estará puesto en juego un aprendizaje que se mueve, repercute e inevitablemente se enmaraña en y hacia diferentes direcciones y niveles, robusteciendo esquemas e imágenes [somáticas] disciplinares.



**Imagen 63.** ¿Alucinaciones?

[Fuente: Joaquín Salvador Lavado. Quino (s.f)].

## Horizontes (Extra) terrestres

Cuerpos de cerebros con ojos, pies y manos—como las ilustraciones digitales ya clásicas que promocionan la salud mental—, así puede ser una imagen (extra)terrestre que se tienen de algunos somas disciplinares. ¿Cuántas acciones hemos reconocido como no posibles de hacer algún día con nuestras propias manos, con nuestra mente, con nuestros pies, es decir, por nosotros mismos? Hay disciplinas que muchos pueden [podemos] reconocer como muy terrestres, pues las realizamos con “los pies en la tierra y los zapatos bien puestos”. Sin embargo y a pesar de todo, estas áreas muy terrestres, poseen un carácter extraterrestre, que no nos permite aproximarnos a conocerlas [claro, sólo a algunos somas]. Con poca fortuna, establecemos categorías extremas de los (im)posibles que, por muy "difíciles" o por muy "fáciles", hace que nuestra "cabeza" se separe del "resto del cuerpo" [¿otra vez?] para entrar en contradicción.

Desde unas perspectivas, las denominaciones hacia somas que estudian aquello *natural* y *exacto*, coinciden por ser enmarcadas en cuerpos que rondan las ideas [robóticas] de la lógica y el encuadramiento de principios naturales o naturalizados, como si sólo de principios inmóviles se tratara lo natural. El poco contacto —consciente— con lo biológico (olvidando nuestra propia naturaleza corpórea que contiene porcentajes altos de funciones químicas y físicas) y las interpretaciones que tenemos con la magnitud de lo externo que nos habita, conduce a una idea común y corriente de mantener el cuerpo en el perímetro conocido, a nuestra escala y a la distancia posible para nuestros ojos y brazos. Conocer sobre lo terrestre, se debe dejar a aquellos capaces de sumergirse, como buceadores, en procesos de comprensión "precisa", donde es más fácil gastar tiempo para tratar de descubrir alguno que otro elemento nuevo que ayude a conformar bancos de evidencia sobre lo que la tierra no deja tan al descubierto de nuestra percepción, o para aquellos a quienes el trabajo manual/motriz se considera como extraterrestre de lo intelectual.

En otras superficies disciplinares, se dice que el local de resguardo es lo externo, el afuera, y también el espacio abstracto. Los cuerpos que están en conexión *out stage*, conocen más del mundo, porque sus trayectos son recorridos de kilómetros (por lo menos en cálculos matemáticos) de distancias, como los que rompen las leyes de la física o los que caminan sobre cultivos. Conjugan fórmulas para evidenciar en sus pasos lo que suponen; sus hipótesis deben ser comprobadas en elementos de visión microscópica; su mirada se reduce a lo micro, al detalle,

a la evidencia numérica y a la mezcla química, a la comprobación física que sólo puede evidenciarse mediante el trayecto y la observación.

También, en los horizontes (extra)terrestres hay cuerpos que se categorizan porque además de desafiar las leyes de la gravedad y del lenguaje, son flexibles, sonoros y fugaces con las palabras. Distancian a otros de poder hacer una que otra pirueta, trazar líneas y matices en una hoja de papel blanca, equilibrar un ritmo en un sólo paso o mezclar hipérboles en trabalenguas para diseñar mundos también (im)posibles. Se dice distinguirse entre la multitud, por ser a veces inquietos, solitarios, poco o muy tímidos, casi distorsionados, sin combinación de formas y colores hasta en el vestir o muy opacos y en extremo coloridos.

Sea en un lado de la ciencia o en el otro, como en las líneas sutiles del horizonte, la lectura del cuerpo “terrestre” y “extraterrestre” está orientado y gravita disciplinariamente: «Las disciplinas también tiene líneas en el sentido de que tienen una "toma" específica del mundo, una forma de ordenar el tiempo y el espacio a través de las decisiones mismas sobre lo que importa en la disciplina. Tales líneas marcan los límites de las casas disciplinarias [como las de Harry Potter y sus artefactos mágicos], que también marcan a los que "se han pasado de la raya"» (Ahmed, 2019 p.40) (Entre corchetes aumentado). Unos más al lado de la tierra y otros desafiando sus principios.

Perspectiva de (In)exactitud e (Im)perfección

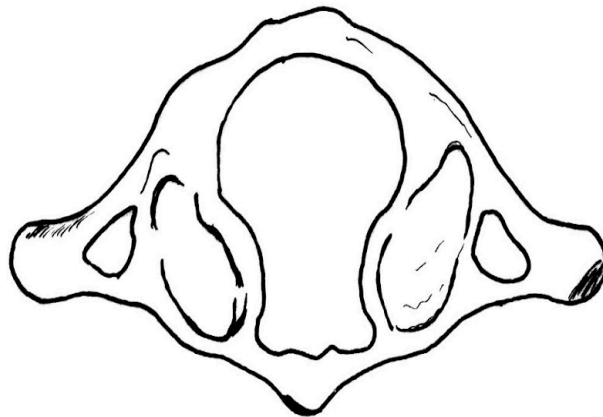
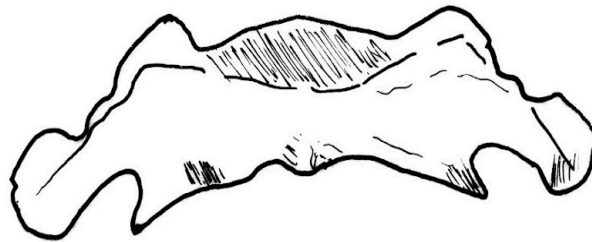
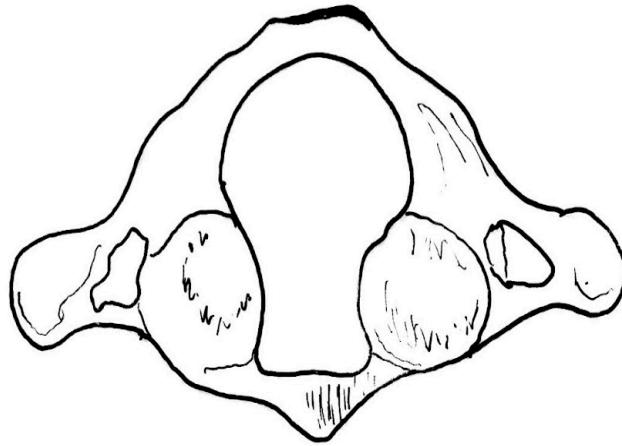


Imagen 64. *Atlas*.  
[Dibujo] (2021)



La unidad de función vertebral del *atlas* y el *axis*, me permite imaginar la tensión, que por momentos se percibe superada, en nuestros discursos contruidos sobre los prefijos disciplinares (Trazo 12), cuando las incoherencias de la división dogmática de los saberes, nos hacen creer que los vemos y sentimos cercanos en su posibilidad de ser percibidos y reconocidos. Sin embargo, si pasamos nuevamente por la naturalidad de las relaciones universitarias, las articulaciones —como la del *atlas* y *axis*— disciplinares, por su carácter modesto y *sutil*, pocas veces se comprenden como vitales (a no ser en casos extremos) en los procesos de aprendizaje, llegando al caso de reconocerlas como *extrasomáticas*, ya que un discurso navega a su modo para movilizarse, pero como en la distancia entre "la cabeza" y "el resto del cuerpo" mantienen también definiciones que transitan entre lo *lógico* y *orgánico*; lo *razonable* y *sensible*, *intelectual* y *emocional*, lo *funcional (ideal)* e *inútil (motor)*, lo *ejecutivo* y de *cancel*, etcéteras dialécticos que arrastran sus dogmatismos para hacernos creer que estamos ya emancipados de estas (pre)concepciones.

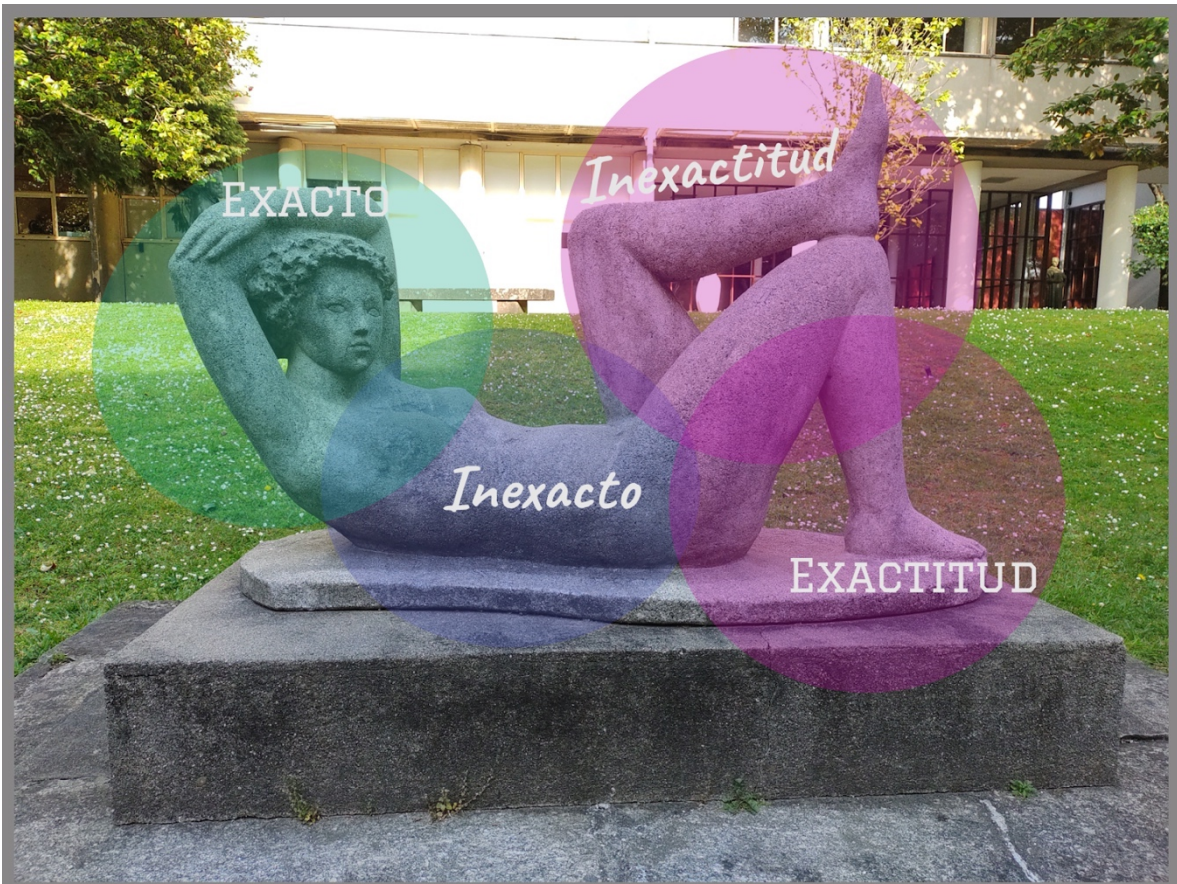


Imagen 66. (In)exactitud.  
(2021)

Así, evadiendo las (re)cargas [+ y/o -] de esta sensación de libre emancipación ficcional que soportan los somas [pues circula por las venas de los "cuerpos académicos"], se continúa con el traslado de este tipo de ideología imperante (Zanatta et al, 2010), hacia una dicotomía entre, por un lado, lo *corpóreo humano*, y por el otro, las nociones sobre lo corpóreo no humano: la naturaleza o la máquina. Se trata de establecer, de cierta manera, ya no una confrontación [cognición-acción] con el propio cuerpo, sino extender en un otro cuerpo externo, "físico"/"tecnológico", cuestionamientos sobre lo mecánico que creemos superar en nosotros. En otras palabras, se traslada la problemática del sistema y estructuras dialecticistas permanentes sobre el cuerpo promovidas —(in)conscientemente por las identidades disciplinares— a un elemento externo, se "terceriza" una (in)comprensión. Sin embargo, en la corriente formación universitaria, esta dialéctica continúa aún más vigente de lo que pensamos. Y mientras nos disciplinamos en las disciplinas, estas (in)comprensiones se remarcan a un lado más que a otro de la balanza —a las ciencias de un lado o a las ciencias del otro—. La disciplina soporta y rebasa sus propias (in)tensiones.

Ine-xacto, i-nexac-to, in-e-xacto, inexa-ct-o,  
ine-x-a-cto, ine-x-acto, inexacto, i-nexact-o, ine-  
xa-c-to, inexa-cto, i-n-exa-cto, i-ne-xac-to...

Imagen 67. ¿Inexacto?  
(2022)

La excelencia académica, deviene —según algunas perspectivas— de mantener grados de perfección y de exactitud para cumplir con los diferentes propósitos que un área de conocimiento imparte (esas cualidades les hacen existir). Junto con el rendimiento, lo integral, la eficacia y la calidad —aquellos también eslóganes educativos—, mantienen vigente, no sólo las maneras en las que percibimos como somas, sino también el cómo (inter)(intra)actuamos con otros —cuerpos— colegas, en algún tipo de formación académica. Ya los llamados "*ps*" han estudiado "científicamente" estas cuestiones, y otros profesionales, "menos científicamente" [permítaseme la impostura del uso de la palabra ciencia<sup>34</sup>], han estudiado

<sup>34</sup> «Ciencia» funciona como un sufijo que es usado con mayor frecuencia cuando académicamente queremos legitimar un saber, procedimiento, lugar, entre otros aspectos que no se reconocen en la misma proporción en la ausencia de su uso. En otras palabras, el término Ciencia puede percibirse como sinónimo de creíble y legítimo. Es similar al uso que se hace en las artes del término *laboratorio*, que históricamente es usado para referirse al espacio

cómo los cuerpos reservan y conservan las "razones de ser" educativas *afectando* [somáticamente] de manera relevante a quien aprende.

Para ilustrar un poco esto, pensemos en las siguientes dos situaciones situadas en campos de formación disciplinar [profesional]. Una de carácter ficcional por ser un filme y otra, de un tono más común y corriente.

En la cinta cinematográfica de Damien Chazelle (2014) *Whiplash: In Search of Perfection*, es notable la fuerte y constante tensión que se crea entre un profesor y un estudiante quienes interactúan por, con y a través de la música. Buscar ser un músico p-r-o-f-e-s-i-o-n-a-l reconocido, un renombre que lleve a los palcos como el mejor y que mantenga en alto un estatus, es *llevar al límite un límite* [me permito la redundancia] e incorporar, sin algún reparo, lo que se ha considerado el ser un "buen músico". En esta tradición de identidad disciplinar, Andrew (interpretado por Miles Teller) agota su fuerza física, psíquica y emotiva para llevar consigo y cumplir con la mayor cabalidad posible, una idea de profesional de la música [del ser músico] que, naturalmente por ser una ficción, se muestra (casi) fuera de sus alcances con la excesiva presión ejercida por su profesor, el señor Flecher (interpretado por J. K. Simmons). Ser disciplinado, en este caso, es intentar retar y superar (con exceso costo) las acciones del cuerpo en pro de un perfil exacto, perfecto, que requiere muchas veces el ser formado desde la infancia<sup>35</sup>. Los roles, tanto del profesor como del estudiante, reproducen un tipo de discurso sobre la música que se ha instalado, en el contexto de la película, en sus acciones, ideas, emociones, en ellos. Los ritmos del cuerpo se sumergen en el ritmo de la batería y de la batuta, e inevitablemente, la estructura disciplinar y lo disciplinario [+ o -], se entrecruzan, germinan. ["Nada parecido, otra vez, con la realidad"].

En la situación menos ficcional —y digo menos porque en ocasiones parece ser dramatización—, también surge en la interacción de profesores y estudiantes. Es el eterno maltrato que se presenta entre profesionales y "futuros" profesionales en medicina [como en otras áreas], es decir, entre quienes están con sus respectivos roles en el *campo de acción* —el

---

donde especialmente los científicos de las áreas de las ciencias naturales y tecnológicas elaboran sus investigaciones, y en las artes da cuenta de una intención no sólo por reconocer ese lugar como espacio de experimentación, sino de manera relevante conducir a una legitimación de la práctica artística como constructora de conocimiento.

<sup>35</sup> Recordando la diatriba muy similar presentada en la narrativa de la película estadounidense de los 80's *Flashdance* (Lyne, 1983), tejida alrededor del personaje protagonista Alex Owens (interpretada por la actriz Jennifer Beals) a quien la mezcla de los roles y los espacios en los que actúa cotidianamente, le distancian de ser reconocida como una bailarina profesional. Pues para serlo, se tiene la idea de poder lograrlo, sí solo sí, ha sido educada en ellos desde las primeras etapas de la vida. Asunto que notablemente ella se encarga de desmitificar.

momento del plan de estudios, que se reconoce más como *prácticas profesionales* o *trabajo de campo*—. El lugar donde se ponen en juego los aprendizajes adquiridos, y en el cual se deben mostrar las habilidades y capacidades que han conseguido, los *somas* (qué dice, qué piensa, cómo actúa y especialmente cómo soluciona lo propuesto en el momento dado, como profesional de la salud), es el espacio donde se cruza la academia con el espacio social de interacción (real), y se cocina una cruda jerarquización de saberes y prácticas que, elevadas desde cualquier tipo de excusas, se lleva a la creencia de que estudiantes de medicina no son competentes en lo que hacen por ser principiantes [se reserva el derecho de ignorar]. Prejuicios como estos llevan incluso a considerar que la presión (física, emocional y cognitiva) ejercida es necesaria para ser un excelente profesional en medicina (sin mencionar como consecuencia la múltiple deserción a los propios intereses de estudio). En el aprendizaje de la medicina se olvida fácilmente lo emotivo de la constitución de ser *soma*. Cuando esto sucede, es el cuerpo social el que termina averiado, e infortunadamente, se continúa reproduciendo la idea, que promulga que para que una disciplina sea exacta, debe olvidar la posibilidad de relación natural con lo inexacto y con lo imperfecto. Son los del otro lado de la balanza de las ciencias quienes tienen más permitido errar: ¿los humanistas?

Estas dos situaciones nos permiten ver de manera cercana, como se sobrecarga (no sólo en el atlas y el axis, sino en toda la espalda) un propósito disciplinar construido, para ponerlo en extremo de una categoría *somática*. Esto se traduce, irremediablemente, en la exacerbación del poder que se revela en el abuso, rechazo y condicionamiento, y por supuesto, en la frustración, dolor, depresión del soma, sólo por dar cabal cumplimiento al eslogan que busca la *exactitud* y la *perfección*, tanto de la disciplina como de la profesión. —Y sin adelantos conclusivos y sí afirmativos, puede reconocerse a través de este ejemplo cómo numeros\*s estudiantes y profesor\*s ven en el arte y, en perspectiva lógica a la educación artística, un espacio diferente, de desahogo y de descanso y ocio para los somas que diariamente se forman en grados de exactitud y perfección, no hay tiempo para más—. [Se ha construido la necesidad de ser expresivo, según tipos de sensibilidad]. Urge ser *expresibles*.

Aunque, en una parte de los procesos pedagógicos también se encuentra un esquema de jerarquía (como entre médicos y enfermer\*s), tanto para quién enseña como para quién aprende, lo hacen siguiendo los mismos códigos y lógicas, que no pueden confundirse con una disciplina, con un programa que se limita a códigos y deforma cuerpos. La identidad disciplinar, cuando se cruza con lo disciplinario, con estructuras enmarcables y restrictivas, confunde, olvida y cancela

la identidad personal, que en últimas, es la que hace posible la primera. Pensar estas situaciones es seguir rescatando la importancia del *soma* dentro de las mismas disciplinas, para dejar de promulgar culpas ajenas a la p-e-d-a-g-o-g-í-a como ese lugar en el que solemos encerrar aspectos que hacen parte de la vida misma de las disciplinas. La pedagogía [inscrita también en la ambivalencia de lo disciplinar] nos puede ayudar a reconocer esos aspectos propios de la disciplina que fijan actuaciones somáticas.

Exacto, exacto, exacto, exacto, exacto, exacto,  
exacto, exacto, exacto, exacto, exacto, exacto,  
exacto, exacto, exacto, exacto, exacto, exacto,  
exacto, exacto, exacto, exacto, exacto, exacto.

**Imagen 68.** ¿Exacto?  
(2022)

Pedagógicamente,

«As disciplinas são como ossos à espera de serem colocadas no esqueleto do conhecimento. Se não forem colocadas, se não forem articuladas, são como um monte de ossos à disposição de qualquer coveiro. E sem os ossos no lugar não há motricidade. Quando os recolocamos promovem dissociações inesperadas(...)» (Cunha, 1999. p. 94).

El cuerpo tiene poco y mucho de exacto. Exactamente, hay cosas en las que el cuerpo puede escuchar con exactitud, como el *tic tac* del corazón o el ronroneo en la base superior del estómago cuando no se ha consumido alguna comida a tiempo. O una inexactitud, como lo inexacto que se encuentra entre la cantidad de líquido que se requiere y la cantidad que se consume. El cuerpo tiene, exactamente [eso se dice], 206 huesos. Sabemos [lógicamente] que cada cuerpo maneja una singularidad, pero al final de cuentas, será este cuerpo (incluyendo, según datos científicos, sus 206 piezas esqueléticas) el que hará mover una disciplina.

## Perspectiva de (In)móvil e (In)sensible

Esta perspectiva del panorama también es una de las más perceptibles [y repetibles]. Al referirnos a los somas disciplinares, debemos notar que «se ha producido en las últimas décadas un pasaje de lo "óculo-manual" a lo "visodigital"; del cuerpo (global) en movimiento, al movimiento (parcial) del cuerpo» (Calmels, 2013, p. 44) generando un ruido en las formas en las que se repara el aprendizaje en una disciplina u otra. Es un tópico que lleva a que el cuerpo sea entendido en áreas, en las que tiene un mayor diámetro de movimiento y de sensibilidad —y/o emocionalidad— que en otras, [tal vez es otra estrategia en las que sobreviven unas y otras áreas en la universidad].

En este caso, ejercitar parcial o globalmente el cuerpo deviene de preguntarse para qué sirve lo que se está haciendo, cuál es su fin, su función, su uso, su ganancia. La necesidad se resume en un propósito de aplicabilidad disciplinar. Por tanto, si no es necesario más que actuar en sentido *óculo-manual* o *viso-digital*, el resto del cuerpo quedará bajo una dirección *inmóvil* (parcial): mantenerse invariable es más que suficiente. O al contrario, si se reconoce una necesidad de expansión del cuerpo especialmente cuando se trata, por ejemplo, de establecer vínculos y relaciones con otras personas, o incluso y más precisamente, la necesidad de una consciencia sobre la salud física, lo apropiado es entonces mejor moverse, llevar el cuerpo a la variedad de acciones físicas, al uso consciente de los sistemas que lo componen físicamente y el uso constante de sus posibilidades expresivas. También porque el ocio y el uso del tiempo libre se pronostican como los ejes que exprimen las rigideces y permiten un bienestar corporal [siguen apareciendo intenciones]. ¿Qué es lo que las áreas disciplinares proclaman como esencial sobre la conciencia corporal en la formación profesional?

La lucha existente entre las mentes que imaginan y las que calculan [que también es de cierta manera imaginar], es aquí también catalogada por los cuerpos que pueden estallar en la locura, porque se cree que más que intelectuales, están fuera del *s-e-n-t-i-d-o* *c-o-m-ú-n* y, desde ese lugar, buscan explicaciones sobre lo que hacen y lo que son. No hay otro movimiento del cuerpo más que el parcial óculo-manual-mental: leer, escribir bien sea números o letras para estar con un perímetro móvil básico. Se entienden como si de alguna manera el resto de su fisicalidad en movimiento dejara de existir y los procesos mentales fueran su mayor aliado.

Los *somas* [según sentidos comunes] instalados en el diseño, la ingeniería y la salud son, por ejemplo, aquellos que se encargan de resolver problemas, de acuerdo a sus propósitos profesionales exclusivos. Reparar es su misión: reparar lo (bio)lógico y, a la vez, paradójicamente, mantenerse autoreparado, si es posible. Mantener estable su propia biología se convierte en lo importante. El cuerpo con visión externa de sí mismo, acepta de alguna manera la afirmación que dice “poco debe saber de emoción y expresión”, pues ha estado más al servicio de conocer los cuerpos y los “problemas” de otros. A su vez, el cuerpo de visiones deportivas y artísticas, suele ser reconocido como aquel que forma una estética particular del cuerpo. El movimiento es su mayor estrategia y lo “escultórico” que pueda instalarse en su contextura sería considerado un éxito. La agilidad, fortaleza y sensibilidad se cruzan para ofrecer estabilidad psicofísica.

Estos, son ejemplos de cuerpos que ayudan a remover la insensibilidad y la inmovilidad de otros que soportan miles de horas repitiendo una y otra vez la misma acción, pues las «configuraciones emocionales van componiendo una forma de sensibilidad y de identidad que se interna en el cuerpo, en los músculos y huesos tanto como en el rostro y los sentidos. (...) trabajos nuevos que no exigen energía muscular pero sí disciplina del cuerpo y atención tensa (...)» (Broncano, 2021). En esta lógica el cruce entre lo (in)móvil e (in)sensible es una línea sutil de relación entre uno y otro cuerpo. Entre las configuraciones que cada quien comprenda dentro de su perímetro de acción disciplinar; y así, poder buscar y rechazar esas otras acciones que contrastan lo que en un lado o en otro de la ciencia, queda incompleto.

## Perspectiva Vocal



**Imagen 69.** Arquitectónica somática.

[Fuente: Archivos compartidos. Modificaciones Ingrid Benítez 2022].

La voz y sus usos, al igual que la mente y sus juicios, a menudo se perciben como campo “paralelo” “externo” “abstracto” de una totalidad corpórea. Así, nos referimos a la “mente”, a la “voz” y al “resto” del cuerpo. Y así también distribuimos estudios sobre la voz disciplinariamente (generalmente hacia el canto y ahora más común en los aprendizajes sobre las comunicaciones). Como se declara, en el arte musical y en el teatral, la voz es una de las herramientas fundamentales para su curso/creación. En la actuación, así la representación teatral suceda bajo la técnica de teatro gestual, por ejemplo, las palabras guardan por largo tiempo su sonido y son proyectadas, esencialmente, junto con los demás gestos corporales. El

entrenamiento vocal (físico-sonoro-verbal) es eje de la construcción de personajes y, por tanto, un esencial motor de cuidado y estudio por quien se encuentra dispuesto a hacer parte de cualquier elenco. Igual sucede en la actuación realizada en el cine, en donde elementos externos a nuestra fisionomía, como los micrófonos, aproximan otras posibilidades que reflejan la propia voz y sus matices sonoros. Incluyendo por ejemplo, a quien lee otro soma, otra situación y presta su propia voz (como doblaje) para que aquello o alguien tenga otra voz. [Por cierto, las voces aunque singulares también codificadas].

El entrenamiento vocal para la escena se convierte en un ir y venir entre comprensiones de estructura física, matices sonoros, volúmenes y tonos. Es en este disciplinamiento somático donde aparece la verbalización que articula contenidos e intenciones en cada palabra pronunciada. El eje de pensamiento sobre la voz en el teatro y en la música es, de cierta manera, conducir y proyectar ideas y emociones, más que sonidos que endulcen oídos. Aunque siempre nos dejemos deslumbrar por la melodía (ya se ha dicho que múltiples canciones suenan y las tarareamos mientras hacemos cualquier cosa, aunque no le prestemos la mínima atención a su lírica), es la voz proyectada la que transmite —también— emotividad y nos permitimos con ella percibir sensibilidad en toda nuestra estructura somática.

Hace unos años atrás, en una pieza escénica, hablaba sobre la tesitura de mi voz, pues ella en su sonido más cotidiano posible, era (es) considerada más cercana a un sonido “masculinizado”. Mi voz, parecida a la de muchas mujeres, (pocas, en promedio) no estaba (está) ya solo clasificada según las categorías musicales como contralto segunda<sup>36</sup>, sino que, irremediablemente quienes pensaban eso, tenían también marcado en su esquema de pensamiento fijo identidades, que en lo que oyen no perciben precisamente que están (siendo) engañados. Tener voz con tono grave no quiere decir imperiosamente “ser hombre”, aunque a partir de ello surjan “invisibles” discriminaciones: por tener tono de voz grave no quiere decir ser locutora; por tener un tono de voz grave no quiere decir nada más que: *así-es-el-sonido-que-producen-mis-cuerdas-vocales* y por tanto, no está enmarcado en ser una u otra cosa, hacer o no algo: Porque con el tono, la voz no deja de ser orgánica para ser instrumentalizada. Quienes por lectura estereotipada entrenan desde la música, o como locutores y/o actrices pensarán quizá cosas muy diferentes. La voz en la escena y en la locución tienen niveles múltiples de posibilidades. Pero

---

<sup>36</sup> Esta clasificación vocal, que podría ser tomada como relevante por tener orígenes en la disciplina musical, en otros contextos se desdibuja al pasar a ser leída bajo estereotipos que al final terminan por generar diversas exclusiones.

(casi siempre hay una disciplinarización, una discriminación), aún en la locución existen estereotipos para “alcanzar” un tipo de voz “sonora y sensual” o de tipo “presentador de noticias”. Voces tan disciplinadas como *homogéneas*, como el estándar que marca hoy ya voces como la de Siri, Alexa o Cortana<sup>37</sup> [en su mayoría en estereotipo de “mujeres”, que cosa], o las voces que nos hablan en mapas, aplicaciones, sistemas de transporte [próxima estación: esperanza] y en interminables módulos de atendimento cuando acudimos a solicitar algún servicio o explicación vía telefónica. Las voces sí que tienen clasificaciones en panoramas —disciplinares— extrasomáticos.

Conversar, acción fundamental mientras se aprende, es de alguna manera poner en juego nuestra experiencia sonora vocal orgánica. Formular conocimientos sobre y a través de la voz, es un asunto más que instrumental, en el sentido negativo de la expresión. Oír nuestras voces y las palabras que gracias a ella se pronuncian con acento particular, es oír no sólo nuestros relatos sino nuestros retratos. Un colega de la disciplina del derecho manifestaba en una ocasión, cómo estudiantes de esta área requerían de “habilidades en la expresión de su voz como del cuerpo” para que pudieran usarla en las defensas dadas a sus argumentos ante alguna situación de abogacía: “no proyectan la voz”, “no saben usar —verbalmente— sus palabras”, “no saben defenderse”, “deben imponerse”. La acción de la voz es indispensable en ámbitos jurídicos. Sin embargo, manifestaba con convencimiento, que a través de las artes podrían llevar a cabo este proceso de conciencia sobre la voz y las palabras [¿será?].

La timidez o la intensificación en el uso cotidiano de la voz en términos médicos, pedagógicos, artísticos, psicológicos e incluso psiquiátricos también dará lecturas de diferentes tipos sobre lo que hacen, sienten y expresan los cuerpos: «a voz é um significado que treme ou, pelo menos, tem essa hesitar, ser sólida ou não; pode, enfim, acelerar, desacelerar» (Tavares, 2013, p. 151). Es también una herramienta de medición psicofísica y emotiva, como nos enseñaría la Medicina Tradicional China, por ejemplo. Sin embargo en la universidad, hablaremos más o menos, en público o más en privado, y las voces quedarán en algún lugar mientras aprendemos. Entre los que se critican por charlatanes —como los humanistas— o por muy silenciosos —como los “no humanistas”—, también dejan (dejamos) ver/oír y mantener un reflejo para aquello a lo que ha sido entrenado un aprendizaje.

---

<sup>37</sup> Las voces (digitalizadas), en el sistema legal, reclaman su cuerpo, su identidad, su personalidad como lo hace notar la investigadora en el campo del derecho Julia Ammerman Yebra (2021) en su texto *El derecho a la propia voz como derecho a la personalidad*.



**Imagen 70.** Sólo dos condiciones: silencio y descalzarse.

[Sala del silencio Universidad de los Andes. Bogotá - Colombia 2020. Fuente: <https://n9.cl/8aw5i>].

## Un Soma Pedagogizado

En el espacio universitario hay una versión somática que agrupa en una categoría *especial* a somas de diversas áreas disciplinares y que distingo aquí [acentuadamente] como *somas pedagogizadas*. Existen profesionales de todas las disciplinas que orientan procesos pedagógicos y han sufrido una especie de metamorfosis al mezclar dos lugares de aprendizaje que solemos distinguir: lo disciplinar y lo pedagógico —aunque este último ya refiera a procesos disciplinares—. Este soma se ha establecido a partir de hábitos, discursos, acciones, objetos, métodos y campos de acción articulados —como cualquier disciplina—; y está en revisión constante, porque es fiel a la disciplina "madre" y hace uso de la disciplina "hermana": la *pedagogía*. La eterna lucha —como lo es también las distinciones entre los “teóricos” y los “prácticos”— de quien es licenciad\*<sup>38</sup> y quién no, es una de las relaciones más fuertes que acontecen en el espacio disciplinar universitario [¿imaginamos cómo este tipo de lucha se excede cuando es la educación artística, tanto las artes como la pedagogía, habitan su espacio?].

Paradójicamente en líneas de Moten y Harney manifestarían que:

«... es común que se confunda el momento de dar clases para tener algo que comer con una mera etapa, como si finalmente uno no tuviera que volver a dar clases para sobrevivir. Si esa etapa persiste, entonces se dice que hay una patología social en la universidad. Pero si la carga de enseñanza se le pasa con éxito a otro, entonces esa etapa se considera superada y el trabajo de dar clases recae sobre otros, sobre aquellos destinados a permanecer en esa etapa, la del trabajo sociopatológico de la universidad.» (2017, p. 46).

Literal y académicamente hablando, el ataque y la defensa —por eso con sustantivo de lucha— que se mantiene a quien quiere enseñar, está condicionado por los propósitos de cada una de las áreas disciplinares. Este *soma* se sumerge, no sólo a lo que la disciplina "madre"

---

<sup>38</sup> En Colombia, las licenciaturas corresponden a los grados de estudios universitarios que tienen como eje educativo la formación de formadores en, desde y para cualquier disciplina. En este caso se torna significativo tener en cuenta que el licenciado es entendido entonces por quién enseña (desde) una disciplina y dirige también (a otro) hacia una profesión.

propone, sino a lo que la pedagogía le plantea construir. O como en otras instancias indican, ha sido infiel a su disciplina madre y ha disminuido el valor de su profesión a la pedagogía.

### **Inventario [de un Soma Pedago/patologizado]**

**1.** Volumen de la voz alto... ALTO ALTO, para ser oído y sobre todo entendido. El volumen sube si se está en la escuela, baja si se está en la universidad (allí hacen más silencio): el ruido deja respirar más los oídos de quienes escuchan. ¿Qué dijo?, no se escuchó. [Disfonía].

**2.** Espejuelos (varios) o lentes de contacto (graduación para bajas o altas dioptrías): entre más tiempo más cerca de las hojas, más cerca del tablero, más lejos de lo visible.

**3.** Síndrome del túnel del carpo: lápiz, lapicero, marcador, pluma, teclado – tecleo, [tecleo mientras escribo, mientras pienso, pauso, cuando vuelve la idea, tecleo].

**4.** Resistencia en postura vertical de pie o sentado, según preferencia: várices, dolor de talones, rodillas y pelvis, ¡ah! ¿Y las lumbares, dorsales y cervicales? Dejemos así.

**5.** Horas mínimas, horas de clase. Minutos de clase multiplicados por cursos, por semestres, por años. ¿Tiempo total de resistencia? [Disfunción músculo esquelética].

**6.** Memoria-memorizar-memorización. Debe saber sobre todo. Si profundiza en algo no sabe, si de todo sabe no profundiza en nada. [Pérdida de memoria, pérdida de lo que sabe].

**7.** Control emocional. Decir lo suficiente, decir poco, decir lo necesario y con buenos tonos. Debe ser un soma ejemplar, cuidado. [Depresión/ansiedad].

## Carga Dorsal

Hay un punto de vista que es propio y que está inmerso en lo que nos rodea; no es exterior, no hay punto de vista externo al mapa. El mapa somos nosotros.

*María Auxiliadora Gálvez.*

He visto y escuchado decir a una variedad alta de personas que no les gusta ya lo que estudian o estudiaron, que están por cumplir con un camino iniciado y que, pues, “ya qué”. También he oído decir que están desarrollando su profesión porque les “tocó” [en este espacio van siempre múltiples razones: entre ellas ser profesores]. Es un tocar con sonido de obligación —no familiar— pero también de arrepentimiento [este sí muy familiar], pues en su momento quisieron que a partir de lo que estudiaran se consolidara su *dedicación* [su ganancia]. Sin embargo, las imágenes construidas previamente se encuentran en una versión distorsionada de lo que muchas veces son en realidad. Tal vez las defensas somáticas han actuado.

## Testimonios [sin Evidencia Científica]

**T1:**

Usted es como profesor ¿cierto? porque habla como duro.

**T2:**

Debió estudiar matemáticas, en vez de psicología porque es bueno para los cálculos. Los numeritos como que le sientan bien.

**T3:**

Mi hermana fue buena para hablar en público y terminó en comunicación. A mí se me hubiese caído el micrófono en el primer escenario.

**T4:**

Nunca he sido buena para estar cerrada en una oficina 8 horas. Así que ni-de-riesgo informática o alguna cosa de ese estilo.

**T5:**

Somos os que não pensamos e os que devemos ser magros/estéticos.  
Ser gordos não tem apresentação. E também somos os que não-  
pensamos.

En este panorama existen imágenes construidas de cuerpos perfectos y exactos de acuerdo a donde nos encontremos. Un cuerpo perfecto para el área deportiva, puede traducirse en un cuerpo de la resistencia y la esteticidad; uno inteligente o serio estará más situado en el lugar de la filosofía o la política; uno sin voz proyectada podría centrarse en las letras y la literatura; un hablador podría entenderse que su “lugar” son las comunicaciones o la música; *profê* si es un buen hablador —sin necesidad de micrófono— o buen historiador será; el que repara estará enunciado en las ingenierías y el que sabe sobre las condiciones vitales en la biología o en la medicina, "evidentemente"; el sensible e inspirador será ubicado en lo artístico. La carga de estereotipos de la que nos creemos exonerados, es la que no se ve a simple vista en la palabra y en la escritura. Son *somas* que están repitiendo en un alto porcentaje —igual al número de personas sentadas en una silla frente a un ordenador/libro/tablero— estereotipos. Estereotipos que se revelan en los *somas* cuando estamos observando nuestros rostros, manos, pies, extremidades, palabras cuando temblamos y gritamos: allí podría estar nuestra corta comprensión sobre lo que sabemos, no porque queramos ignorarlo [aunque muchas veces así sea, no lo neguemos], sino porque nuestros códigos nos alejan de ciertas comprensiones: lo llevamos a lo emocional y a lo psicológico; remarcamos lo aprendido como una dorsalgia. En un eterno retorno, mantenemos la constable lucha que legitiman lo que nos (con)forma, como el titán Atlas transportando el mundo:

«A relação entre o que se estuda e o que se faz é uma relação mais variada e turbulenta que a relação entre um curso e um emprego. Basta isto para levantar dúvidas se sobre o que se faz na vida deve ser visto como um emprego; e se um emprego ou uma vida devem ser vistos como o resultado de uma profissão.» (Tamen, 2019)<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> [Esta sensación de Tamen tal vez podría hacer eco con sonidos que, en otras épocas, retumbaban en diferentes ciudades del mundo: Rafael con *La Canción del trabajo*: «Arrastrar la dura cadena, trabajar sin tregua y sin fin, es lo mismo que una condena, que ninguno puede eludir ... El trabajo nace con la persona va grabado sobre su piel, ella siempre le acompaña como el amigo más fiel» o

En una iteración más, queremos decir qué somos y qué hacemos [desde nuestros perfiles] aunque en ello también se diga más de aquello que en apariencia "no somos" [nuestra *somaticidad*]. O mejor, aquello que hemos dejado de hacer/ser simplemente es aquello que hemos dejado de recorrer:

«Pelo percurso, pelos caminhos, temos a revelação da existência: como se a direcção dos passos revelasse uma musculatura existencial, uma musculatura associada a hábitos, uma musculatura de hábitos. Neste sentido, de um modo directo e linear, mudar de movimentos é mudar de vida; a vida que antes era um triângulo pode passar a ser um quadrado (quatro pontos-base) ou ainda, se a quisermos ampliar, se quisermos alargar as experiências do corpo, poderemos pensar noutras formas geométricas, com múltiplos lados (caminhos), múltiplos vértices (múltiplos pontos de interesse e de actividade no mundo). No limite, alargar os movimentos e os percursos é alargar a experiência; a não ser que a experiência venha até nós, como no episódio do cão doméstico que nos traz nos dentes o jornal com as notícias do dia, como quem poussa os acontecimentos na nossa mão.» (Tavares, 2013, p.122).

---

Skampida con su Círculo Vicioso que repite y repite: «Y van a trabajar para ganar el dinero con que comprar la comida para poder tener la energía para ir a trabajar»; Chico Buarque com sua música Vai trabalhar vagabundo. Esta enumeración podría ser interminable. Las rutinas de las profesiones se traducen en el sinónimo de un trabajo extremadamente pesado y cansino.]

## Reacción(es) Alérgica(s)

«Diz-se frequentemente que as ciências duras não são compreensíveis para aqueles que não estudaram matemática. Mas o mesmo se aplica à poesia chinesa, que é uma mistura inseparável de literatura e pintura: o manuscrito original do poema é um quadro onde os ideogramas individuais são os elementos pictóricos que são sempre representados de forma diferente. A dimensão pictórica perde-se completamente na tradução e a sua beleza não pode ser apreciada por aqueles que não conhecem bem o chinês. Mas tal como é possível fazer apreciar em italiano a beleza da poesia chinesa, também é possível fazer compreender a beleza das ciências duras àqueles que não conhecem matemática e não têm estudos científicos.» (Parisi, 2022, p. 23).

Es en estas (i)lógicas, cuando las categorías que naturalmente nos llevan a comprender el mundo de una sola manera y con visión horizontal, hace que nuestros cuerpos se ajusten en cajas, en pequeños compartimentos donde, hasta Pandora, deja de existir. Convencidos de lo que los otros hacen existe en un mundo diferente al nuestro, aprendemos que eso que “hacen” los otros es extraterrestre y actuamos bajo ese supuesto: nos da alergia. Por eso, huimos despavoridas, alejando con premura el mundo posible de la conexión, ese mundo de múltiples prefijos (Trazos 12 y 13) que nombramos y queremos tener presente y acercar al usar las disciplinas. Este comportamiento se supone extremista en estos tiempos corrientes. Las "disciplinas contemporáneas" nos invocan a atenciones y revisiones más cercanas a nuestro cuerpo y, al mismo tiempo, en escalas más lejanas a la nuestra, para concebir por qué nos alejamos o nos acercamos de los saberes según dicotomías y versiones temerosas. La hibridez, lo que podemos por momentos llegar a ser/hacer, está generada por discursos ficcionales sobre posibilidades que cotidianamente se tratan con la interacción como *somas* en la universidad. Las enunciaciones disciplinares están para tener pisos de equilibrio entre nuestros pasos —de baile, más que estancar nuestras visiones y proyecciones de lo que hacemos y de lo que sucede al jerarquizar saberes que limitan nuestros cuerpos.



**Imagen 71.** (Des)equilibrio.  
(2021)

[Hasta aquí un horizonte (más) del panorama]

**Imagen 72.** Un aquí.  
(2022)





**Placa 4. (Re)Cortes (In)Directos**



**(Des) Encuadre**

La ausencia en nosotros mismos que es origen de toda creación,  
al cabo, y que también nos funda.

De ahí probablemente viene la confesión de Shackleton a ~~su~~ mujer:  
a veces pienso que no sé hacer nada, más que estar lejos en lo desconocido.<sup>40</sup>

Alberto Ruiz de Samaniego

Cualquiera de ustedes, cualquiera que quisiera mirar en el caleidoscopio que es su propio cuerpo,  
podría encontrar en sí mismo ese deseo de vivir de otro modo,  
de experimentar un cambio, de ser otro,  
de estar, por así decirlo, radicalmente vivo.

Paul B. Preciado

Mientras en otro *soma* hay una (otra) pregunta, un pensamiento literario enmarañado, un objetivo matemático por cumplir, un enigma físico por resolver, una idea algorítmica por aplicar, una forma por diseñar, un tópico por enseñar, un sistema agronómico por entender, unas palabras por verbalizar, una lengua por pronunciar, una secuencia por memorizar, una historia por bosquejar... etcétera..., hay un otro en paralelo que se aproxima, repite o se encuentra en una otra acción: «Siempre, en cada momento de mi vida, hay otra como yo que está en el otro lado de la Tierra: en Indonesia<sup>41</sup>, que es la antípoda geográfica de donde vivo, o en París. Otra

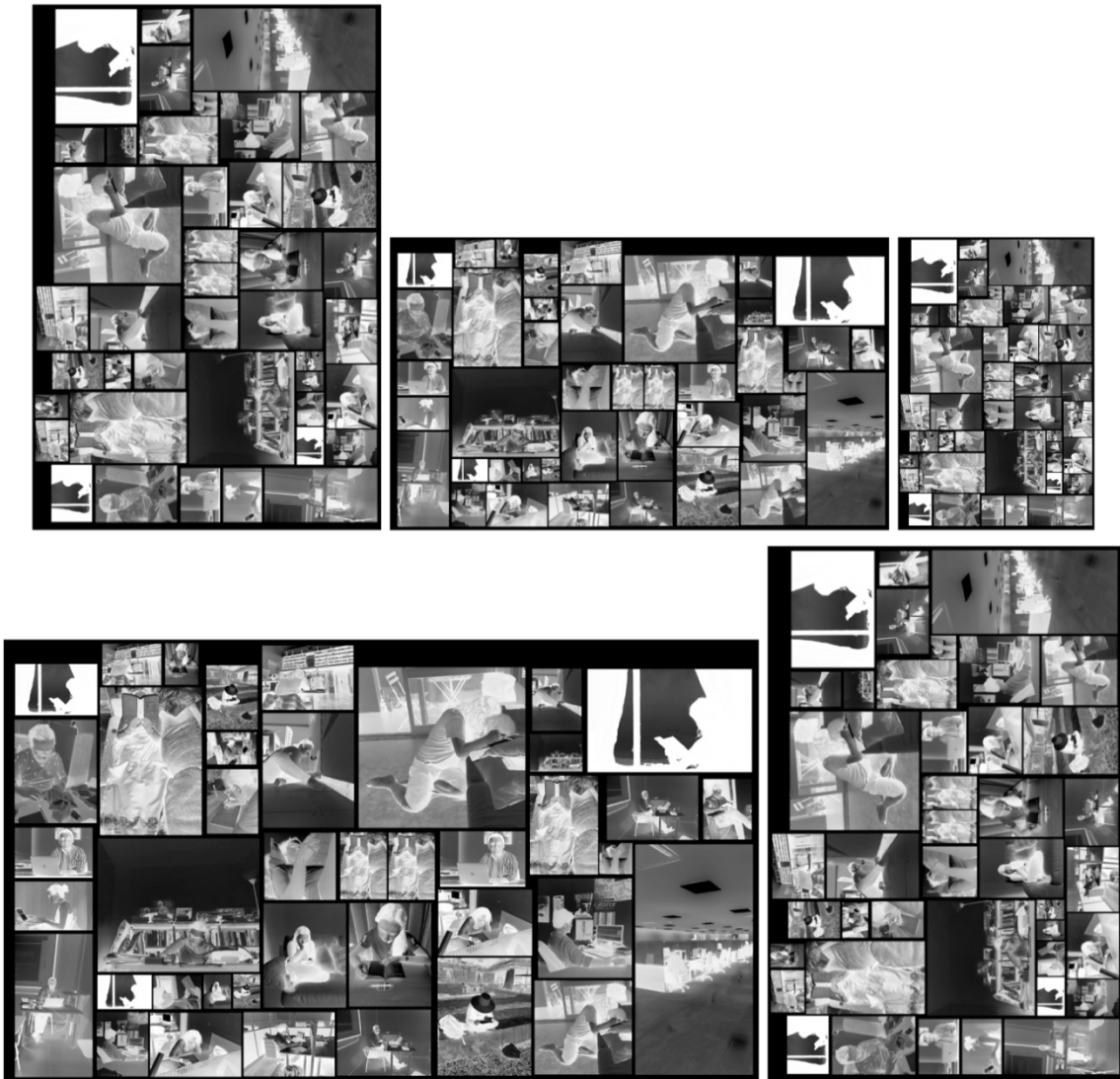
<sup>40</sup> Tachado aumentado.

<sup>41</sup> Para conocer sobre otros puntos geográficos (otros mundos, otros saberes, otros hábitos, otras cosas “ajenas”...), a veces es mejor estar ubicado en un punto opuesto e intentar “leer” desde allí. Y, desde el horizonte que se logra vislumbrar, en un punto aparte y suspensivo, contemplar las ideas que se cruzan ante nuestra percepción. No estar en la dirección en la que se encuentra ese punto, por lo menos en los primeros intentos, es algo que se hace con mucha frecuencia. Pero, al acercarnos poco a poco hacia él, con pequeños antojos, para leerle, para comprenderle —por lo menos, cuando se pueda estar más cerca (por diferentes motivos)—, es que podremos saber qué tanto estuvimos en o sin razón. Los lugares llegan a nosotros, porque los imaginamos; pero al final, aparecen con fuerza cuándo y cómo los imaginamos. En los últimos meses ha llegado a mi pensamiento en detención un país que, por ubicarme en puntos “académicos” y artísticos [documenta 15] en una línea un poco más cercana, fue posible verle, oírle, sentirle y leerle. También ha estado presente un país que, con las dos primeras letras de mi primer nombre —I-N—, se escribe el suyo. En I-N-D-O-N-E-S-I-A, tal vez y sólo tal vez, los palillos que uso diariamente en la mesa hace aproximadamente siete años, me lleven a percibir desde una acción más física aquel punto geográfico que permite vislumbrar mejor el horizonte. En este caso, es un punto que apenas puedo intuir con algunos trazos que se elaboran en la academia, pues mis pies no han cruzado hacia adentro sus fronteras. Igual que los palillos sucede con el cuchillo y el tenedor, que marcan fuertemente límites entre culturas. Michitarō Tada diría: «Aquí en Japón usamos palitos para comer, pero en los países extranjeros tienen el cuchillo y el tenedor. ¿Cuál, dirían ustedes, es la herramienta superior? Los japoneses somos muy acomplejados respecto de este tema, pero en realidad no hay por qué especular con cuál queda por encima de cuál. Es mejor considerar que existen cantidades de maneras de hacer las cosas, y algunas son de un modo mientras otras son de otro». (2010, p. 363). Así como Japón no es lo mismo que Indonesia, así yo no uso igual los palitos.

está bajo la luna mientras yo soy visible bajo el sol; otra duerme mientras estoy despierta, y trabaja mientras duermo. En eso, tan regular y simple —en esa condición de condiciones—, está mi inquietud.» (Sanín, 2018, p. 5). Así, naturalmente, bajo la luz y los tiempos del sol y la luna, los somas se (re)tuercen en(tre) aprendizajes sumergidos en diferentes *geografías disciplinares*; apuntan hacia puntos cardinales diversos y se intentan comunicar entre sí con lenguajes poco, muy, o escasamente traducidos.

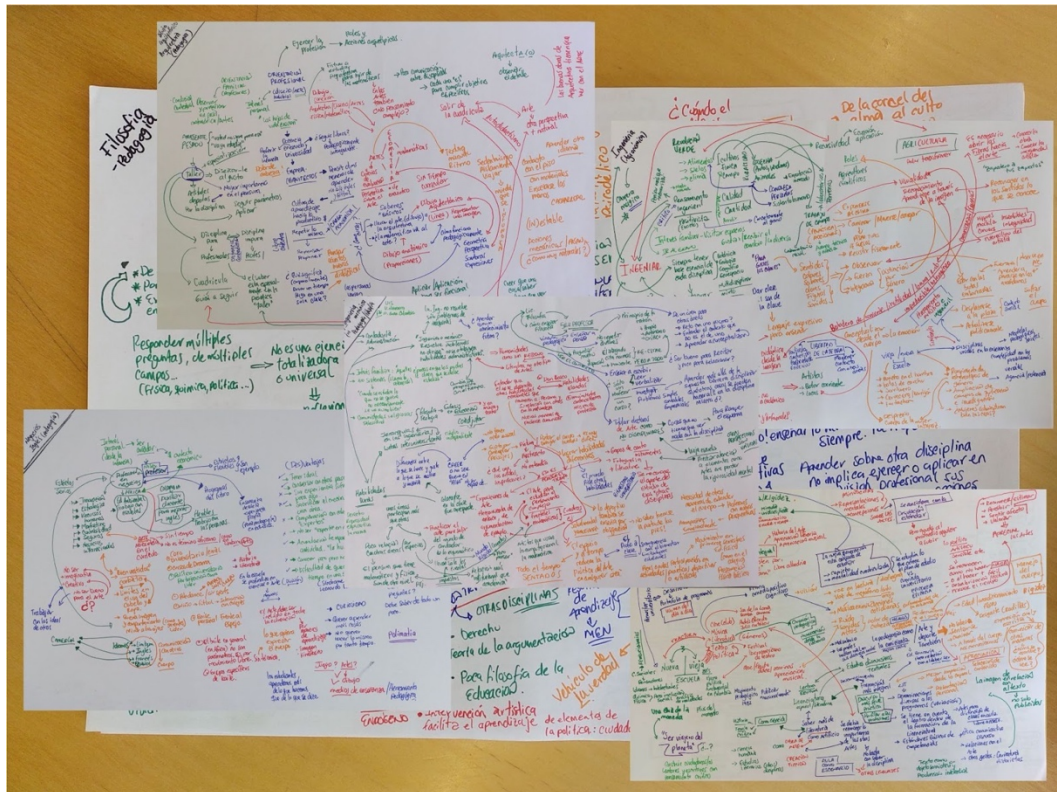
Aquí, entre saltos por diferentes coordenadas, en la contemplación y atracción permanente, me pregunto sobre las provocaciones que se crean ante y sobre, con(junto) y en contra de saberes, ideas, intenciones y acciones, que están —“(en)marcadas”— próximas, o a kilómetros de distancia, de otros puntos de orientación. Opuestas o similares, como las sombras que persiguen, estas *geografías disciplinares* se hacen notar y (me) atrapan en la curiosa pretensión de conocer sobre los itinerarios que (re)existen (re)marcados en sus superficies.

Mientras alinee un “aquí” con un otro “allí” paralelo, se mezclan en una especie de *quebra-cabeças abstracto*, los (*re*)cortes que intento una, otra vez, y otra vez, y otra vez... amalgamar —aquí—. Allí, mientras pregunto y escucho; aquí, bajo lo que recuerdo y redacto; allí, mientras (me) extraño y aquí, mientras me (re)muevo e imagino. Allí, en la (in)comprensión y aquí, en la dubitación permanente. Así, en una lógica difusa, se busca (busco) atajar y, en una especie de (com)posición, *capturar* una que otra comprensión, sobre lo que otros somas han navegado o navegan mientras (des)encuadran su “propia” *geografía —travesía— disciplinar*; mientras aprenden, mientras enseñan.



**Imagen 73.** Posturas 1.  
(2022)

## Ecós al Oído



Trazo 15. Somahistorias.  
(2022)

Las historias que se cargan y asoman en la constante interacción con colegas, se pasean diariamente en frente de nuestra vista, a nuestro lado, junto con nosotras. Es usual que, sin detenernos a percibir sus detalles, imaginamos [miopemente] otras narraciones con ellas. Interpretamos estas historias, estas *somahistorias*, desde los estereotipos [universalidades] que hemos aprendido. Sin embargo, es a través de su propia voz, en la narración de sus palabras y tonos, que podemos imaginarlas un tanto y con mayor resolución en sus detalles, [Eso esperamos].

Entre la *Lehrfreiheit* (libertad de enseñar) y la *Lernfreiheit* (libertad de aprender) parece que las propias historias se ocultan o se desvanecen. La “libre cátedra” deja un tipo de libertad al margen de la que casi nunca sabemos mucho. Sin embargo, hay historias que se sienten como ese filme del que ya intuimos sus puntos de giro y sabemos de alguna manera su final, sólo que se presenta en otro formato, con otros tiempos y otras locaciones: un filme dirigido y actuado por otros personajes, por otras ideas. Los gestos, los suspiros, las risas y los reclamos que surgen

mientras se cuentan las propias trayectorias, revelan el eco de un sonido —común— que reverbera cómplice y comparte el cómo se opera en el escenario —“siempre” unívoco— del aprender/enseñar en la escena constante llamada “clase”. Se actúa dentro y fuera de una *clase* que es a la vez una escena: *nunca-y-siempre* la misma; *nunca-y-siempre* con los mismos puntos de giro; *siempre-y-nunca* en un salón. Oír sus palabras y traerlas una y otra vez en el recuerdo del pensamiento, en la invocación de las ideas, es reconocer una sincronía en la que nos sumergimos sin darnos del todo cuenta, o aunque sí, no andamos por ahí gritándolas por los pasillos universitarios, diciendo que es(t)as *somahistorias* tienen (mucho más) poco que ver con la nuestra. Somos, pertenecemos a, una *somateca*<sup>42</sup> (Preciado, 2020).

---

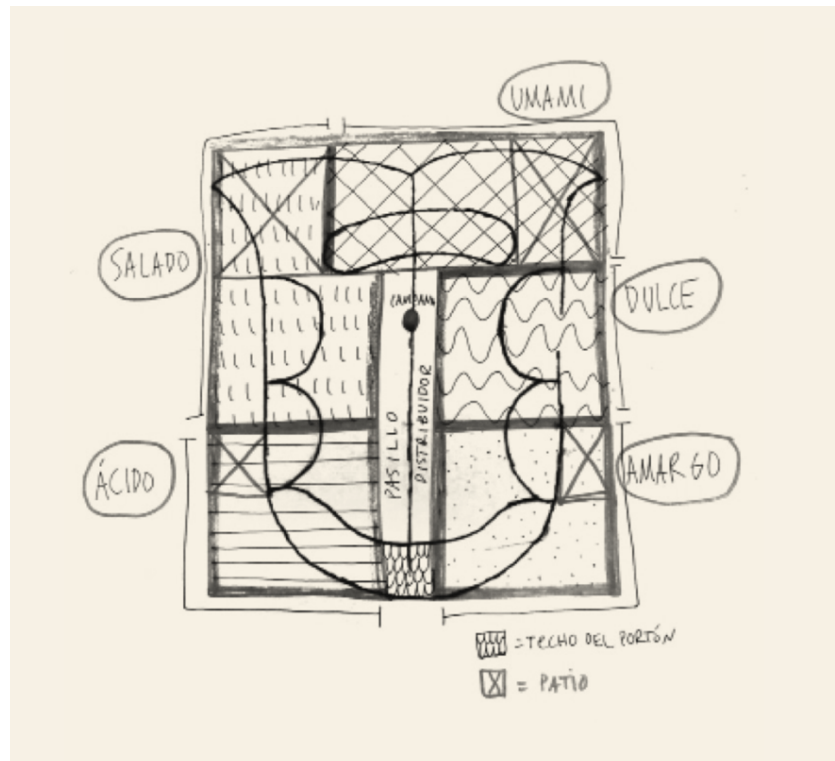
<sup>42</sup> Paul B. Preciado define una *somateca* como “un archivo político viviente” (p.44).

## Un Sabor Agridulce —Primario—

La determinación sobre —el deber— aprender (o no) acerca de algo/alguien/algún particular, oscila en el continuo hilo de las herencias múltiples de los circuitos sociales e institucionales en los cuales se hace —o ha hecho— parte. Estos legados van hilando(se) y armando su propia trama a pesar de nuestra presencia y, sin embargo, asumen una forma particular de (in)materializarse en nosotr\*s, puesto que, como ya cite un poco y reitero aquí:

«La interrelación entre cuerpo, lugar y saber no es fortuita ni irrelevante. *Todo saber forma parte de un “cuerpo” (de conceptos, valores, conocimientos, métodos, lenguajes e imágenes) del que se nutre y al cual, al mismo tiempo, alimenta y enriquece.* El feminismo ha insistido en el carácter corporizado del saber, en la forma en que el saber se encarna, “adquiere encarnadura”, se materializa espacial y temporalmente, considerando que esta cualidad politiza las dimensiones de lugar y de tiempo, de resistencia y transgresión.» (Moraña, 2021, p. 52) (Cursivas aumentadas).

Así, como en la visión de un panorama sensitivo que traza una arquitectura de la lengua (Jufresa, 2015) (Imagen 74), estas herencias más que bienes cognitivos, “simbólicas” y “permeables” [como sabores], son las que por contradicción o por afinidad cercan un camino a seguir en líneas de aprendizaje que endurecen o quiebran sus fibras, al punto de afirmarnos como exitosos y/o frustrados, expertos y/o aficionados. Dependiendo del punto de vista que hayamos conseguido filtrar o no en el atavismo, se solidifican o ablandan los aprendizajes y por tanto, las maneras de aprender.



**Imagen 74.** Arquitectura de una lengua.  
[Laila Jufresa, 2015, p. 6].

Naturalmente, para ayudar a visualizar(nos) de manera más puntual y “simple” los aprendizajes, o mejor, los propósitos de aprendizaje, se traducen a imágenes de oficios y profesiones para así aproximar(nos) (a) sus funciones, a una panorámica que permita ver los horizontes y responder el para qué sirve aprender una cosa u otra. Cuáles son los *resultados de aprendizaje*<sup>43</sup>, se pregunta y evalúa constantemente en el itinerario de formación universitaria. De esta manera, el aprender se orienta más desde preocupaciones y hacia respuestas de un *para qué* —servirá— aquello que se aprende y que conjugue con un futuro —que nunca se sabe [permítanme, otra vez, la sinceridad] a ciencia cierta *qué ni cuál* es— proyectado —obligatoriamente— en una aplicación constante de saberes.

Allí [o aquí] en la universidad, estas visualizaciones elaboradas —que se perfilan como *orientación profesional*— son localizadas en áreas de conocimiento, las cuales frecuentemente se

<sup>43</sup> En el caso colombiano, el Ministerio de Educación Nacional – MEN estableció que un *resultado de aprendizaje* equivale a «las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico. Que dichas declaraciones deberán ser coherentes con las necesidades de formación integral y con las dinámicas propias de la formación a lo largo de la vida necesarias para un ejercicio profesional y ciudadano responsable. Por lo tanto, se espera que los resultados de aprendizaje estén alineados con el perfil de egreso planteado por la institución y por el programa específico.» (MEN-2019, Decreto 1330. p. 3-4).

enuncian e interactúa en y con(tra) ellos, más por denominaciones de *programas académicos* que por la dimensión epistemológica que guardan y el campo de acción por los cuales se dice actúan cada uno de ellos —como si lo que se genera fueran diálogos temáticos a través del nombre de [prefijo] disciplinares (Trazo 12)—. Efectivamente, esto puede verse como consecuencia de un pensamiento por los aprendizajes aplicados en un sistema funcionalista *per se* que se desprende de sus complejas dimensiones filosóficas, entre las cuales también actúan, lo político y lo (est)ético.

Las “estructuras” y “(com)posiciones” de nuestras acciones cotidianas —”dentro y fuera” de lo académico— están permeadas por “(pre)visualizaciones” sobre el aprendizaje. Recuerdan [en un bisbiseo] aquellos lugares —y comprensiones— en los que se habitó desde una remota y borrosa infancia hasta la adolescencia, y a partir de los cuales se sustentan nuestras acciones actuales —como estudiantes o profesor\*s universitari\*s—.

Aceptar o huir de estas imágenes —apenas ideadas y delineadas— que (pre)visualizan lo profesional, capturan y por tanto, (sobre)cargan lo que proyectamos, una y otra vez: qué "haríamos"/ a dónde "iríamos"/ qué "seríamos". Imaginamos que el soma actuará como profesional y, bajo este supuesto, construimos una ruta [como de *Google Maps*] de aprendizaje ligera, funcional y por tanto aplicativa, a tal punto de delinear ese "futuro" como “posible”; un futuro que está en un *entretanto*, mientras se anuncia más “(in)visible” [próxima estación: éxito], pero del que se espera —sobre todo— que sea "triunfante". Por supuesto, se hace sólo para marcar [endulzar] una superficie artificial [empalagosa] que pone a prueba una carrera profesional que, (in)fortunadamente, está muchas veces bifurcada. Lo agri dulce se manifiesta en las palabras:

**J.O.**

«Yo quería estudiar historia...*pero*...»

**Y.F.**

«Yo quería estudiar ingeniería de alimentos... *pero* no había allá... Y lo más parecido era ingeniería agronómica.»

**C.L.**

«Yo quería estudiar derecho o psicología... *pero* en la ciudad no había esa oferta.»

**J.C.**

«Yo quería estudiar sistemas, me llamaba la atención, *pero* mi padre me dijo: "No, usted salió del colegio con énfasis en mecánica, pues va a estudiar ingeniería mecánica, sino no le pagó nada".»

**I.D.**

«Mi carrera era diseño industrial... Yo nunca quise estudiar arquitectura... *pero* mi mamá empezó a insistir en arquitectura.»

**S.C.**

«La verdad yo nunca quise ser profesor... yo estudié negocios... *pero* ... ahora voy/quiero aprender a ser piloto.»

**I.J.**

«Yo quería estudiar psicología... *pero* no pasé el examen de ingreso a la universidad.»

**A. A.**

«Llevo la mitad de mi vida, un poco más de la mitad de mi vida, estudiando filosofía. Fue una cuestión bastante circunstancial, yo no tenía la pretensión... Me gustaba mucho la filosofía porque había un muy buen profesor de filosofía... Me fui a estudiar, hice mi pregrado en filosofía, inicié la maestría en filosofía y soy doctor en filosofía. Ahora no quiero estudiar más, *pero* si alguna vez decido hacer otra cosa, es estudiar filosofía. Amo la filosofía...»

El (dis)gusto inveterado sobre lo que se ha estudiado en la universidad, arranca las raíces que soportan lo que se buscaba con anterioridad y saltan a la vista para mostrar —en público— por lo que se ha estado enlazado. Va en busca de ello con más certeza, después del primer paso por lo universitario. Si se amarra y se desata sobre nuestro aprendizaje, es una prueba de fuego que relumbra más al frente de nuestra propia consciencia en ese presente. Se confiará una vez más en que nuestro\*s querid\*s "psis", ya que tal vez hacen análisis mucho más interesantes sobre esta (de)sazón. Lo que sí puede ser seguro, es que entre la alabanza y el reproche, se juegan los trayectos que se han transitado mientras se aprende [disciplinadamente, desde una

disciplina]. El cuerpo saborea [agridulcemente] el aprendizaje y a su vez, segundo a segundo, es marcado por el tiempo.

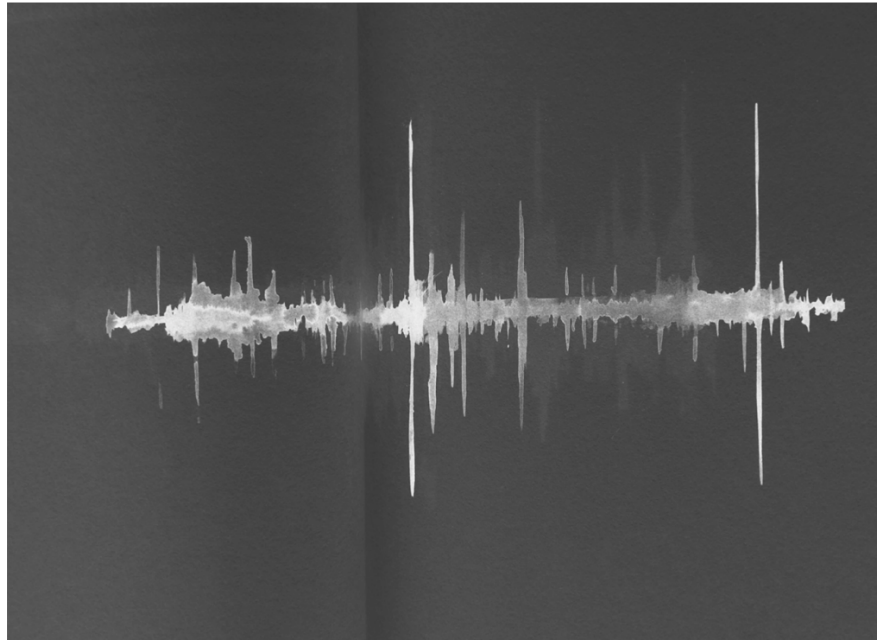
Evidentemente, *saborear* no implica la exploración de un único sabor y menos, que el resultado de lo probado, sea del todo apetitoso<sup>44</sup>. Y, no siempre está quien nos dice que debemos tomarnos la sopa por nuestro bienestar. Cuando de esto se trata, las fugas aparecen para saborear otros aprendizajes y ofrecer —casi— un desahogo al *saboer*<sup>45</sup> (Moraza, 2018) del pensamiento. Lo que se aprende de manera "no formal", por ejemplo, puede conducir hacia exploraciones que repiten sabores, simplemente profundizando en un mismo saber o hacia otros que descoloquen las propias intenciones de formación disciplinar. ¿Qué se expande o contrae cuando (no) se siguen —a pie juntillas— las metas (pro)puestas —en la superficie artificial— de una carrera profesional?

Más que nostálgicas, las afirmaciones que muchos podemos llegar a enunciar sobre lo que se estudió/aprendió durante el paso por la universidad —"yo (no) quería", "me tocó", "era la idea que tenía", "no podía", "fue coincidencia", "lo busqué", "lo necesitaba"—, estas terminan en las garras del *thymos* (pasiones), donde desde otra perspectiva de estudio, diferente a la (pre)visualización hecha, se está bajo el cobijo de lo ameno por estar en un lugar "seguro" de aprendizaje, en un área parecida o lo más cercana posible al deseo inicial [donde hablen nuestra lengua nativa]. Es tal vez, ver en un abanico de posibilidades, cómo nos hemos acercado o alejado de ese deseo de aprender/ser/hacer-primario/intuitivo/deseado que traspasa el impulso por un recorrido sistemático y traza una idea —imaginaria— disciplinar. Así, se hace necesario y urgente, (con)templar —con mayor (a)tensión— cuando mezclamos, justamente, en nuestras acciones, el aprendizaje y la enseñanza —en los casos profesoriales—.

---

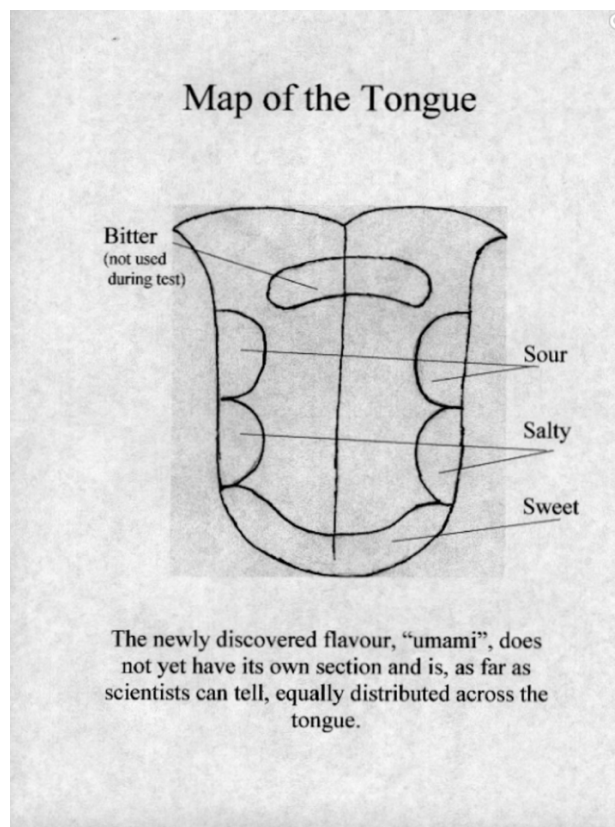
<sup>44</sup> En la lengua portuguesa, cuando se quiere invitar a probar un sabor de una comida, se usa la palabra «experimentar». Y, en una mezcla de portugués y español, en un buen portuñol, se podría decir: *experimentar sabores*. Esta es una oportunidad de contemplar desde el gesto, desde la experiencia, desde la prueba y el (dis)gusto, lo que se pone en nuestra lengua —profesional—.

<sup>45</sup> Respecto a *saboer* Juan Luis Moraza expresa: «la palabra "saber" (*sapere*) es previa a la diferencia filosófica entre el conocimiento inteligible (sobre el que se desarrollará la noción de ciencia), y la experiencia sensible (alrededor de la que se desarrollará el arte). Desde el latín, *saboer* significa simultáneamente conocimiento y sabor. Así que podremos identificar al homo sapiens no sólo como el capaz de conocer, de saber, sino el capaz de saborear, de deleitarse.» Así mismo, afirma que «la categoría de *saboer* asume simultáneamente un compromiso cognitivo, y un compromiso —precisamente— con los límites mismos del conocimiento.» (2018, P. 29 y 25).



**Imagen 75.** Tonos de sabores.

[[Audio] (<https://n9.cl/4rmpo>) (2021). [Dibujo Ruta Matulevičiūtė (2020, p. 13). Modificaciones Ingrid J. Benítez. 2022].



**Imagen 76.** Umami.

Mapa de la lengua: «El sabor recién descubierto, el "umami", todavía no tiene su propia sección y, por lo que los científicos pueden decir, está distribuido por igual en la lengua» (Jufresa, 2015. p. 190).

Los (dis)gustos, *degustar un aprender* sobre saberes —no— específicos, denotan de alguna manera el (des)prendimiento de ideas que se han (con)formado prolongadamente durante un tiempo hasta impregnarse. Y estas ideas, (des)afortunadamente pueden liberar un sabor agridulce o perderse al catar el sabor *umami* [ うま味 ], (Imagen 76) ese sabor que aunque poco localizable en la anatomía de nuestras lenguas y con reducida descripción verbal, activa las papilas de la boca y deja una sensación *sabrosa/deliciosa* (Jufresa, 2015): el gusto se queda encerrado en las (pre)visualizaciones que no han sido siquiera creadas por nosotros.

## Alucinaciones



**Imagen 77.** *Disguise yourself.*

[Ilustración de Nahid Zamani (2021) *Girls Education Rights*. Fuente: <https://nahidzamani.com/>].

Generalmente, cuando alguien ingresa a la universidad, querámoslo o no, previamente ha elaborado —o ha sido hipnotizado con— representaciones mentales que cristalizan saberes que, de otra forma, no serán saborizados. Son cristalizaciones [ordinarias] que se proyectan desde y hacia las mismas disciplinas al plasmarse en objetivos para cumplir con acciones —enérgicamente— determinadas. Son causa y consecuencia de labores específicas y de roles por cumplir —en ese futuro deseante—, cuando ficcionalizadas, son a tal punto excesivas, que desdibujan y exacerbaban incluso las propias intenciones disciplinares. Se termina por poner en

una encrucijada, o en entredicho, el sentido mismo del saber que atraviesa y soporta cada aprendizaje que se busca al estudiar algo determinado.

**C. L.**

«Ese es el ideal romántico: que los idiomas lo llevan a uno a ser "viajero del planeta"... Ya después, en el primer semestre, un profesor crudamente nos bajó de esa nube».

**A. A**

«Mi mamá creía que la medicina era muy difícil (para mí), tal vez era difícil para ella y lo proyectó en mí».

Y aunque esta encrucijada que desdibuja y exagera un *deber ser/hacer* pueda parecer, de lleno, interesante a la hora de diagnosticar posibles intereses de estudio —como se estima posible a través de la orientación vocacional—, también crea ideales románticos, falsas expectativas y orientaciones fingidas [generacionales, sexuales, religiosas, económicas, políticas. Etc.] sobre lo que está *por-venir* al aproximarse a aprender un área en particular. Como cuando, para poner un ejemplo agitado, se relaciona la cantidad de dinero que pueda capitalizarse al ejercer una profesión, con un cálculo que surge de una revisión particular de cuánta ganancia en términos de prestigio, gasto del tiempo, mayor o menor esfuerzo, etc. pueda generarse. Surge una triada que vincula monetaria y financieramente, en clave de progreso (retro)futurista, el *estudio*, la *profesión* y el *trabajo*. Es aquí donde la expectativa y la realidad fluctúan, donde se construyen imágenes —como un doble— de nosotr\*s actuando en un rol específico. Imaginamos. Alucinamos.

Somatizamos. Vemos nuestra acción física —imitando otros cuerpos— en un futuro, la guardamos en *atama* 頭 —que es como se le dice a la cabeza en japonés (Tada, 2010)— y deseamos que ese aprendizaje llegue y se instale para que deje de ser una expectativa ficcional. Esto aterriza en elementos esenciales que nos (con)forman y que, por supuesto, no se pueden ignorar cuando se está hablando de la formación como la universitaria, en la cual se vinculan múltiples perspectivas de aprendizaje: las imágenes que se construyen sobre lo que se estudia y se (des)activan en lo imaginario, devienen de un contorno político, económico y social de quien está y se encuentra en un (su) proceso de formación.

En Colombia, como en otras geografías, naturalmente, estudiar en ciudades capitales o en las principales ciudades es significativamente diferente que hacerlo en universidades de ciudades periféricas o intermedias (Imágenes 59, 60, 61 y 62). Muchas veces esta situación riñe con la imagen que tenemos sobre lo que queremos/queríamos hacer/ser como profesionales. En cualquier (otra) parte del mundo (disímiles, parecidos, lejanos, cercanos), la condición económica, social y política (Imagen 77), ha sido evidencia más que histórica de la existencia de construcciones diferenciadoras que marcan las posibilidades limitantes de los estudios formales en cualquier nivel educativo. Sin embargo, sea la condición y perspectiva desde la cual se tracen las expectativas sobre una proyección de estudio [como Felipe, que quiere ser un GRAN ingeniero], la imagen diseñada mostrará las “(in)capacidades” que son delineadas en el deber ser/hacer de quien se entrena en esa o en otra disciplina —en una u otra universidad—. Cada una de ellas son, en principio, un esbozo de la (con)formación somática que se establece como un buen profesional en [inserte aquí cualquier programa de estudio].

¿Cuáles son aquellas alucinaciones que llevamos puestas en el hacer cotidiano de nuestra profesión? ¿Cuáles (des)integramos? ¿Actuamos "profesionalmente" en unos espacios y en otros no? ¿Trabajamos en construir y desvanecer qué imagen disciplinar? ¿Somos al mismo tiempo profesionales y no profesionales?

## Fractura Generalizada

Meditar sobre la (auto)formación es reconocerla movida en una medida constante temporoespacial siempre dividida en un “antes”, un “durante” y un “después”. Es figurarla frecuentemente en los síntomas de fracturas que trazan una cisura fulminante sobre las comprensiones de la experiencia recorrida. En ocasiones, con carácter *oblicua*, transporta menos secuelas y distancias para enmendar. En otras, en *espiral* o *compuesta*, indica de lleno un avance, queja, extrañamiento, satisfacción, deuda, logro, desesperación, frustración que evoca un pasado e invoca un futuro —siempre peor o mejor— y pregunta por el qué y el cómo se aprendía, sobre el qué (no) se aprendió y sobre lo que hubiese sido fundamental (el qué) que nunca debió ser. Total, es el cómo (todo) fue de un modo y no de otro, o cómo (todo) es ahora y ya no es de otra forma.

Esa meditación que balancea y divide lo *temporoespacial* de un lado para otro hacia el presente, resulta de recordar las propias experiencias “siempre” por la relación —comparación— que estas tienen y se detectan cuando son revisadas al lado, sobre, detrás o debajo de otras múltiples experiencias. Este vaivén se revive en el recuerdo de lo degustado y (des)aprendido. Funciona como un tensiómetro que permite sentir y revelar lo que necesariamente el *soma* ha categorizado —en sus propias actua(liz)aciones— como (in)útil por la distancia que le ha alejado y por la cual también ha avanzado en su carrera profesional. Antes, algo no era tan importante como ahora. Los gajes del oficio han cambiado —siempre— las dimensiones de lo que se debe aprender para ser un buen profesional [“siempre” algo será catalogado como (in)necesario. Como cuando se llega al punto de la línea vista más atrás como horizonte, aparecerá siempre una línea nueva que marcará, inevitablemente, un nuevo horizonte]. Existe de lleno una variación epocal que fortalece o debilita algún factor de aprendizaje. Cada experiencia intenta escoger un hilo, el material que permita coser la cisura y ayude a sanar la fractura que ha podido ser más evidente con el paso del tiempo: su propio aprendizaje en el propio acto de *atravesar*, de *ensayar*<sup>46</sup> (Berardi, 2020): intentar preguntar(se)/responder(se) por qué sería oportuno aprender/enseñar —algo; por cómo se ha desperdiciado un saber/un espacio/una herramienta; por hace cuánto debería

---

<sup>46</sup> La etimología de la palabra *experiencia* se relaciona con el acto de atravesar, *per-ire*, que también significa “perecer”. Así mismo, podemos decir que *ex-perire* significa “ensayar”. (Berardi, 2020, p. 321).

(des)aparecer un propósito/un discurso que se reitera como un desatino caduco en cada formación disciplinar.

En esta medida de presión constante, se tensiona con frecuencia la existencia de una (tal) *vieja y nueva escuela* [en ese “tal” dentro universitario]. Se hace en dos ángulos contrarios, que ponen en el juego de la balanza, inicialmente, la medición de los aprendizajes a través de comparar, no solo universidades —debido a que cada una tiene su tiempo, su origen, su trayecto, su espacio, su visión, etc.—, sino entre lo que presenta cada programa académico a medida que pasa el tiempo y cómo se mueven sus protagonistas, los espacios e instrumentos/herramientas de formación, sus apuestas educativas.

El cruce de “(o)posición” de escuelas —“nueva y vieja”—, entre la particularidad de la institución universitaria y la de un programa académico, entre un currículo común y un plan de estudios singular —“antes era así, continúa así y seguirá igual”, “eso estaba antes, lo quitaron y ya no volvió a estar de ese modo” o “antes estaba y ya no es ni necesario”—, está, extendida e (in)visible, la cisura de una universidad que ha reclamado y continúa reclamando entre innumerables elementos, lo vital de una educación artística, —que es un punto de giro que impulsa aquí las preguntas—, pero que, al unísono, ignora las artes [también ellas (disciplinariamente) envueltas en la disputa entre nuevas y viejas escuelas]. Subsiste en toda esta disputa, (a la par) la escuela que, en causa, aprecia por doquier aprender lo que percibe sobre la composición del mundo y en consecuencia, la esencialidad de una conciencia por la formación corporal (desde las artes) y, simultáneamente, olvida —restringe, encierra— el cuerpo en los límites de su propia estructura anatómica (las ciencias y las no-artes).

Y reparando en esta extendida cisura, queda la (im)presión latente que los saberes y lo que saboreamos de ellos cuando se unen, mezclan y separan constantemente, tienen una dinámica elástica con una enérgica materia expuesta al movimiento. Y en su elasticidad [susceptible de fracturas], los saberes y la experimentación de sus sabores, están cada vez más separados, más espacializados —especializados—, más aplicativos, más extensos, ergonómicos, blandos; y así, el aprendizaje se adjetiva en “viejo” o “nuevo” como cualidad que estudia y sustenta cada disciplina —cada programa académico—, y en donde lo etario condiciona lo aprendido, si se ha perdido el sentido o si ya es demasiado tarde para aprender [como odiar o amar las artes contemporáneas].

Lo cierto es que somos (singularmente) quienes capturamos y cargamos somáticamente lo que permite sanar, a toda costa, la fractura (plural). [Así se fisuran algunos relatos] En otro comienzo —pero esta vez más "profesional"— como profesora en una escuela, pude reconocer que l\*s profesor\*s tenemos tendencias a desarrollar enfermedades y degeneraciones corporales por causa de nuestra profesión [como en todas]. Elevar el volumen de la voz — gritar— y durar horas en postura vertical, desplazándose de un lugar fijo hacia otro en los exiguos metros cuadrados de una sala de clase o mantener los brazos apoyados en el pizarrón para dirigir cada sesión, conllevan, en varios casos, a cirugías de cuello por desarrollar nódulos en la garganta, de cadera, rodillas —con sus queridos meniscos— y de hombros, con el famoso manguito rotador. Hacer de manera reiterativa ciertas acciones, como lo puede ser el redactar un texto, se evidencia en una escala mayor, lo que fue construido en temporalidades y espacios menores.

### [Pedagopatología 2.0]

Alteración: **nervios** en apuros.

Emoción **mutante**.

Jaqueca: exceso soportado de **ruído**.

Voz de **megáfono**: gritón(a).

Desviación: columna en **peligro**. Mucho-tiempo-con-malas-posturas. DorsalGIA- CervicALGIA-CifOSIS-lordOSIS.

**Inestabilidad** emocional: Neurosis y otros etcéteras.

Diafragma **ignorado**: respiración fragmentada, volumen bajo de la voz... Dolor de garganta.

**Exceso** temporal o tiempo en **falta**.

De pie/sentados: Abundancia de **paciencia**... Resistencia.

Rótula, cartílagos y tendones **en desacuerdo**: Artrosis, esguince, t-e-n-d-i-n-o-p-a-t-o-l-o-g-í-a.

Desánimo: poco **juego** y ocio. Inútil.

«*Isolation, Isolation, Isolation: Surrender to **self-preservation**.*» Tarareaba el post-punk de Joy Division...

Incomunicación: **abandonar-se** somáticamente. Por cierto, ya que está **abandonado**.

*Outfit*: Sin minifalda, sin barba, sin emocionalidades. **Dar ejemplo**. *Less hippie the better*.

**Expresión**: escribir bien, leer bien, hablar bien. **Controlar-se**.

Tortícolis: Tener **siempre** una misma perspectiva de observación.

**No parar** de escribir: Epicondilitis.

**Stop! Aceleración, pausa.**

## (Con) Textura

El diseño de perfiles sobre un aprendizaje disciplinar p-r-o-f-e-s-i-o-n-a-l, envueltos en una estructura que delinea la trayectoria a recorrer a lo largo de un tiempo determinado (en promedio entre tres a cinco años consecutivos), crea tipos de (con)texturas particulares —como identidades— que, aunque móviles por naturaleza administrativa y/o política, ordenan y demarcan distancias rígidas entre intenciones formativas.

Es en este *ambiente acartonado* donde circulan y resisten los *somas* por la vía universitaria, repercutiendo fuera de sus muros en la validación de saberes que derivan en pocos o nulos diálogos —incluso dentro de los mismos marcos disciplinares—. Se establecen perspectivas unidireccionales, que deslegitiman entre sí, sus propias estimaciones. Esto es, como si el estudio de cada disciplina se replegara hacia sí misma y atrajera para sí, determinados elementos que la hacen crecer [creerse] disciplinadamente y así, validar como viable, lo que sucede específicamente dentro de la universidad discursante; siendo lo demás, lo que está por fuera de ese ambiente marcado, por supuesto, como aquello NO profesional.

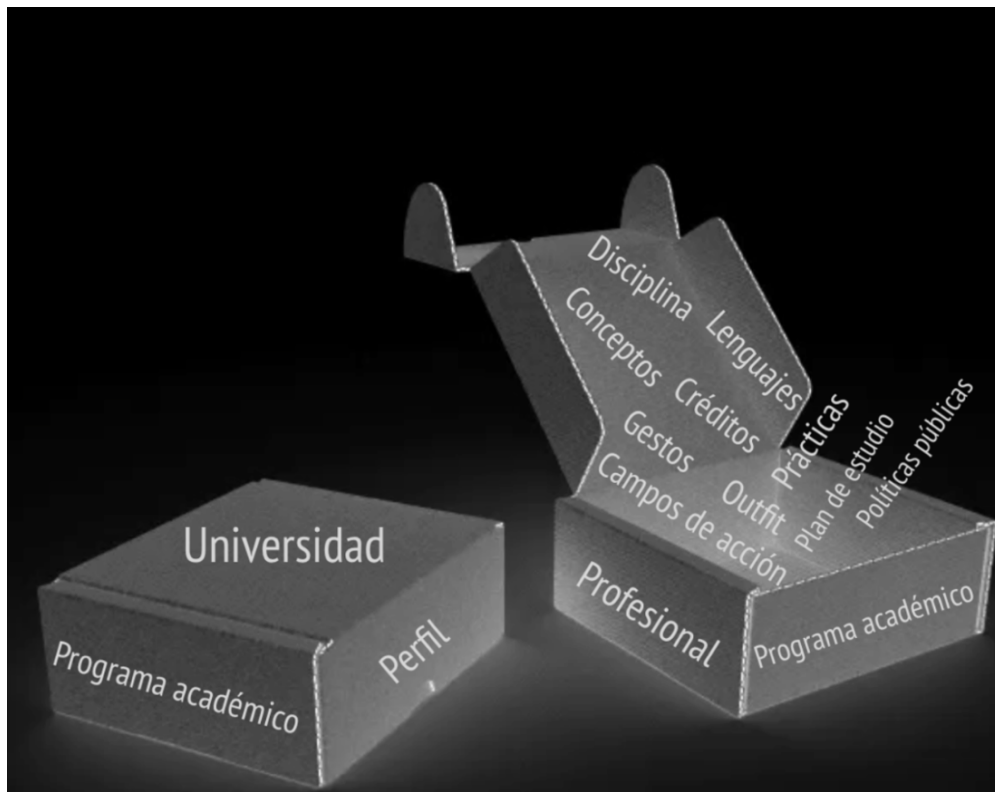


Imagen 78. (Con)textura.  
(2022)

Después de la orientación universitaria se debe estar preparado: prevenido, dispuesto y aparejado para la acción. Prepararse profesionalmente [recuerden al atleta] es ante todo y antes de todo, ambientarse somáticamente: «orientarse implica alinear el cuerpo y el espacio: solo sabemos en qué dirección girar *una vez que sabemos en qué sentido estamos orientados.*» (Ahmed, 2019 p. 20). La profesionalización disciplinar como una forma de privatización (Harney y Moten, 2017) de los cuerpos, orienta y aplica la limitación a través de la ambientación de un-ser-profesional; como empacar(se) en un acartonamiento profesional que no solo esquiva — prohíbe/limita— la interacción con y entre aquellos *somas* que son reconocidos fuera del “propio” campo epistémico; como aquellos con título de NO *formales-disciplinarios-universitarios-profesionales.*



**Imagen 79.** *Science or not science?*  
(2022) *Documenta fifteen.*

Una (con)textura disciplinar universitaria que acepta incluso, hápticamente, un ambiente acartonado —que olvida las propiedades de la ligereza, ergonomía o consistencia, como las tiene un elemental fragmento de cartón—, se pliega para categorizar en sí misma lo que se “debe” aprender —en una (i)lógica *bancaria* en términos de Paulo Freire (2005) y que a su vez traza una contralógica de *éxtase* que atraviesa límites al aprender, como advertía bell hooks (2013)— y que somática y paradójicamente, los cuerpos se oponen a aprehender como *somas* (Imagen 79).

Podemos ver esta función del *empaquetamiento*, tomando como ejemplo una situación muy reciente del ámbito político colombiano. Hace poco fue elegido en Colombia, por primera vez en su historia política, un gobierno con liderazgo —denominado— de izquierdas. Este nombramiento llama la constante atención, no solo porque, principal y sistemáticamente, han sido atacados su líder y lidereza por tener un pasado que se sale de la “media” de las expectativas sociales que se han construido alrededor de la política<sup>47</sup>, sino porque varias personas integrantes designados en el gabinete ministerial, no presentan un título universitario que, literalmente, se adscriba con el área de “saber” del ministerio específico al cual se está ejerciendo la representación y que, en un orden directo de correlación, le permita el tipo de validación necesaria para participar en el mismo. Así sucedió con una de las mujeres nombradas a tomar el cargo en el Ministerio de Minas y Energías que, al tener por título de pregrado filosofía y, a juicio social, no ser literalmente compatible con el nombre del ministerio, no es “útil” para asumir este cargo. Se llega al borde de desconocer la trayectoria —[corporal]—, fuera y dentro del ámbito disciplinar por la cual ha transitado quien asume el cargo y al mismo tiempo, deslegitimar el aprendizaje de la filosofía —formación disciplinar inicial de la ministra— como socialmente útil. Lo *no profesional* es —en esta lógica— la ausencia legítima del paso por una universidad que sigue un tipo de perfil “especializado” combinado bajo los matices que se exigen en un perfil específico [acartonado]. De esta manera, se confina y encripta una vez más, el aprendizaje y, en este caso, la participación eficaz por una supuesta exposición a constricciones de orden disciplinar político:

---

<sup>47</sup> Francia Elena Márquez Mina, a quien ya mencioné anteriormente, pertenece a un movimiento político colombiano recientemente fundado como partido y denominado *Soy porque Somos*, una línea política que inspira su actuar en la filosofía sudafricana del *Ubuntu*. Este tipo de orientaciones soportan procesos y circulan actualmente con mayor atención, incluso en los mismos procesos artísticos, como sucedió en la más reciente *Documenta fifteen* en Kassel, Alemania, en la cual se conversaba sobre la pluralidad de términos que dan cuenta de la misma visión filosófica: «*Minga* en muchos países de Sudamérica, *tequio* en México, *auzolan* en Euskal Herria, *andecha* en Asturias, *mutirão* en Brasil, *ubuntu* en distintos países africanos, *gadugi* en las comunidades cherokees, *talkoot* en Finlandia, *guanxi* en China o *fazaa* en árabe nombran estas formas básicas de ser-en-común» (Brown, 2022 p.10).

si no se titula [acartonadamente] —en aquella área al cual se va a trabajar— no sirve [se alucina y acartona *in the same time*].

En este diminuto y consecuente ejemplo —independientemente de las perspectivas políticas que se disputan en él—, se palpan las imaginerías texturadas sobre saberes, aprendizajes y disciplinas. La filosofía, al igual que las artes, se han organizado y limitado en una lectura tipo *caja* —como la de Pandora, tal vez— que envuelve lo abstracto, lo metafísico, lo flexible, lo incomprensible, entre otras texturas, en el revés que oculta un envés más importante. Como el revés siempre está en tras-escena, se queda sin luces en la presentación y se convierte en esa utilidad inútil que tendrá uso en momentos especialmente circunscritos. Y, aunque estas identificaciones dadas y envueltas en esa caja mítica hagan parte, justamente, de las preguntas que han surgido en el ámbito de las artes y la filosofía a través de la historia, no implica que una lectura acartonada le arrincone en lo educativo. Se convierten entonces en una caja de recuerdos, útiles para recordar, reparar o simplemente adornar, como sucede al nombrar a la caja, cuerpo. [casi siempre sin su consentimiento].

Es evidente que los niveles de escarnio social aumentan o disminuyen de acuerdo a ese título universitario por el cual se llega (llegó) a pensar, un día que nos llevará (llevaría) a la gloria, ese insospechado e insondable [sabor de] éxito con lugar en el futuro. La gloria es también una medida [como la de los zapatos] en estos tiempos de ambientes acartonados, que según el número de publicaciones-científicas [registradas en la Mr. Web] clasifica [y financia] —qué tan “bueno” o “malo” se es, en y con lo que se aprende<sup>48</sup>— lo que pasa con los *somas* en las universidades:

«En el mundo académico, como no existe el sano sistema de las propinas, tenemos un sustituto que más o menos hace las veces de paliativo. Me refiero, por supuesto, a las citas. Se asume, más o menos con razón, que si hiciste un trabajo bien hecho alguien te citará. Yo, francamente, preferiría que me dieran propinas. (...) La etiqueta académica que rigió mi escritura durante años hoy me parece tan máscara como esas uñas con piedritas que se ponen ahora las muchachas. Las citas bibliográficas fueron inventadas como antifaces para hombres incapaces de sostener una

---

<sup>48</sup> «Al concebir en la teoría, y (...) también en la práctica, una traducción del sistema de creación y distribución social del conocimiento como un inmenso sistema de intercambio de citas y prestigio por publicaciones, el modelo neoliberal esconde la verdadera naturaleza del trabajo epistémico. El modelo de mercado de las ideas oculta las correspondencias entre las estructuras sociales y las estructuras semánticas y pragmáticas del conocimiento, oculta las relaciones de contenido y las dependencias epistémicas que mantienen entre sí las preguntas y respuestas en las que consisten las redes de conocimiento». (Broncano, 2019, p. 84).

conversación de viva voz, ya no se diga generar una idea propia. Hombres sosos como pan sin sal, inabordables, en el fondo tan animales como todos, pero con su capital de pretensión intelectual recubriéndolos, empeorándolos. En otras palabras, ~~hombres~~ como yo». (Jufresa, 2019, p. 117 y 122) (Tachado aumentado).

Por cierto, esa era una cita y por suerte, como *somas*, tenemos la caja torácica: podemos inspirar, espirar y repetir el ciclo las veces que sean necesarias.



**Imagen 80.** (Não) afixação.  
[Universidade de Lisboa (2023)].

## ¿Especialitis?



**Imagen 81.** *Push Rock.*

[Ilustración Juan Astasio (s.f). Fuente: <https://www.newyorker.com/cartoon/a25925>].

Cuando nos (con)texturizamos en una perspectiva sobre lo que se conoce, estamos permeando y cristalizando al mismo tiempo, las líneas que se proyectan y los caminos que se deben seguir hasta ese conocimiento, no sólo por nosotros, sino por los que están en nuestros círculos más cercanos. Es como si se demarcara un terreno privado, y por ende, con limitado acceso, que promueve clasificaciones ególatras [¡hay que saltar la cerca! (Taylor, 2020)]. Qué significa localizar un saber en un punto de posición específico y —a su vez— cómo puntos de encuentro pueden servir para hallar elementos que reúnen y conectan, que son comunes o no, al querer aprender sobre algo, más que aislamientos de (re)nombre [prefijo] disciplinar (Trazo 12), son preguntas —como estas, como otras— que pueden hacer que exploremos sin referencias unívocas y que nos ayuden con la búsqueda de localizaciones menos privativas, para percibir un otro horizonte. De paso, nos lleva a preguntarnos también, por lo que significa quedarse instalado en ese mismo punto donde se posiciona un saber, ocupando ese

lugar para quedarse impregnado [de autoridad] bajo su —propia— perspectiva y, a partir de allí, orientar preguntas y girar sobre puntos mil veces conjeturados, inflamados [¿quitar la cerca?]. Estamos viendo, estamos dibujando un mismo paisaje innumerables veces [con las mismas cercas], cargando la piedra una y otra vez [hacia el mismo horizonte], y aunque se presente con cambios, generan mecanicidad en lo que se ve e, inevitablemente, en lo que se aprende. ¿Se puede llegar a ser experto en la técnica del observar desde un único punto fijo de mirada? [¿cercado?]

A veces [para no decir siempre] actuamos con los saberes como si fueran sólo nuestros. Los atrapamos —corporalmente— y nos (auto)(co)colonizamos desde ellos, y con ellos, nos (in)movilizamos. En el nombre de nuestra disciplina (nos) (des)vestimos y (nos) (con)vertimos a (con) otros *somas*. La *disciplinitis* que corre por las corrientes de nuestras venas (pobre en oxígeno) en los síntomas de su inflamación, nos "da el poder" para decirle a otro — con “autoridad autorizada” — que "no sabe" lo que yo "sí sé", como si el *saber* no fuese a su vez una forma de *ignorar* (Broncano, 2019). Es la contravía de la famosa premisa del "yo sólo sé que nada sé", para enunciar un "yo sé lo que usted no" o “yo puedo hacer eso (mejor)”. Como lo hicieron hooks (2013) y Kilomba (2019), Le Bretón (2021), refiriéndose a los discursos racistas, a la estigmatización del Otro, también escribiría:

«Las diferencias físicas entre los grupos remiten a diferencias intelectuales y morales, y se convierten en principio de explicación de la desigualdad social y cultural o en la justificación del odio racial. Al no habitar los mismos cuerpos, los seres humanos no pueden habitar el mismo mundo y pretender considerar las mismas prerrogativas. Cartesiano en disidencia, ya no está en su mente que el racista conceda sus cartas de nobleza, sino el cuerpo. «Muéstrame tu cuerpo y te diré quién eres» es su *cogito*, porque a sus ojos nadie escapa de las consecuencias morales de sus atributos físicos. *Todo sucede como si el sentimiento de inferioridad del Otro o el odio hacia él no pudiera satisfacerse solo de la dimensión moral para tener que buscar la legitimidad de su carne, en su apariencia o en sus rasgos sensoriales, para finalmente descalificarlo completamente.*» (p.32) (Cursivas aumentadas).



**Imagen 82.** Distancias somáticas.  
[Ilustración por Juan Matías Loiseau: Tute (s.f)].

En el espacio del aprender, quienes principalmente nos movemos somos nosotras y el saber puede actuar como agente que se mueve junto con nosotras [como la sangre, en las arterias y en las venas] y nos impulsa a movernos y también a contenernos. Pero, justamente, ¿cómo nos movemos alrededor?, ¿con, desde o junto a algún saber? Desde el criterio de una mujer que lleva laborando 23 años en el campo de la medicina, por ejemplo, al reflexionar sobre el aprendizaje especializado de los estudios profesionales de médic\*s, expresaría lo siguiente:

**A.A.** «Al usted especializarse sólo en algo, lo inhabilita inmediatamente en el resto. Entonces, sucede algo así como: "a mí no me hablen de nada más, sino sólo de mi pedazo". Con esto, de paso, le va quitando habilidades a los otros que sí les toca saber de todo, como por ejemplo a los médicos generales. Ellos tienen que saber de todo. Y, como se acostumbran a que hay especialidades, se quedan cortos a la

hora de hacer un diagnóstico, porque "como no está el subespecialista", entonces, ellos ya no saben. (...) Hay cirugías que son más complejas que otras y, hay temas donde hasta cierto punto llega el médico y como el conocimiento no para, los cirujanos empezaron a subespecializarse: ese que se dedica a algo, se dedica sólo a eso. Y como en la medicina cada día es un conocimiento nuevo, entonces tiene sus pros y sus contras. Hay cosas que definitivamente uno dice, sí, que alguien se dedique sólo a esto, porque cada día es más, y más, y más, y descubren más; y hay cosas que realmente pueden ayudar mucho a la gente. Pero otras no, y son estas las que inhabilitan un poco al otro, porque "yo no puedo hacer eso porque no está el especialista" y efectivamente no se hace. La especialización le crea habilidades a uno, pero le quedan inhabilidades al otro. (La medicina) se vuelve dependiente del subespecialista. Pero, si uno lo mira en términos macro, probablemente sí ayudan.»

Vuelvo, reiterativamente a la cuestión de la especialización —un límite y fin determinado [como la cerca]— para preguntar(me), olvidando todo tipo de culpabilidades, si somos nosotr\*s, en nuestra más completa ansiedad, quienes nos seguimos encargando de separar las cosas [artificialmente] para encontrar una justificación y así seguir a ese supuesto especialista que se apasiona [como mala imitación] de nombres y códigos para verse elocuente y sofisticado [*more scientific papers it's better*]. Pero, la especialización nos hace ver fragmentado lo que —siempre— es(tá) unido [diferente es contemplar los detalles]. Sí, como la cabeza separada del cuerpo. Mientras, se estudia, mientras se aprende, mientras nos especializamos, la cabeza está unida al cuerpo, nunca se separa aunque imaginemos o ignoremos su completitud. Y, de quienes se especializan en el "resto del cuerpo" y que no están salvos de olvidar su cabeza —o viceversa—, Erling Kagge narraba lo siguiente:

«La cabeza puede perder el contacto con los pies. Conozco a una abogada que pasaba largas y agotadoras jornadas laborales. Le gustaba su cometido, hasta que se bloqueó, sufrió ataques de pánico y creyó que se iba a morir. Tras una baja prolongada volvió a su puesto de trabajo, pero

los ataques de pánico y el intenso dolor de cabeza continuaron. El médico le recomendó fisioterapia psicomotriz. En la primera consulta le pidieron que se quedara de pie. El terapeuta le preguntó qué sentía. Nada. El terapeuta le preguntó que sentía bajo los pies, en las pantorrillas y en los muslos. Solo al tensar los músculos de los muslos comprendió que era algo más que una cabeza dolorida. Le pidieron que se sentara en una silla con un palito de madera debajo de cada pie y que los hiciera rodar hacia delante y hacia atrás. El terapeuta volvió a preguntarle qué sentía. —¿Sentir? —se sintió molesta porque le repetían siempre la misma pregunta cuando contestaba lo mismo. La semana siguiente empezó a sentir un dolor intenso en las plantas de los pies. Entonces le pidieron que se pusiera de pie sobre los palitos y que intentara hacerlos rodar. “El dolor fue tan intenso que se dejó caer sacudida por calambres. Más adelante la abogada entendió que el terapeuta le había pedido que realizara esos ejercicios para que la cabeza recuperara el contacto con el cuerpo. Su cabeza necesitaba aterrizar.”» (2019, p. 34) [¿Es por este tipo de ejemplos que en la universidad se habla de formación integral?].

Se dice académicamente que estudiar las “especialidades de la cabeza”, requiere pasar por unas disciplinas específicas, y pasar por las especialidades del "resto del cuerpo", contribuye a estudiar otras. Especializarse —es algo así como reconocer los píxeles de una imagen— no es estudiar de todo, en, con y por fuera del contexto específico de la especialización —para fragmentar—. Estar inmersos en la idea del conocimiento especializado, es estar en un fragmento de un saber localizado en un punto en concreto que da peso sólo a una parte [del píxel] en los límites de la esencia de la especialización [de una imagen incompleta], dejando fuera el esfuerzo totalizante y soporte de la especialización como cualidad relevante. La idea de la especialización limitante más que un saber limitado, se une a una idea de profesionalización automática y descontextual. *¿Un cuerpo especializado es un cuerpo del detalle automatizado? ¿La especialización está en las alucinaciones de la cabeza?*

Sobre esto, con certeza, no se tendrá certeza alguna. Por ahora, «para poner orden en mi cabeza me tiro al suelo un rato y dejo que la gravedad actúe sobre mis pensamientos, con la secreta esperanza de que elimine los inservibles y me deje dentro de los aprovechables.» (Kesselman, 1990, p.89) [para no(des) aprovechar este pixelado detalle].



**Imagen 83.** Desinflamar pensamientos.  
(2022)

## Excentricidades

Y. A.

«Siempre me imaginaba que un artista pues es [...] Uno se imagina que siempre está como mechudo, con la mochila o los converse, uno cree que el artista solamente está como así, en esa, en esa postura [...] Hay gente que se pone siempre la misma ropa. O, hay otras personas que se ven siempre como medio hippies. [¿Sí?] Pero entonces, cuando uno está dentro de una universidad y está compartiendo con personas de ciencias humanas y artes, uno empieza a darse cuenta de todas las posibles áreas del conocimiento, todas las ramas, los énfasis [de las artes]. Y a darse cuenta, que también es muy versátil, ¿no? Y que, justamente hay personas que con su postura o su forma de vestir, o cómo se ven dan la impresión que son demasiado encerrados, otros que son muy [...] que solamente tienen relación con sus creaciones y no con la gente. Pero, después uno se da cuenta que hay de todo, que es demasiado heterogéneo. Creo que la percepción que tengo sobre los artistas es que son lo más impredecible del mundo, son muy impredecibles. Son así porque justamente lo que definen, no es eso lo que son. Uno ve que hay unos que se visten todos góticos y uno cree que son infalibles, que son duros [...] que son [...] fuertes y resulta que son las personas más sensibles y que incluso necesitan antes apoyo emocional. Es más, son hasta inseguros al hablar en público, algunos, y uno los ve todos rudos y resulta todo lo contrario. Yo pienso que como en toda carrera, estereotipar no está bien, no está bien porque justo no define lo que realmente hay. Pero es algo natural de nuestra forma de aprender.»

A. A.

«Mi esposa es ingeniera industrial, vive en otro lugar del mundo, está parada en una realidad totalmente distinta a la mía y se mueve en el mundo del retail, vende elementos de canasta familiar

en un almacén de cadena y es directiva en ese almacén. Claro, y cuando a ella le preguntan: **¿y su esposo qué es?** dice: **"mi esposo es filósofo"**. Entonces, creen que soy un marxista. En el contexto colombiano ser filósofo es casi ser de izquierda, ser marxista, contrasistema; creen que debo ser ateo, drogadicto, alcohólico y que debo ser un viejito mechudo, con aretes, tatuajes y demás. Y que, cuando ella, por alguna razón, tenga que reunirse con sus compañeros de trabajo y yo vaya acompañándola, seré el centro de atracción o de atención y tendré un discurso para dar, y que querré ser el centro, el epicentro de la discusión que se genere en esa reunión que, seguramente, será una reunión de entretenimiento y no una reunión de enseñanza o de docencia. Y pues, mírame: no tengo ninguna *excentricidad*, **ninguna**. O sea, no tengo el pelo largo, no tengo arete, no tengo tatuajes, no tengo piercing. Creo en Dios. Las veces que he ido a hacer pasantías a otros lugares y he estado con otros filósofos, en otros lugares del mundo, me dicen: **"venga, usted es un man muy raro, no parece filósofo"**. Tengo un amigo, un amigo español que me dice: "si Nietzsche se diera cuenta de lo que usted hace pues se debería estar revolcando en su tumba. Un filósofo que no bebe, un filósofo que no fuma, un filósofo que tiene mujer e hijos.»



**Imagen 84.** Opinión (im)popular.

[Remitente: No artistas / destinatarios: Artistas] [Fuente: ilustración Juan Matías Loiseau: Tute (s.f)].

Hemos creado un tipo de acuerdo —implícito— que predice [somáticamente<sup>49</sup>] a quienes están en el centro del comando de una disciplina porque con(tienen) una particular manera de aprender [sí, pero también no]; y, no se puede negar, que esa lectura se distancia de la que se hace por quienes están inmersos en ese centro, intentando comprender lo que allí, en ese punto central, específico, realmente sucede. ¿Se lee la disciplina a través de los hábitos y los comportamientos?, ¿qué preguntas giran en nuestras comprensiones cuando la imagen común y repetitiva se encuentra fuera del giro de las imágenes que se construyen alrededor de un saber, de un aprender? Cuando aprendemos sobre algo, los saberes (in)comprendidos viajan con (nos)otros independientemente de los lugares por los cuales transitamos. Nuestro contexto de aprendizaje se afecta [hace eco, se saborea, alucina y se (con)textura] de acuerdo con los espacios [cajas] que frecuentamos. Sería excéntrico pausar la reiteración de lo que “se ha creído que es” para aproximarse e intentar aclarar lo que “se cree que se ve”. Ingenuamente, hemos sido en algún momento víctimas de supuestas excentricidades, por lo que sabemos, por lo que aprendemos, por lo que (des)conocemos, por lo que intentamos aprender, que muchas veces, más que excentricidades, son discriminaciones [en mayúsculas] aunque (a)parezcan finezas. Pensamos, hablamos y actuamos en nombre de otras disciplinas de las cuales apenas sabemos su nombre [que tratan ciertos temas, que se ocupa de ciertas cotidianidades sociales y que parecen excéntricas cuando se mezclan con otros temas]. ¿Qué hacer, entonces, con la influencia que es tejida entre saberes y espacios en los que nos relacionamos, si crear una *estampilla* que acerca a unos y distancia y limita a otros, condiciona al mismo tiempo la lectura que se realizará sobre un saber y más específicamente, sobre quien carga ese saber?

---

<sup>49</sup> «“Todo en nosotros parece producto de una orden”, arguyó el sociólogo francés Marcel Mauss. Es fácil reconocer a una chica que “se haya educado en un convento, ya que generalmente andan con los puños cerrados”. Mauss lo lleva al extremo, ~~como hacen con frecuencia los intelectuales franceses~~, pero tiene razón al resaltar que la manera en que nos movemos es un punto de encuentro entre lo psicológico y el sistema social. Ese determinismo social se queda, como diría su discípulo Pierre Bourdieu, “grabado en el cuerpo”» (Kagge, 2019, p.39) (Tachado aumentado, no doy fé de esa acusación).

## Códigos Genéticos Artísticos



**Imagen 85. Paisaje I.**  
[Dibujo] (2021)

Los paisajes es lo que más se suele instruir para dibujar [espero y aspiro que ya no con la misma intensidad por salir del apuro pedagógico] cuando se está en la escuela, en una que otra clase y sea o no de artes. En algunas ocasiones, estos dibujos son acompañados con preguntas tipo ¿qué hizo en vacaciones?, ¿cómo es la naturaleza o lo rural?, ¿cómo es tu ciudad?, ¿en dónde vives?, entre muchas otras que pueden ser expuestas “fácil” y rápidamente entre juegos, en una hoja de papel en blanco y con unos cuantos lápices de colores. Así de simple.

Estos trazos, que se pueden percibir aquí como ejemplo (Imagen 85) fueron hechos en varias oportunidades a la voz dictada por un número significativo de estudiantes, tanto de nivel escolar como universitario, cuando conversábamos sobre lo que solían dibujar cuando les pedían (pidieron) dibujar en alguna clase. Repetían, casi al unísono, qué elementos dibujar, su ubicación y de qué color debían estar impregnados cada uno de ellos.

Las artes —a menudo denominadas en singular más que en plural—, en las acciones más cotidianas de su formación, son imaginadas como la producción —objetual— de un dibujo o

una pintura que se instala en una pared; y que, por cierto “talento” del artista, debe expresar la más exacta figuración que se pueda lograr con los trazos del dibujo y el color de una pintura. Aunque pueda sonar un poco exagerado, el tono de esta afirmación —en estudiantes que no se han aproximado “seriamente” a las artes— carga consigo esta idea en esa simple descripción, precisamente, porque apartan otras múltiples versiones de lo que hay bajo el nombre de las artes en plural. También, «en realidad términos como «serio» y «riguroso» suelen ser palabras de la jerga académica, y de otros contextos, para lograr una corrección disciplinaria; señalan una manera de formar y de aprender que confirma que ya sabemos sobre los métodos aceptables del saber, pero no nos permite tener percepciones visionarias o dejar volar nuestra fantasía.» (Halberstam, 2018, p. 18), y esto, a las alturas reflexivas de la educación artística, sigue siendo arriesgado. «El deseo de ser tomado en serio es precisamente lo que lleva a la gente a seguir los caminos ya probados de la producción del conocimiento, unos caminos de los que me gustaría desviarme un poco.» (Halberstam 2018, p.18) Sin embargo, ahí [aquí] seguimos atrapad\*s en la seriedad del (re)conocimiento.

Cuántas esferas podemos enunciar y comprender sobre el terreno de las artes y su educación —que les hacen existir—, para seguir acartonando versiones de imágenes [como la moda] unívocas que continúan en la (re)producción de modelos históricos por seguir, aunque estas sean distantes de ellas mismas, es una pregunta que aún nos persigue. Sin embargo, para definir estas esferas, se expone infatigablemente que son expresión, color, belleza, emoción, sensibilidad, formas [...]. Hay definiciones que se exclaman como *intención*, otras como *percepción* y otras como *aspiración*. Y los propósitos educativos pueden ser, justamente, una ilustración —mezclada— sobre ellas.

Ahora bien, esta concepción sobre la imagen de un paisaje que se dibuja de forma reiterada llama especialmente la atención aquí, puesto que se ha considerado y consolidado dentro de un imaginario de representación artística “apta” dentro del desarrollo educativo en la época escolar, pero que trasciende de manera relevante hasta la universitaria e incluso después de ella. Es a través de imágenes como estas, que se cristalizan como unívocas y se crean, simultáneamente, concepciones sobre las artes y sobre lo que *es*, se *hace* o se *debe hacer* y más específicamente, en el aprendizaje de ellas. Es ese canon educativo que nos envuelve (in)conscientemente en hábitos, propósitos y lecturas, de las cuales, más que códigos comunes de aprendizaje, son códigos artísticos fijados [no necesariamente por artistas, como en “opinión (im)popular” (Imagen 84)].

**Cómo se dibuja un paisaje**

Un paisaje que tenga de todo,  
se dibuja de este modo:  
    unas montañas,  
        un pino,  
    arriba el sol,  
    abajo un camino,  
        una vaca,  
        un campesino,  
        unas flores,  
        un molino,  
    la gallina y un conejo,  
y cerca un lago como un espejo,  
ahora tú pon los colores;  
    la montaña de marrón,  
    el astro sol amarillo,  
    colorado el campesino,  
    el pino verde,  
    el lago azul  
-porque es espejo del cielo  
    como tú-,  
    la vaca de color vaca,  
    de color gris el conejo,  
    las flores...  
como tú quieras las flores.  
De tu caja de pinturas  
¡Usa todos los colores!

**Imagen 86. Paisaje II.**  
[Gloria Fuertes (s.f.).]

Lo cierto es que todos creemos saber unívocamente qué son las artes. Pero, cuando nos relacionamos con ellas, esa seguridad se pierde y se vuelve más sencillo repetir los (pre)juicios que previamente han emergido de aquellas imágenes unívocas. Son (pre)juicios que [aún, ingenuamente] crecen y llegan como nubes de humo y se impregnan a los procesos educativos universitarios y de estos, vuelven a la escuela en un circuito de eterno retorno. Por eso volvemos a decir, como en las historias: "érase una vez" y al mismo tiempo, "éramos una vez". ¿El paisaje intuitivo que delinea lo que se percibe de las artes y su educación —en la escuela o en la universidad— se ha encargado más de invocar intenciones de lo que se quiere sentir/lograr con y desde las artes que lo que se comprende y se hace con y junto con ellas? [Necesariamente por profesor\*s, por artistas].

## **Textus Cartilagineus**

### **En el (Inter)medio las Artes: [¿un Médium?]**

En la universidad —pero no solamente allí— se declara que las artes, sus intervenciones, lenguajes y prácticas, facilitan la comprensión y los aprendizajes complejos. Como un cartílago, las artes se aposentan en los medios de estructuras “robustas académicas” para amortiguar, dar soporte, movilidad y prevenir lo que estas contienen en sí mismas. El deseo por facilitar los caminos que se recorren sobre objetivos de aprendizajes cognitivos; la intención que contribuyan en la recuperación y soportes necesarios para quien aprenden; dar descanso al pensamiento esquemático que se desgasta; salir de estructuras rígidas de aprendizaje; sensibilizar y hacer más perceptible lo que se aprende; facilitar el procesamiento de información; aclarar la aplicabilidad en una práctica; visualizar patrones, etc., son propósitos que se persiguen con su aparición en el palco de la enseñanza, en contradicción, más que con su propia enseñanza. Sin embargo, casi invisibles, articularmente (Ingold, 2018) escondidas en un (inter)medio, se encuentran (las artes) y se quiere mantener así el sentido de su existencia. [“siempre tan serviciales ellas”].

#### **A. A**

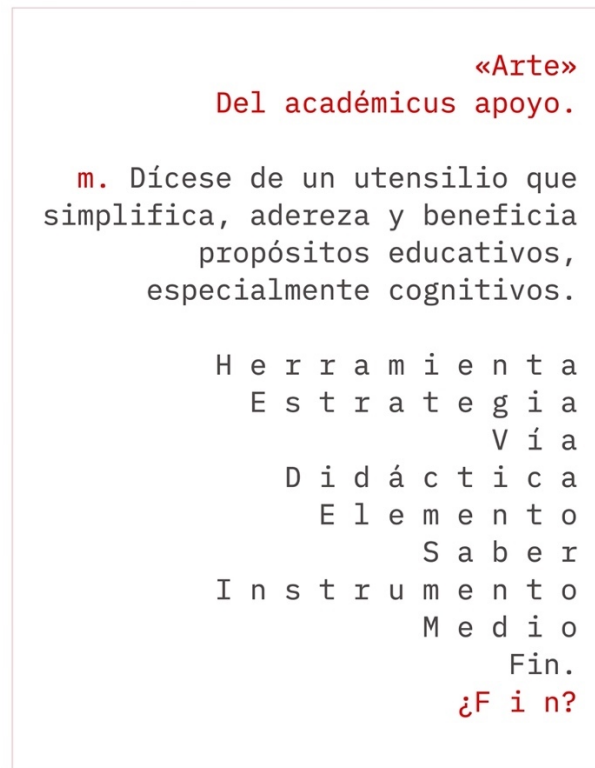
«Yo creo que la intervención que se puede hacer desde el arte para problemas de la política, como el estado, la ciudadanía, la participación ciudadana, la paz, toda esa cantidad de juicios de valor que son tan difíciles de enseñar porque son atracciones como la libertad, la igualdad, la dignidad, yo creo que se podrían enseñar más fácil a partir de procesos de intervención artística».

El vínculo y protagonismo de la atención que se establece por lo que se aprende, desde un lugar menos cognitivista y que supone, cada vez más, un evidente y necesario propósito orgánico del aprendizaje, invita a que las artes aparezcan como esa morfología que *flexibiliza* lo complejo, *motiva* y *controla* la emotividad sobre quien aprende. «*Nil est in intellectu quais nos prius fuerit in sensu*. Não existe nada no intelecto que primeiramente não estivesse nos sentidos» (Serres,

2004. p. 67), es una idea que se reitera y se mantiene vigente en las visiones contemporáneas de lo educativo.

Las definiciones y adjetivos dados a las artes invocan y anuncian su elemental función de corte auxiliar, asistencial, socorrista, accesorio, anexo: aunque la expectativa que se aborde para ellas sean “soluciones” de complejidad formativa. Se configura una importancia de doblaje cinematográfico, en donde su aparición se da justo en las acciones que “no pueden” o “no deben” efectuar los saberes “protagonistas” universitarios [Lo útil, no puede volverse inútil ni la utilidad inútil].

En efecto y con todos sus defectos, evidentemente, los saberes de las artes en la formación universitaria son implicados más como herramientas didácticas que contribuyen en la búsqueda de una comprensión diáfana sobre las temáticas más robustas que se pretenden en un área determinada [Y sí, pero no]. En su encuentro con otras áreas del conocimiento está su protagonismo, el guión construido, la actuación recomendada. Hay un *hábito disciplinar común* que es concedido, es un *lenguaje corriente* de las artes en la academia.



**Imagen 87. Académicus.**  
(2022).

## En el Medio, el Cuerpo como Medio

R-e-s-i-l-i-e-n-t-e es una palabra que puede aturdir los oídos, especialmente, cuando aterriza como justificación constante para los propósitos educativos en los cuales el cuerpo es protagonista y en donde las artes son el principal acompañante. En muchas ocasiones, esta palabra puede dar la sensación de atribuir un matiz de incapacidad premeditada y convertirse en un sinónimo de sensibilidad justificada. Ver los cuerpos como instrumentos y creer de lleno en una premeditada incapacidad, es asumir con exclusividad que los procesos educativos, necesariamente —y más que intencionalmente—, asumen la responsabilidad por “sensibilizar” y “curar”<sup>50</sup> cuerpos, hacer que estos se “expresen”, “hablen”. Expresar-se suele ser [¿ahora más que antes?] un llamado académico romantizado [expresible], pues es visto, frecuentemente, desde una perspectiva máxima (y exacerbada) de positivismo.

La resiliencia como lema —cuando es ligero—, ha llevado a creer que estamos —siempre— bajo un *fatum somático* que cae y debe reparar(se) de su caída [no precisamente la de las teorías gravitacionales, pero sí con gravedad]. Y, por extraño que parezca, el levantamiento *somático* recae, debe ser, es, responsabilidad de la educación artística, en compañía y/o auxilio de la educación física [¿fingimos sorpresa?] [y sí, pero no]. Esto se hace, claro está, debido a sus “nombramientos” y delimitaciones como áreas de un sentido móvil-expresivo. La resiliencia puede entenderse, muchas veces, como una de las constantes retóricas educativas en las que están inmersas las artes (Gaztambide-Fernández, 2013) y los deportes; que legitiman, a como dé lugar, un espacio de estas en la universidad, tanto para quienes las invocan como para quienes las proponen [siempre hay un propósito salvífico].

Se ignora en estas aproximaciones que un soma que (des)aprende y que está presente naturalmente en cualquier área del conocimiento, lo hace sobre y desde él, como cuerpo, allí mismo, desde la orientación de la propia disciplina. No es pues, desde las artes, desde los ejercicios físicos y los deportes, donde se consigue también, a pesar de todo, una expresividad (somática). (Des)aprender va más lejos que la implicación dada al cerebro en la cual «el hemisferio izquierdo razona, habla; el otro es la metáfora.» (Kesselman, 1990, p.47). En otras palabras, los *somas* que se acercan a aprender sobre un área, cualquiera que esta sea, más que

---

<sup>50</sup> La curación estaba implícita en épocas más eclesiales en las cuales se clasificaban a las personas racializadas como animales salvajes que debían ser salvados con las intenciones evangelizadoras (y educativas) del “amor” por Cristo.

llegar a las artes a encontrar una congregación de responsabilidades resilientes, encuentran [se supone] allí mismo en cada disciplina profesional, un lugar de expresión somática.

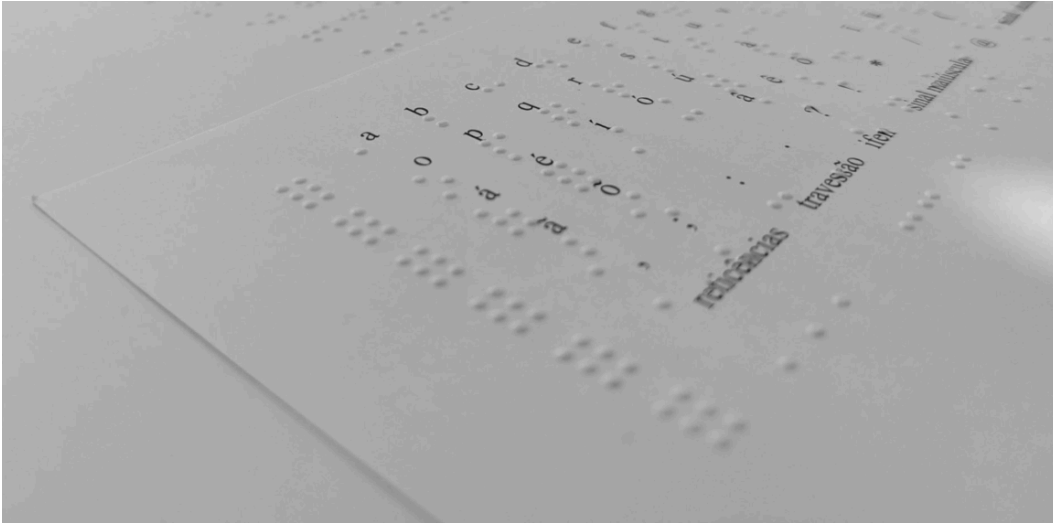
Recordar el *soma* en la reflexión sobre la educación artística, es detener(se) en la idiosincrasia que rodea el aprendizaje y en los esquemas e imágenes corporales de las diversas áreas disciplinares [más acá y más allá de lo *técnico performativo* de las artes]; pues lo corporal, no es un asunto que compete sólo a los objetivos de la educación artística, ni a la educación física [no es un asunto de discurso o práctica disciplinar]. La verbalización, las emociones, la imaginación, los conceptos, las acciones, el movimiento están estrechamente ligados y no surgen como “mejoras” (resilientes) sólo en los cursos de artes [lo somático no con créditos, lo somático es po(lí) (é)tico].

Las artes, el cuerpo, el cuerpo en el arte, las artes en la educación, es el panorama que da interpretaciones y establece tejidos cartilagosos que acomodan, amortiguan, previenen al cuerpo de posibles —tensiones— lesiones. Son entendidas como habilidades blandas [¿blancas?] que se enuncian como gestoras del tiempo, de las emociones exaltadas, del comunicarse a buen tono, de ser productivos y flexibles, de la adaptación que proponen los cambios extremos. Pero tal vez se olvida que permiten también, como los cartílagos, una ergonomía en el movimiento que traslada y descoloca las limitaciones que existen sin su conciencia. Tal vez exista, en la idea de una estructura intersticial necesaria, como el tejido aún poco reconocido del cuerpo humano, (Benias et al., 2018) un lugar a partir del cual se puede pensar una forma e interacción menos efímera y conveniente.



Imagen 88. Posturas II.  
(2022)

## Semántica Somá(n)tico



**Imagen 89.** Códigos somáticos.  
(2022).

En esta época de *#hashtags* es necesario recordar porque ya no nos inspiramos con nuestros sentidos. En la universidad, hay *somas* que existen con mucha menos relevancia que otros, siendo esa popular escala divisoria piramidal social de *ismos* la que se reproduce de lleno en sus campos. Las normas somáticas universitarias establecen una “normalidad” (a universalidade como le llama *Kilomba* (2019) de color genérico blanco) que desvincula la particularidad más concreta de cada *soma*. La particularidad de cada *soma* es una sumatoria de elementos que, según la “normalidad” —y la universalidad del “adentro y fuera”— unos están más cerca que otros y el paso por el aprendizaje de las disciplinas universitarias se dan con un mayor o menor encuentro particular.

**Evocación 1. [Más hacia el pasado].** Antes de llegar a ser profesora en escuela y mucho más lejos en la universidad, cuando justo estaba en los ensayos escénicos de ese rol como profesora, es decir, en las prácticas pedagógicas profesionales, una profesora cercana a mi círculo social, me invitó a hacer unas sesiones de taller sobre juegos teatrales con su grupo de estudiantes de primaria. En el grupo asistía a clase un estudiante que era diagnosticado con síndrome de down. Le recuerdo con especial memoria por ser el primer y único estudiante con este tipo de diagnósticos con el cual he compartido una sesión de clase y, con mayor atención, porque en poco tiempo con mi noción ingenua de profesora, notaba que era —como si— él me

mostrará que las advertencias sobre el cuidado que debería tener con él eran sólo eso, advertencias: fue de quienes más se arriesgó y aventuró. Hoy creo que solo en la relación somática construida en ese momento, los códigos que construimos fueron los suficientes para comunicarnos. Eso se logró sólo en la relación somática que inventamos [eso siento, eso creo].

**Evocación 2. [Más hacia este presente].** En el invento de un camino inmersivo para percibir las líneas discursivas que se tejen y circulan alrededor de nuestros aprendizajes sobre lo corpóreo en la universidad, asistí hace tres meses, en la facultad de letras de la Universidad de Oporto, a una sesión que nombraron: *Uma hora passa a voar. A escrita a branco - a magia do Braille* [18 de outubro 2022, a partir das 12:00 horas]. No sé escribir ni leer en Braille, y no podía comprender de otra forma que esa invitación, con todo y mis curiosidades, me dirigía a pensar, nuevamente, en los sentidos de los ojos y el tacto. Las vías que paralelamente nos conforman, nos aproximan y nos separan son, al mismo tiempo para unos y para otros —en el aprendizaje—, un código que apenas puedo reconocer al verlo impreso en un objeto o en un letrero (Imagen89). Allí, en la ausencia y la presencia, se quedaba un código para acercarse a quienes, como analfabetas, podemos como mínimo reconocer ese mundo otro que es más táctil y está vinculado, desde su propia comprensión, a dejar fuera la instantaneidad de nuestros ojos (~~no~~ ciegos) que, por ejemplo, si pueden seguir la redacción y leer estas líneas digitalizadas.

**Evocación 3. [Entre aquel más pasado y éste más presente].** Durante los años 2017 y 2018 cuando aún combinaba la escuela y las universidades para ser profe en la escuela normalista<sup>51</sup> [ahora sonrió nuevamente mientras recuerdo cómo bromeaba con mis colegas y con estudiantes por mantener nuestras actuaciones en una escuela que se titula bajo la idea de lo “normal”], compartía escasas veces con un colega que tenía baja visión, puesto que su rol era acompañar pedagógicamente las labores exclusivas de integrantes estudiantiles en la escuela que necesitaran del código Braille para aprender, y en el caso profesoral, para enseñarle a algunos docentes orientaciones didácticas y así, aumentar la inclusión pedagógica en la escuela. El vínculo más próximo que compartí con

---

<sup>51</sup> En Colombia, las escuelas que tienen el carácter de normalistas, son aquellas que tienen como enfoque formativo la línea pedagógica. En tal caso, estudiantes que finalizan el grado 11° podrán decidir continuar con dos años de formación adicional —en un tipo de estudio preparatorio a la universidad y apoyadas por dichas instituciones— para titularse como normalista y comenzar, de este modo, a ejercer la docencia en niveles de educación preescolar y primaria. Se entiende como homónimo de este carácter en Portugal, las instituciones que fueron denominadas como *Escolas Normais* y actualmente nombradas como *Escolas do Magistério Primário*.

él, pues no tuve su orientación pedagógica sobre el braille, fue a través de la conversación y el juego frente a públicos al presentar y entretener al unísono a través de nuestras voces. Hacíamos para la comunidad educativa la locución de un evento de carácter artístico y deportivo que se desarrollaba en la escuela. Digo juego, porque nada de seriedad protocolaria tenía nuestra locución. Nos comprendíamos bajo la palabra y el sonido de ellas siguiendo una ilógica manera de vernos, dando discursos sobre las artes y los deportes en el mismo intento de dar orden y no aburrir a nuestros queridos y queridas asistentes. Y no puedo negar, que con su particular humor me hacía olvidar los prejuicios sobre la apariencia, no sentirme diferente.

**Evocación 4. [En este presente].** Hablar de los *somas* es ver una dimensión que me abarca, atrapa, divide, desdobra en pensamientos múltiples que siempre escapan a mi comprensión actual. Sin embargo, no dejan de estar titilando en las ideas que atrapo y que se escapan. Por tanto, quiero recordar que aunque mi experiencia directa como profesora y estudiante no ha estado vinculada claramente con personas con quienes el código verbal, visual, auditivo, táctil o motor no se entienda como directamente sincrónico al uso impuesto de mi (i)lógica somática. Pensar las *somahistorias* es pensar en esas dimensiones somáticas que consideramos lejanas de nosotros y las hacemos videntes sólo cuando están en frente nuestro, como *somahistorias* titilan también en mi espectro de pensamiento y con ellas me acerco, a la manera de un aprendiz, a esa zona que, dentro de la lógica de la experticia, aún está muy lejos de mi alcance, pero que inevitablemente componen mi propia *somahistoria*. Estudiantes y profesoras habitamos la universidad en códigos de “normalidad somática” —desde múltiples universalidades— que en realidad nos distancia y ni nos enteramos, o no queremos enterarnos. Hay saberes que también nos producen miedo al fracaso, eso importa, y de eso también tenemos que hablar.

## Impulsos Nerviosos

O corpo faz o sangue que faz o corpo que faz o sangue.  
 (...) Podem ser observadas, no entanto,  
 duas escapadas do ciclo da existência do corpo: por um lado,  
 em tudo o que se faça, o corpo se usa; e por outro, o corpo se reproduz.  
 Paul Váleriy

Aprender —junto con otros— altera la frecuencia cardíaca. Eso posiblemente no lo dicen con frecuencia los médicos, pero si el color rojillo en las mejillas, las manos temblorosas, el deambular de un lado para otro, el volumen de la voz en nivel bajo y su enredo de palabras o la palabrería en volumen alto, son indicadores que se ha presentado alguna alteración. Son estas sensaciones de las que poco se habla pero de las que más se quieren controlar mientras se enseña y se aprende. Hablar "bien", expresarse "bien", usar las palabras "correctas". Así es la formación —corrección— del *soma profesional*: un *soma expresible*.

### A.A.

«(...)Qué debería ser en una clase el contacto visual. Me parece tan extraño y yo soy muy tímido. Para que los estudiantes creen que tengo un contacto real con ellos, tengo siempre mi mirada a esta altura [señala con sus manos dibujando una línea en el horizonte], pero jamás miro a los ojos, porque de pronto me pillan las mentiras, que no sé tanto de ese autor o de esa filosofía[...]. Entonces, lo que hago, es mirar paredes a la altura de mis estudiantes e intento tener un pantallazo general, que ellos se den cuenta que no estoy centrado solo en uno o que estoy mirando para el cielo.»

Existe un estado nervioso en el campo de las artes escénicas que se acostumbra a llamar *pánico escénico*. Aunque es una exaltación del estado normal de nuestro sistema nervioso, la oscilación entre altibajos se mantiene frecuente hasta tanto el tiempo de encuentro se haya reducido, o hasta que ya, por lo menos, quien está en la escena deje en pausa su papel de actuación. El sudor en las manos, las mejillas sonrojadas, la voz en muy bajo o en exceso de volumen e incluso, la risa nerviosa, nos hace pasar por distintas emociones. Y todo ello sucede

mientras pensamos en voz alta con otros, mientras nos comunicamos, mientras nos (ex)ponemos. Recordaba esto, nuevamente, una y otra vez, cuando escuchaba preguntar a Richard Shusterman (2012), en público, precisamente: ¿cómo apreciar los placeres del pensamiento sin reconocer sus dimensiones somáticas? Escuchaba y me volvía a poner nerviosa.



**Imagen 90.** Impulsar.

[*Body Worlds*. (s.f.). Fuente: <https://n9.cl/toa2d/>. Modificaciones Ingrid Benítez (2022)].

La acción de *templar* los estados de ánimo es una categoría de alto nivel para quienes orientamos procesos pedagógicos [“se debe guardar la compostura”]. Hay un temple constante en el *soma* que resiste y persiste para que la temperie anímica mantenga un amable y constante equilibrio. Un autocontrol constante es la norma evaluativa. [Salirse de casillas no es recomendado]. [¿A qué disciplina le corresponde templar el ánimo?]. Los impulsos nerviosos deben educarse para que no se noten, como esos nervios escondidos y que sólo son vistos bajo el microscopio, bajo los rayos X. [De las emociones se habla en casa, como todo]. La educación artística es especialmente amada porque dice ser capaz de materializar la emotividad, las sensaciones, los impulsos alterados. En especial, la educación escénica debe entrenar los nervios y los efectos que ellos traen somáticamente. Controlar el impulso, controlar la emoción. Cuando no se cree tener la más mínima idea de un saber y nos exponemos al reconocimiento del no-saber, el pánico aparece con mayor frecuencia. Se olvida que al lograr reconocer lo que ha permitido la alteración de los impulsos, es una comprensión más compleja de lo que en apariencia resultaba, ya que lo desconocido entra en el juego de ser

(re)conocido y en ese sentido, esta alteración es una potencia, pues mueve internamente los intentos de comprensión.

El pánico escénico como (ex)presión, carga consigo una paradoja somática. En el (dis)placer de oír el pulso extra métrico del corazón, en vivo y en directo, se encuentra una consciencia difícil de percibir mientras no se esté expuesto por alguien que observa. Allí, en vivo y en directo, se oye en volumen alto los propios pensamientos, las propias acciones; en ese estado de inhibición, algunas veces (la mayoría de las veces), se pone en problemas la comunicación y en otras, ni se entorpece. Y, aunque sea una sensación que se atribuye a ser vivenciada por personas que están ocasionalmente interactuando con audiencias específicas, como actrices y actores teatrales, es la que constantemente acompaña a quien enseña y a quien aprende, de quien experimenta una acción, un saber que se desconoce en compañía. Estas sensaciones son impulsos que nos llevan a (des)cubrir elementos que hacen parte nuestra y que quizá, en una situación cotidiana, no la dejaríamos flotar a la vista. Son sensaciones que deberían permitirse más que juzgarse, cuando se está al descubierto de algo cubierto, de eso desconocido al que se le huye cuando la ignorancia es palpable, pero que, en el encuentro, se renueva. Siempre aparecerá alguien a la vista y algo (o alguien) será ignorado. [¿Cómo apreciar los placeres del pensamiento sin reconocer sus dimensiones somáticas? (Shusterman, 2012)].

De las situaciones por las que se pasa mientras se aprende, estar en "escena" es de lo más riesgoso y gratificante, Sin embargo, de eso poco hablamos pero mucho sabemos, porque estamos más acostumbrados a ser expuestos al juicio y leemos las acciones de otros a partir de los prejuicios. No hay complicidad en el aprendizaje universitario, hay competencia de aprendices. En ocasiones, es necesario hacer el llamado al hedonismo del aprendizaje más que cosechar aplicaciones e instrumentalidades como la gran hazaña educativa y pensar mejor, en el (dis)placer sobre lo que sentimos y hacemos en el mundo, como recordaría ya de alguna manera Shusterman. El temblor y el sudor en las manos, el titubeo de las palabras, las mejillas sonrojadas y el volumen bajo de la voz, son las necesidades por las cuales el *soma* reclama su existencia en el aprendizaje. Y no me refiero a querer plasmarlas y controlarlas para que el pánico desaparezca. Una vez más, ¿cuántos aprendizajes hemos distanciado de nosotros por sentir pánico al (ex)ponernos ante otros y ante lo desconocido? Las tales *soft skills* [Habilidades blandas/¿blancas?] se cristalizan y quedan en un lugar recurrente de inorganicidad, que de

blandas, realmente poco. En lo somático como en las artes, la exposición a pulsaciones altas no deja de ser orgánico y por tanto necesario.

**A. A.**

«Yo les cuento, les muestro, me muevo para aquí [...] Si yo pudiera pararme sobre las manos para dar las clases, si yo tuviese que colgarme allá, de una baranda o de la puerta para que ellos aprendieran [...] (lo haría). Nada, no me quedo, no me quedo en un solo lugar.»

Si el cuerpo está expuesto, si alguien está expuesto, si los errores que se cometen están por ser juzgados, es percibir que quien oye está en una recepción defensiva y por tanto, quien se expone se siente frágil en su "ignorancia", pues se rechaza su pensamiento en voz alta. Estamos en la costumbre "universitaria/profesional" de oír certezas —y por casualidad casi siempre las mismas y en los mismos tonos—, incluso, de nuestra fisicalidad. El cuerpo que aprende debe ser-capaz-de-no-cometer-errores [¡que error es esto!]. En eso consiste el acuerdo [pedagógico] por el cual se ha definido un ser/hacer profesional en *algo*. De lo contrario, se es catalogado como insuficiente y por supuesto, como NO profesional. Sin embargo, por ahora, podríamos quedarnos en la palabra más corpórea y pequeña de estos impulsos: el *nervio*.

«Desde los tiempos de los indoeuropeos, que acuñaron la raíz habitual (*s*)*neb-* para designar la «torsión», los seres humanos no han dejado nunca de buscar las palabras para nombrar de qué estaban «hechos» exactamente. En sánscrito, el «nervio», el tejido que nos permite andar, sonreír, pero sobre todo decir y pensar, se decía *snāva*.”» (Marcolongo, 2021.).

## (Contra)Acciones (In)Voluntarias

Sussana Kesselman cuenta sobre un día de clases:

«Esto no puede seguir así. Estoy harta de que vengan a clase cuando se les ocurra. Aparecen cuando quieren. Pero yo estoy, estoy siempre. Cuando se dignan aparecer, ya es tarde, se corta el ritmo de la clase y me desconcentran. Me estoy desgastando inútilmente, no valoran mi esfuerzo y me hacen perder el entusiasmo por enseñar. Es como si me hicieran el favor de venir. Se duermen, bostezan, no tienen ganas de moverse, se marean, se aburren, les duele, o les parece lento, o les parece rápido. Pero no podrán conmigo. Los demás grupos son maravillosos, ¡ja!, ¡ja!, puedo ser creativa con ellos, son receptivos, no faltan, quieren saber, preguntan. Pero ustedes son un carro pesado sin ruedas que tengo que arrastrar. ¿La eutonía? ¿La bioenergética? Sutilezas para las inconstantes de los procesos. Pero esto se acabó, las dejaré hacerse viejas y fofas, oxidadas y encorvadas. Y ésta será mi venganza. Ser finalmente yo la que las deje. Y no es bronca, es odio, las odio porque voy perdiendo la dignidad. Me odio porque voy perdiendo mi dignidad. Pero llegará el momento en que se den cuenta de lo que perdieron y quieran volver y que yo ya no pueda, con todo el dolor del alma, ocuparme de ustedes, no tenga horas disponibles o quizás ya esté muy lejos de aquí.

Sin embargo, estas palabras no fueron las que sonaron aquella mañana.

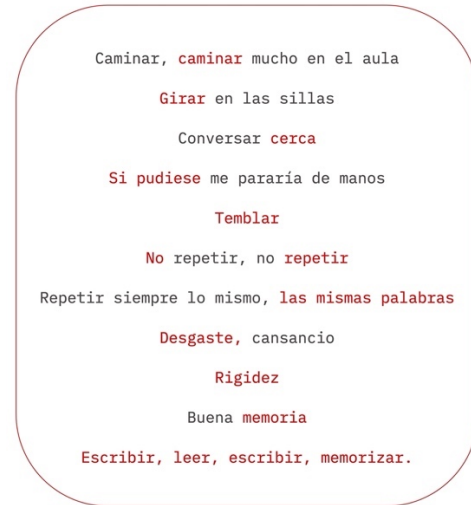
Queridas... todo está bien...no importa que falten, hay que tomar lo que viene como viene, bostezan, si eso les pide el cuerpo... si algunas necesitan una clase más divertida, lo tomaré como un emergente grupal, si otras desean más silencio, más pausas, más sensibilización, será evidentemente otro emergente grupal... y las ausencias son emergentes pero las presencias también son emergentes... y el grupo es los que están en cada momento... *y ésta es la dinámica corporal: la comprensión del fenómeno que fluye, de cuerpos que son personas.* Todo va bien, el grupo se dará el modo, el propio ritmo, las propias reglas... y yo seré un Pichón Zen fumando la pipa de la paz en Bahía.» (1990, p. 68-69) (cursivas aumentadas).

Ser modelo sutil y silencioso. Creemos que somos tan únic\*s que olvidamos lo parecid\*s que somos de y con otras personas. Y equivale más a decir que un parecido a nuestr\*s progenitor\*s. Dirigir una sesión de clase es dirigir somáticamente a quienes comparten ese espacio común [no es dirigir un tema, los temas van y vienen] pues «el encuentro

entre el alumno y el profesor es también un encuentro de la persona con ella misma y del profesor consigo mismo» (Le Bretón, 2010, p. 30). Más allá de un ejemplo moralizante, de cómo saber o no comportarse, de tener "buenas" o "malas" costumbres, es pensar cómo (nos) dirigimos somáticamente. Qué y cómo (nos) imitamos, qué y cómo (nos) replicamos — profesionalmente—:

«La imitación es el primer modo de aprendizaje, que se cristaliza a través de la identificación con el profesor. Permanentemente, la búsqueda de comprensión, la imaginación en torno al movimiento y a su experiencia, la preocupación por acercarse al modelo conducen a que la imitación se transforme poco a poco en experiencia personal y no en pura y simple repetición. Para que un pensamiento o un gesto tomen forma y puedan ser reproducidos, primero es necesario que cobren sentido. En la apropiación del saber hay en juego una dialéctica permanente entre el sí mismo y el otro, entre el otro en sí y el sí mismo en el otro. Al salir del curso, el trabajo personal de entrenamiento, de lectura, de investigación, se suma a la enseñanza del profesor e introduce sus matices en ésta. Como dice E. Herrigel a propósito del tiro con arco en la tradición japonesa: de lo que se trata es de "realizar algo en uno mismo"» (Le Bretón, 2010 p.34).

Desde que ingresé a la universidad como estudiante y aún, en el recorrido que llevo como profesora, escuchar la analogía del *escenario teatral* comparado con un aula de clases, ha traído agudezas y al mismo tiempo presiones [otra vez, pánico escénico] sobre lo que se entiende "deben ser/hacer" profesor\*s y estudiantes, mientras interactúan en una sesión de clase. Hay una distancia entre un cuerpo que aparece en la escena del escenario pedagógico cuando enseña, y otro que queda resguardado en la trasescena del aula. El personaje pensado, preparado, construido, por cada profesor(a), oculta la trayectoria [la somateca (Preciado, 2020)] de su aprendizaje *somático*. Queda el modelo. Cómo transitamos los aprendizajes personales y los convertimos en motor de acción dentro de los propósitos pedagógicos, que se expanden a lo social y político de aquello que nos compone en lo que se suele llamar como comunidad universitaria, es una (otra) pregunta que puede seguir resonando eternamente y nunca dejar de inquietar.



**Imagen 91.** Contracciones.  
(2022)

Depende del área de enseñanza o aprendizaje en el cual se esté inmerso, el cuerpo está más próximo o más distante del saber que se enseña y se aprende. Hay una (in)movilidad presente y reconocida por quienes tienen en cuenta el contacto, la expresión, lo colectivo y otras nociones que son inscritas, algunas en “el cuerpo” y otras en “la cabeza”. Las lógicas de las acciones del cuerpo y de las artes que cobijan los saberes, entran en juego según como sean reconocidas en el propio aprendizaje. Se usan o se ignoran según la perspectiva que se haya vivido o según la (des)conexión que tenga quien dirige o toma una sesión de clase. [como una tragicomedia].

**Y. A.**

«Utilizo mucho los gestos para explicar, para preguntar, para responder.»

**J. I.**

«No soy capaz de quedarme en una clase de 3 horas sentada, tengo que desplazarme, moverme.»

«Esa necesidad de movimiento, ese apetito de espacio, en la mayor parte de las plantas, se manifiesta a la vez en la flor y en el fruto; o, en todo caso, no revela en él más que una experiencia, una previsión más compleja. Al revés de lo que sucede en el reino animal, y a causa de la terrible ley de inmovilidad absoluta, el primero y peor enemigo de la semilla es el tronco paterno. Nos encontramos en un mundo extraño, en que los padres, incapaces de cambiar de sitio, saben que están condenados a matar de hambre o a ahogar a sus vástagos. Toda semilla que cae al pie del árbol o de la planta es perdida o germinará en la miseria. De ahí el inmenso esfuerzo para sacudir el yugo y conquistar el espacio. De ahí los maravillosos sistemas de diseminación, de propulsión, de aviación, que en todas partes encontramos en el bosque y en el llano, entre ellos, por no citar de paso más que algunos de los más curiosos: la hélice aérea o sámara del Arce, la bráctea del Tilo, la máquina de cernese del Cardo, del Amargón y del Salsifí; los resortes explosivos del Euforbio; la extraordinaria pera surtidora de la Momórdica; y mil otros mecanismos inesperados y asombrosos, pues puede decirse que no hay semilla que no haya inventado algún procedimiento particular para evadirse de la sombra materna.»

**Imagen 92. Semillas.**  
(Maeterlinck, (2007, p. 25-25)].

Cada quien tiene sus modelos, cada quien sigue los modelos que quiere copiar, cada quien se hace su propio modelo, cada quien se convierte en modelo.



**Imagen 93. [太極拳] Tai-chi Chuan con Dao.**  
[Fuente: @desportou.porto. Modificaciones Ingrid Benítez (2022)].

En mis clases de Taichi la mayor parte del tiempo miro hacia al frente (en pocas ocasiones hacia al lado o hacia atrás), siempre intentando que la mirada esté direccionada hacia el profesor para poder ver en detalle los movimientos que debo seguir. Poco a poco junto los párpados y me guío por sus palabras. En su tono de voz bajo y suave, apenas logro sintonizar una que otra palabra, sumado a que son dichas en un idioma que no es mi nativo. Es su cuerpo, que no es el mío. En el juego del tiempo, el espacio y las direcciones que son nuestros códigos comunes, de él y míos y de quienes nos acompañan, nos movemos e intento seguir en el máximo detalle la morfología de cada acción. El ritmo, la temperatura, la inhalación y exhalación son sólo de él y también son sólo míos, cada quien en su propia frecuencia. Allí en esa distancia aproximada, intento que el TaiChi me (nos) sintonice.

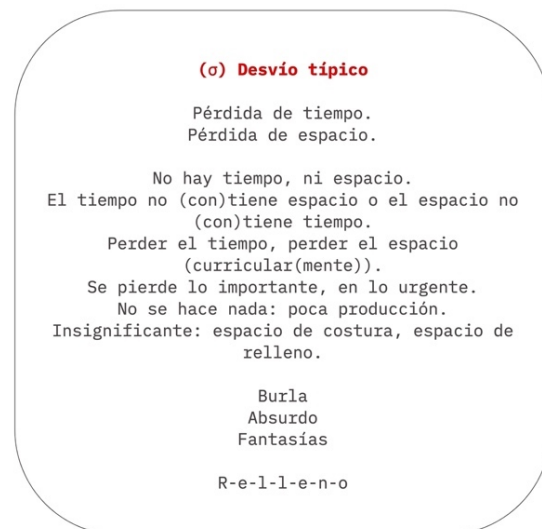
**Imagen 94.** Meditar es movimiento.

(2022)

## (σ) Desviación(es) (es) Estándar

Existe una *media* del deber ser/hacer universitario —aún, con todo lo excavado y resignificado— que se encuentra en disonancia, [fuera de línea], con relación a las acciones de las artes y su enseñanza. Paradójicamente, protagonistas de diversas áreas, reconocen y desconocen al unísono lo que, al interactuar y relacionar(se) con las artes, les ha permitido aprender; y lo que, a partir de un saber/conocimiento artístico y la práctica de incorporar gestos y lenguaje poético, aporta en la formación general/transversal universitaria de un *currículo común*.

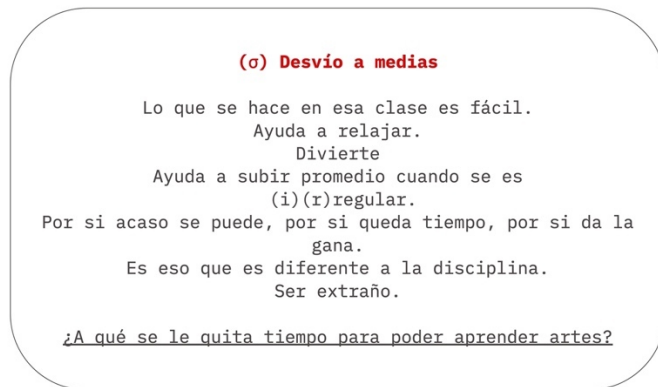
Sean comprendidas como dispositivo pedagógico o como "simple" apreciación, sean como entretenimiento o reflexión, se enuncia una y otra vez que la cotidianidad imaginativa y reiterativa de la universidad, desde una *nube de sabiduría* —en su visión academicista con tinte científicista— y en aquella lógica de que todo aprendizaje debe ser una evidencia útil, es un "hacer" más para un "alguien" cualquiera, donde una visión estándar funciona como una acción sin agencia [sin *intra-acción* (Barad, 2007)]. Aparece entonces, un recubrimiento de mirada monodisciplinar, que le viste con una desviación que ralentiza el deber ser/hacer que se quiere conseguir en cada programa académico: aquel lema que dice «yo vine a ser ingeniero, o médico, o abogado, etc. ¿para qué ver artes?» y otros que resuenan, reverberan al acecho en toda (geografía) *somática*. La (con)textura acartonada contiene y soporta la desviación.



**Imagen 95. Relleno de desvíos.**  
(2022)

**J. C.**

«Para el contador público esas materias eran r-e-l-l-e-n-o, o sea: "quítenme esa cosa, porque eso a mí no me sirve. A mí de qué me sirve tomar fotos, escribir, leer, hacer pintura, no, no, no. A mí me sirve es que usted me muestre cómo interpretar la normatividad para llevar impuestos". Y como cada año hay una última reforma tributaria, entonces para ellos era más importante eso».



**Imagen 96.** Medio Desvío  
(2022)

Desviaciones como estas atribuciones entran y tocan en la puerta (*somática*) curricular, llenando y reiterando esa idea flotante sobre el arte y lo que “el arte hace”. No parece importar mucho si es *con, para, desde, o a través de* las artes. La palabra arte [e inserte aquí cualquier otra área disciplinar], para un bando se refiere a un júbilo y para otro, permanece en permanente sensación escoliástica y lumbálgica. Las artes son diferentes y esenciales pero tan excéntricas que, en dosis pequeñas, serían suficiente para su consumo. [**Artes en dosis mínimas: posología educativa del arte**].

**A. A.**

«La percepción de la gente es que el arte no sirve; que es una pérdida de tiempo y empiezan a burlarse: la gente lo ve como algo absurdo. No sé si es también un reflejo de defensa, que cuando empiezan a sensibilizarlos y empiezan a darse cuenta ellos mismos, a mostrarles el espejo –porque se vuelve como un espejo donde uno

puede verse— entonces, a la gente no le gusta conocerse y no quiere cambiar. Burlarse de eso podría ser la forma, el mecanismo de defensa para decir: "esto es una tontería", "esto es una pérdida de tiempo", "mejor nos hubieran enseñado cómo se alinean los planetas", "mejor nos hubieran hablado cómo es marte", que mostrarle realmente, quién es usted y qué puede cambiar. **La gente no quiere, no quiere conocerse. Entonces, sí, lo ven como una pérdida de tiempo».**

## Olvido

La memorización de lo que se aprende (aún) se entiende [de dientes para dentro] como obligatorio en los procesos formativos. A diferencia de la memoria cognitiva plena de conceptos, fórmulas, acontecimientos y procedimientos en los procesos de aprendizaje, hay una búsqueda por aquella de carácter sensorial a partir de la plasticidad que se logra en el movimiento, la gestualidad y las acciones hápticas que conquistan un aprendizaje [“no memorización”] más significativo [en realidad más aplicativo]. Esto se replica con mayor entusiasmo [de dientes para afuera] cuando se quiere que las estrategias de enseñanza sean planeadas y orientadas —por expertos— a partir de un vínculo más evidente de lo corporal, desde una dimensión más kinestésica que expresamente cognitiva. Sucede así, debido a la idea que resguarda e insiste en que los aprendizajes son mejor apropiados y de una manera más eficiente —conscientes y orgánicos— cuando quien aprende se (ex)pone al movimiento. Sin embargo, lo físico, la fisicalidad del soma en el aprendizaje, continúa siendo un claro problema de responsabilidad otorgado a las zonas de la educación física —como la lectoescritura en exclusividad a las ciencias del lenguaje—, en la lógica de resguardar las preguntas y acciones del cuerpo —especialmente en movimiento— a una especificidad disciplinaria.

[Guardar, grabar, recordar + Peso cerebral 1.500 g.=?]

### A. A.

«Tengo que escribir todo. Lo que estoy leyendo o estoy aprendiendo tengo que escribirlo. Si yo lo escribo lo recuerdo, si yo me dedico sólo a oír y no escribo, no lo recuerdo. Tengo que escribir de lo contrario no me queda fácil recordar».

Cuando estamos desequilibrados de nuestra organicidad cotidiana, la conciencia por la fisicalidad del cuerpo aparece con una atención relevante. Vuelve la memoria. El dolor y la enfermedad son las alertas de máxima atención a lo que pueda suceder con nosotros. La Medicina Tradicional China-MTC o la ayurvédica, frecuentemente anuncian la correlación

fundamental existente entre tres componentes, que en algunos momentos les llaman alimentos: los que emergen de la mente (pensamientos), los que surgen de las relaciones con otros (las emociones) y los terrestres (la comida) [¿recuerdan el ideograma *wang*?]. Para estos sistemas medicinales, el desequilibrio de alguno de estos tres alimentos conduce a las enfermedades [como las pedagopatologías]. Y justo en esos desequilibrios, evidentemente, es cuando se recuerda, no sólo que existe una fisicalidad que ha sido impregnada de diferentes vivencias sino la capacidad de percibir la voluntad y de aprender sobre las acciones. En el desequilibrio del soma reaparece la noción sobre la importancia de un aprendizaje que no fragmente su organicidad como *soma*.

«Recordar es volver a pasar por el corazón»<sup>52</sup>, me decía hace años una maestra que estudia sobre estas diferentes medicinas alternativas, entre ellas la MTC. Tal vez sea eso lo que se intenta decir cuando se considera que el aprendizaje es más sencillo cuando el cuerpo está involucrado [como al *saboer* (Moraza, 2018)]. Pero esa sutileza ha quedado en la gaveta del tiempo y del espacio, y el soma ha dejado de pensarse por fuera de los macro movimientos, de juegos de deportes y de escenas artísticas. Apenas pocas prácticas somáticas —y entre ellas holísticas (Shusterman, 2011)— asoman en la cotidianidad universitaria. La obligatoria memorización física de un intelectualismo competente tal vez sea la que separa, una vez más, la comprensión de y en lo que se aprende:

«Dice Lévi-Strauss en *El pensamiento salvaje*: "los blancos anotan todo en un libro para no olvidar". Pero, como sugiere Alicia Fernández en *La inteligencia atrapada*, lo que se transmite sólo a través de los libros o de máquinas en forma conceptual e indirecta es el conocimiento. En cambio, el saber del cuerpo no puede transmitirse a través del conocimiento; no necesita anotarse en un libro porque se inscribe en la corporeidad misma, transmitiéndose de persona a persona, hecho que constituye el mejor antídoto contra el olvido. Debemos valorizar, pues, no sólo la memoria del conocimiento sino la memoria del saber. El saber tiene su eje en el recuerdo porque pasa por el corazón (re-cordar: re-cordis, pasar por el corazón). Es imposible aprender el cuerpo de memoria. Hay una pérdida en el aprendizaje cuando la información intenta sustituir al conocimiento y el conocimiento intenta sustituir el saber.» (Calmels, 2013. p, 208-209).

---

<sup>52</sup> Conectar lo que se piensa, con lo que se hace, con lo que se siente, como en la representación del ideograma chino del *emperador* o como el *Ki*, que en la cultura japonesa Michitarō Tada explicaría: «*Ki* es una palabra difícil de traducir porque se trata de otra manera de pensar: el término refiere la mente y el corazón y también el espíritu de una persona, y muchas veces como abstracción en los discursos filosóficos o metafísicos ha sido traducido por la palabra "fuerza vital"» (2010, p. 369).

Sin embargo, inevitablemente, la memoria es uno de los aspectos estratégicos fundamentales de quien enseña. Al memorizar y replicar *memorias* y desequilibrar así lo que el cuerpo va memorizando, se va plasmando y consolidando, de a pocos, lo que convengo en nombrar fenotipos *disciplinares*. Los fenotipos disciplinares es lo que poco se ve, lo que poco se siente, pero que, tal vez, es lo que más vibra, lo vital, como el corazón. La existencia de enfermedades profesionales tiene que ver, de alguna manera, con la exacerbación de repeticiones fenotípicas que, en vez de hacernos más profesionales, nos quita la poca memoria que aún nos memoriza *somáticamente*. ¿Qué se ha memorizado después de siglos en la educación sobre lo que es lo físico, lo *somático* del cuerpo disciplinadamente profesionalizado y profesionalizante? ¿Qué hemos guardado (intensamente) en el corazón?

Tal vez:

«O que se fala aqui é do louvor a uma *memória baralhada*, a uma *memória imprevisível*. A memória clássica, que fixa acontecimentos a determinadas datas, funciona como um arquivo neutro, desprovido da *confusão da humanidade*, confusão que mistura datas e pedaços de factos, numa, diríamos, *ficção inconsciente*. Na memória que trabalha directamente com o imaginário o que importa não é tanto a veracidade, mas a *intensidade*.» (Tavares, 2013, p. 374).

Saltemos un poco en el recuerdo:



**Imagen 97. Severance.**  
(2022). [Dan Erickson, 2022 Fuente: <https://n9.cl/j5msl>].

La narrativa ciencia ficción que nos expone la serie *Severance* (Erickson, 2022), donde son descritos pequeños instantes diarios en los cuales un grupo de trabajador\*s son separad\*s de su propia memoria, de su propia continuidad existencial condensada en forma de memoria, en dos contextos concretos: “el laboral” y el “doméstico”. Una intervención quirúrgica se encarga de dividir el tiempo y el espacio —cerebralmente— de las experiencias personales que ingresan y salen del(a) (trabajo) empresa. La evidente separación, como lo reitera el propio título narrativo, no sólo separa, históricamente, la mente y el cuerpo, sino a su vez, genera la micro-distorsión entre el espacio de la propia mente que, en milésimas de segundos, intercambia memorias al descender o al ascender por un elevador. Esta acción, la de ascender o descender, realza de manera contundente, la necesidad expuesta en múltiples propósitos educativos en los cuales se define la “debida” “actuación” de la lógica (del ser) (un) "profesional", separándolo del "no profesional", una vez más, no solo de otros “no profesionales”, sino del sí mismo “no profesional” [ya son más que utopías]. Y esto sucede justo en el momento de estar en una universidad, disciplinadamente profesional. Separar la vida sentimental y las experiencias físicas, las emociones, su existencia, etc. Este *soma* juega en contravía del buen desarrollo profesional .

Tal vez podríamos recordar preguntas sobre cómo era nuestra sensación corporal previo al inicio de los estudios universitarios. ¿Qué fenotipos consideramos marcados por la conexión a las acciones de nuestra profesión?, ¿qué cambia, qué se mantiene, qué mejora?, ¿qué

memorizamos como verdades —absolutas— sobre lo que aprendemos de lo que aprendemos?, ¿qué estaba instalado como falso y se ha corroborado con el paso del tiempo que hizo parte de nuestra constitución somática y que hoy simplemente ya pasó al olvido? ¿Qué se quiere memorizar universitariamente? ¿Qué ya no se guarda en el corazón?

## Cortocircuito

Hay una idea importante que ha tomado mayor convicción a lo largo y ancho de las concepciones del aprendizaje en las diferentes disciplinas, y es aquella que circula y dice que, en la dirección de cualquier objeto de conocimiento, *cualquiera*, se requiere de diferentes perspectivas para ser comprendido. En muchas ocasiones, este vínculo de perspectivas, además de llamarle bajo los *prefijos* sumados a la palabra disciplina [inter/pluri/multi/trans/A/Anti/Contra...], también suele referirse a un tipo de *integralidad* o *transversalidad* de saberes que coadyuvan a un aprendizaje concreto. Se ha dicho insistentemente, que tener de presente otras disciplinas enriquece el propio aprendizaje disciplinar. En palabras de un colega adscrito al área de filosofía, por ejemplo, se anunciaría así: «todas las áreas pueden filosofar sobre su propia área de conocimiento», refiriéndose a la importancia de reconocer, a partir de otras miradas, precisamente, el propio tipo de estudio, debido a que «los objetos de conocimiento, sea el que sea, incluso hasta la misma filosofía, son procesos de socioconstrucción». Sin embargo, ¿es posible que este cortocircuito desvele que debe involucrarse la fusión con otras áreas de estudio, siempre y cuando sea útil para el área, para los problemas del área en cuestión, más que a la persona que aprende sobre esa área? O en otras palabras, ¿se está repitiendo el mantra de la *integralidad* y *transversalidad* [acompañadas de sus etcéteras] para aprender sólo en la lógica de productos y estadísticas y en la de caminos progresivos de aprendizaje?

Como un sello de calidad (Imagen 20), hoy en un ambiente universitario acartonado, de las varias (im)presiones marcadas en la apuesta por una aceptación a regañadientes y con una tibia intención, se intenta reconocer a las artes y su educación dentro del formato disciplinar de otras áreas como ese “hacedor” “válido” de saberes o ese “creador de conocimiento”, como escribió Efland (2002 y 2003), concatenando épocas vinculantes de las artes en la educación. Se invoca al arte a partir de diversos verbos que le otorgan un papel “interesante” y lo mantiene bajo un estricto control categorizado de los “beneficios” que trae consigo como auxiliar, en términos productivos.

Uno de estos verbos que se le adjudican al arte es *apreciar*. Que las artes puedan ser apreciadas, es decir, permitirse a través de un tipo de mérito concedido, ofrecer un sentir, afectar a quien le aprecia, por empatía y descubrimiento, es convertir una acción (física/cognitiva/emotiva) y darle valor formativo (a las artes) que restringe, al mismo tiempo, el

carácter pasivo (visodigitales) de quienes invierten un tiempo en frente de los lenguajes de las artes. En otros tonos, es invocar propósitos como “apreciación musical”, “apreciación literaria”, “apreciación teatral” para aproximarse más (somáticamente) a un tiempo que no se está dispuesto a usar, y donde prevalece el vínculo sobre el ser/hacer efímero y el poco esfuerzo, solo con la intención [¿resiliente?] de tocar “fibras emocionales” sin necesaria y literalmente aproximarse a ellas hápticamente.

Moverse es salir de la rutina, y salir de ella, implica que lo que se haga sean cosas con etiqueta de “inútiles” e “incómodas”, puesto que, de lo contrario, no tendría mayor sentido. Relajarse, descansar, desestresarse, moverse para retomar la inmovilidad especializada, nuevamente, en la seriedad del estudio por el cual se ha inscrito en la universidad con un tipo de movilidad que produzca otras cualidades y categorías de acción, que remueva y temple emociones, sensaciones y pensamientos. Mover en varios instantes implica aquietar, airear, a través del movimiento, lo que se percibe del trabajo disciplinar, no sólo del arte (escénico), sino de la potencia de las artes en general, para “salvar”, con la posología precisa, los síntomas de la *especialitis aguda* que nos tiene tan alborotados.

## Peso (s)

Podríamos enlistar y reformular algunos —otros— tipos de preguntas para saber cómo han cambiado o no las percepciones que se tienen sobre las relaciones entre los cuerpos desde un "bando disciplinar" o desde otro. Y, a partir de las respuestas, reafirmar que aquello a lo que solemos llamar "pasado" o "tradición", no fue ni ha sido el mejor relato corporal sobre *nosotras* en la academia. Las palabras que describen y se refieren a las relaciones, prácticas, tratos, temas, espacios, conceptos, oportunidades, se crean, solidifican, aparecen y se desvanecen sobre los *somas* disciplinares revelando las fuertes tensiones y a(e)fectos que aún actúan en los campos universitarios. Negar su existencia, es negar también la existencia de titulaciones hacia los cuerpos como "incapaces", "negados" o "ignorantes", como suele ser calificado generalmente lo que se encuentra "fuera de línea" (Ahmed, 2019). Hay un peso que fractura, pero otro que prepara.

Dentro del área de la pedagogía se ha señalado en varias oportunidades, y como se ha corroborado por quienes hemos pasado por las aulas escolares como docentes, estudiantes y/o acudientes, que las profesoras son el porcentaje más alto en el nivel de la enseñanza primaria en diferencia con el número de profesores, y si se distribuyen estos porcentajes por áreas del conocimiento también son frecuentes ciertas diferencias, especialmente en la formación secundaria. De unos lados la continua lectura sobre lo "maternal", el "tacto" y lo "sensible" [como con las artes] es una importancia que se ha instalado en este rol pedagógico y mantiene una repetición constante y a la vez, una lectura incómoda sobre lo que debe o no ser/hacer quienes se encuentran allí enseñando en la escuela. Este aspecto repercute naturalmente en la universidad por su particular categorización por áreas del conocimiento, e intrínsecamente, (des)marcan los cuerpos como (in)capaces [de esto también sabe el arte]. Aunque cada vez hay mayor acceso de mujeres a áreas con etiquetas masculinizadas, y a su vez, más hombres en áreas con etiquetas feminizadas, permitiendo una disrupción frente a los esquemas y sistemas que reiteran limitaciones de orden sexista a procesos de enseñanza/aprendizaje, se mantienen los binarismos y las resistencias —muchas de las veces individuales y en silencio— se mantienen en un largo camino por soportar, sin nombrar de lleno la diversidad de género que han entrado en los últimos años a romper la pesadez de los estigmas corporales de aquellos *somas académicos* que "saben y pueden" de los que no.

**Y.A.**

«En el perfil decía: "ingeniero agrónomo, hombre". El perfil estaba sellado a que tenía que ser un hombre»

**C.M.**

«Si escribo con lenguaje neutro, no binario, se leerá como error ortográfico y se evaluará negativamente»

**A.Y.**

«Con los colegas de otra generación había que andar con cuidado y mostrarles que una es capaz. Mostrarlo con hechos. A una le toca ganarse el espacio con acciones concretas, con el talento, con la persistencia. Sin bajar la cabeza, ser contundente. Ahí, hay que trabajarle duro y es algo que hemos podido nosotras, las mujeres de esta generación, hemos podido ganarnos esos espacios.»

**M.C.**

«En esa categoría aún no hay mujeres. Todo el jurado será constituido por hombres.»

Pero, imperceptiblemente, se han aceptado *subetiquetas* para hacer parte de acciones que previamente se identifican como complejas de realizar:

**A.A.** «Hay otra cosa que también hay que reconocer a nivel de "fuerza de campo", pues obviamente, no tenemos –como mujeres– la misma fuerza que un hombre. Y para llegar a tener fuerza como un hombre, uno debe estar unos años en el gimnasio. Pero, aun así, aunque busques entrenarse, es algo que es muy relativo. [...]

Hay un punto importante y muy interesante, que es que nosotras, con nuestra capacidad de transformación, empezamos a actuar sobre el entorno y todo empieza a funcionar. Esas labores especiales nuestras, sobre administración de los recursos,

sobre el orden de las cosas, traducido a una finca, a una finca grande, es una ganancia grandísima porque somos muy buenas administrando. Se puede ver cómo las mujeres son las que hacen ahí la magia en toda esa industria tan importante que es la floricultura colombiana, en la industria cafetera. También ese rol que tienen la mujer campesina. Podemos decir que ese trabajo de la mujer campesina es el que nos ha ayudado a las agrónomas a insertarnos y a potenciarnos de una manera mucho más contundente.»

En estos casos, es mejor estar en este lado de la “barrera” haciendo cosas más simples. Se participa pasivamente para dejar que la “rueda” disciplinar, en su forma *homo-génea*, pueda rodar como "debe ser". El peso que se da a los cuerpos no corresponde a su propio proceder. Las lecturas que (in)capacitan "no tener la misma fuerza", "saber administrar mejor", "tener más paciencia" y otras subetiquetas, rellenan la carga dorsal, emocional y expresiva por la cual se aprende y se enseña bajo versiones estereotipadas de los cuerpos [correr #comoniña] y fenotípicamente disciplinares. Pues:

«Así se construye sexualmente la diferencia entre los sexos como una «visión mítica del mundo» que parece justificarse *anatómicamente*. La diferencia orgánica es interpretada como indicadora de distintos roles sociales vinculados al trabajo, la reproducción, la labor intelectual, la familia, etc. Esta supuesta base sobre la que se apoya el sistema de dominación masculina. Los principios de la virilidad (las ideas del honor, la valentía, la fuerza física, por ejemplo) son inseparables de la virilidad corporizada, centrada en el falo como símbolo de fuerza fecundadora.» (Moraña, 2021, p. 126)

## (In) Genio

No es solamente en la semilla o en la flor,  
sino en la planta entera, tallo, hojas y raíces, donde se descubre,  
si quiere uno inclinarse un instante sobre su humilde trabajo,  
numerosas huellas de una inteligencia perspicaz.  
Recordad los magníficos esfuerzos hacia la luz de las ramas contrariadas,  
o la ingeniosa y valiente lucha de los árboles en peligro.

*Maurice Maeterlinck*

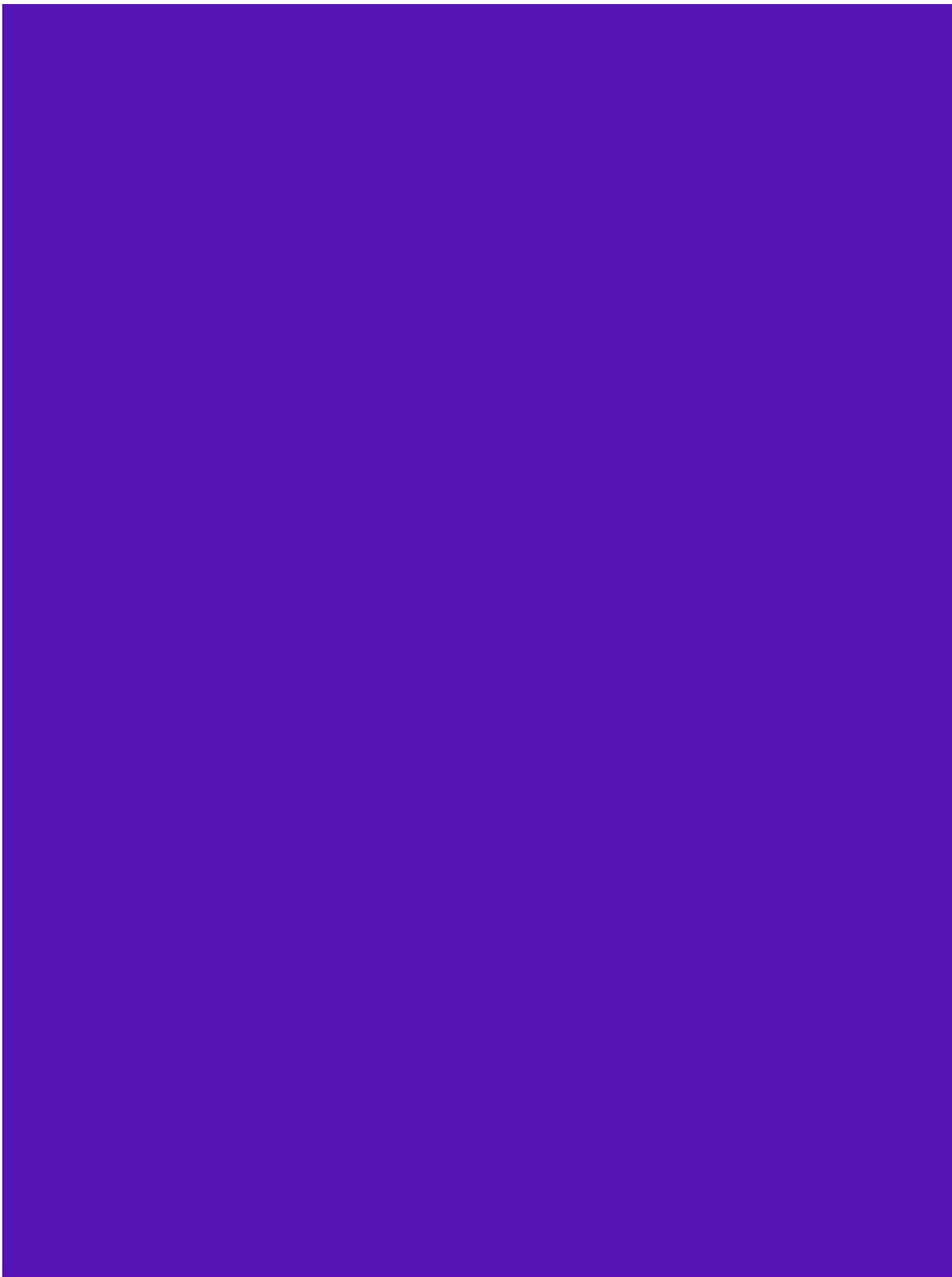
Cada área disciplinar juega bajo los datos [datos] de las exigencias, local y mundialmente. *Resolver problemas* es la categoría más alta por la cual se le exige a cualquier profesional que deba pasar y arriesgar. Ver el problema en todos sus vértices; vincular múltiples factores para la búsqueda de una posible solución en una mirada contextual que abarque múltiples niveles de comprensión, es una observación ampliada sobre lo que se encuentra alrededor del panorama de estudio. La versatilidad, integración, conciliación, responsabilidad, complejidad es... es el *ingenio* de lo profesional:

**A. A.** «Los problemas actuales de la sociedad están haciendo también que esas personas estén cambiando y que tengan que poner sobre la balanza muchos más elementos y sean capaces de hacer una mistura y generar una solución para las cosas...». *Ingeniar.*

**A. A.** «Revolución verde: hay que vincular el factor ambiental, el factor del suelo, el factor de la planta, el del agua o el manejo que le está dando el vecino o si el problema está en el transporte». *Ingeniar.*

*Ingeniar, ser genio. Ingeniar, ser genio.*

*El soma "debe" actuar con genialidad.*



Placa 5. (Una) Radiografía  
*Somartística*





## El Rostro y Dorso Artístico (educativo)

En el conjunto que es el físico del ser humano,  
la cara tiene casi el monopolio de las sensaciones,  
y entre los elementos que componen la cara, los ojos juegan el  
papel principal para que el mundo tenga sentido.

La espalda es lo opuesto a la cara.  
Sigue ignota en la oscuridad, dormida en la inconsciencia.  
Ni es vista por los ojos, ni es tanteada por las manos.

En tiempos antiguos, había profesionales, llamados sansuke,  
que lavaban la espalda a cambio de un modesto honorario.  
Michitarō Tada [多田道太郎]



**Imagen 98.** No hay problema.

(2022). [Instalación del artista Rodrigo García. Centro de Cultura Contemporánea de Madrid (2022)].

El giro de las artes *juega* y es *ficha de juego* en el panorama del mundo universitario. Artística y educativamente, desde lo más *formal* hasta lo *no formal* e *informal*, hay maneras en las que la presencia de las artes se (in)activa, según el reto —educativo— apostado, ya sea al servicio del estado, de la ciencia o del mercado. En salones de clase, auditorios especializados y zonas al aire libre, las artes se pasean con insistencia en unos lados más que en otros, llevando créditos o pidiendo crédito, atravesando las arquitecturas de la educación superior. Por eso se sabe que, en algún rincón universitario, habrá un estudiante o un\* profesor\* que estará pronunciando, como mínimo, la palabra *arte* en algún momento de su jornada pedagógica. Y por supuesto, no solo artistas —formador\*s y en formación— son sabedores, actuantes y espectadores de las artes: la audiencia ha crecido. Las artes son definidas y redefinidas, amadas e ignoradas; y así, de esta manera, son tan sencilla y universitariamente afectadas.

Tratando de encontrar algunos metros cuadrados por ocupar, las artes actúan en unas épocas con el foco de luz en el proscenio y en otras, se resguardan tras bambalinas. Pero ellas operan [escénicamente] y están allí [o aquí] presentes en la universidad y aquí [o allá] lejos de la academia [no hay escape]. *Los tiempos (siempre) han variado*. En el juego de lo profesional y de lo disciplinar —y su combinación prefijada—, condensan su propia morfología. *Entre, (en) con(tra) y en con(junto)* de las demás disciplinas, focalizan el vértice por el cual (re)quiere que transiten y giren sus inspiraciones y aspiraciones, para que sea posible el fluir [respiratorio] de su existir en la universidad.

Así pues, en la cotidianidad de la formación universitaria, el arte [en su pronombre (y lógica) singular más que en plural] también traza las marcas constantes de líneas que definen, dividen y al mismo tiempo, (re)presentan espacios y conceptos, roles/personajes y prácticas, tiempos y materiales, tipos de hábitos y prototipos de cuerpos que fragmentan, no sólo los saberes artísticos, sino también los somas que hacen parte de su cotidianidad. *¿Qué tipo de soma se necesita para ser (hacer) artista (arte)?* Como en toda disciplina [(in)fortunadamente], las artes orientan —de esto (no) se escapan— los términos y condiciones que se deben tener en cuenta para ser aceptadas por quien esté en la idea de seguir los pasos del —ser profesionalmente— artista [entrar en la onda de la "artisteidad"], pues sin duda, aunque para “bien o para mal”, se reconocen frecuentemente como portadoras de la posibilidad del aprendizaje de un “otro lenguaje (del conocimiento)”.

Cuando las artes ingresaron en la universidad —como ese estudiante que recién comienza— se convirtieron al sistema de «disciplinas» y, en consecuencia, a su vertiente como «profesión». *¿Qué tipo de hábitos disciplinares (re)producen las disciplinas artísticas?* La disciplina —y lo disciplinario— no se salvan del agarre de la palma artística. Cada (sub)disciplina de las artes trae consigo (también) particulares *fenotipos, especificidades y especialidades disciplinares* listas para ser encarnadas y (re)producidas por sus aspirantes. Las artes, también colmadas de *hábitos disciplinares* y por tanto de *sellos somáticos* [herméticos], validan un especial *tipo de arte* [que es uno, muchos, o ninguno] y, en secuencia, un *perfil de artista* [que también son muchos, uno o ninguno] y un *soma artístico* [que no es uno, son muchos].

Dimensiones somáticas disciplinares *artísticas* se propagan irremediabilmente en las maneras en las que cualquier persona (no artista) se acerca a (percibir) su zona de acción. *¿Qué particularidad [perfil] de soma se ha estimado —y continúa— discursivamente como necesaria para aprender de música, escultura, pintura, actuación, danza, etcétera? Especificidades*

habitadas hacen que se rellenen *perfiles ornamentados* [en la World Wide Web] acerca de lo que es o debe ser/hacer/saber sobre las artes y sobre los artistas, para aprender que sucede con y en las artes. De la historia de las ornamentaciones hacen parte y están enmarcadas con sello de validación también, el *título* [histórico y glocal ya memorizado] *de genio-y-talento* en esta o aquella área. Y es, de alguna manera, esta historia la que sigue invadiendo confusamente los corredores universitarios, distanciando a quienes les gustaría aproximarse y ser parte de su aprendizaje [¿la culpa es de la herencia disciplinar?]. En tal caso valdría la pena pausar y recuperar, como ejemplo, estas palabras de Karina Mauro:

*«¿En qué medida la introducción de las artes en las universidades había modificado también las formas tradicionales de producción del conocimiento? En el seno de una cultura eminentemente logocéntrica y racional como la occidental, y en instituciones aún dominadas por el paradigma moderno como lo son las universidades, la aparición de las artes evidenció que la producción de conocimiento es un proceso que se halla más allá de lo discursivo y de los principios metodológicos propios de las ciencias, aún de las denominadas Humanidades.»* (2019, p.1) (Cursivas aumentadas).

En esta deducción fluctuante del sentido de su presencia, en la cual las artes están cada vez [+] atribuyendo-se y representando papeles junto con y contra múltiples responsabilidades para (re)existir “dentro y fuera” de la academia, sería conveniente contemplar algunos aires que han sido inflados como burbujas por las artes y percibir de reojo y a contraluz, qué es lo que se —crea— cree [creemos] de las artes [su *learned belief* (Baldacchino, 2019)], ahí, en la cerca de sus propios límites —como disciplina—.



**Imagen 99.** Anterior y posterior.  
(2022)

Para ello, hay que ver y tener en cuenta, no sólo el anverso sino el *dorso* de lo que a simple vista se espera y se cuestiona, pero también se ignora, de las artes y su educación en la universidad, para percibir con un poco de nitidez, cuál es el tipo de disciplina que se concentra en la práctica de esas artes que circulan —también como en otras disciplinas— como modelo a seguir en su enseñanza y aprendizaje [qué partícula(ridade)s gravitan]. En otros términos, qué *fenotipos disciplinares artísticos* [somáticos] han surcado caminos y hacen juego con la necesidad de (re)conocimiento de sus acciones —educativas— (in)visibles en la universidad, es una pregunta que puede orientar esta revisión de esta [la herencia (somática)] creencia.

## Fenotípica Artística

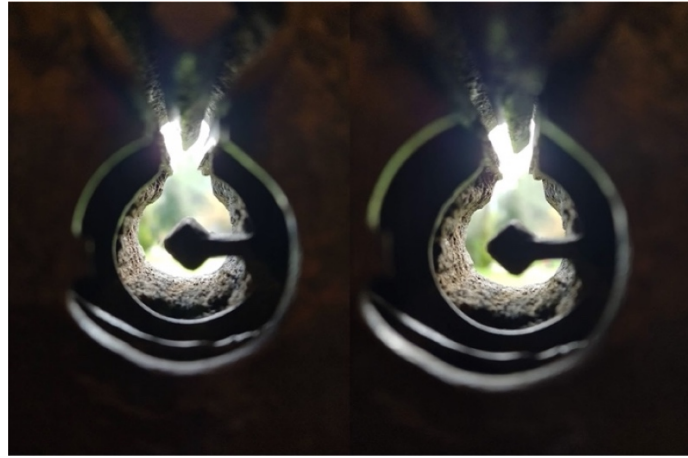


Imagen 100. ¿Dioptrias?  
(2021)

He afirmado, en las placas anteriores, que normalmente cuando nos referimos a las artes, especialmente en la universidad —aunque esto suceda fuera de ella también por supuesto—, son enunciadas/interpretadas/aceptadas mayoritariamente en una acepción singular que va en contra de su intrínseca acepción pluralista. Es decir, se (ex)pone genéricamente «al arte» como sustantivo [con definición y aceptación “oficial”] que da nombre a un tipo de acciones artísticas específicas, que se centran especialmente como un código común [en sentido y reiteración visodigital] en el lenguaje plástico y visual; en algunas otras oportunidades en lo musical; en pocas ocasiones a lo dancístico y, casi nunca, en lo teatral. Y, en esta línea central de enunciación (de clasificatoria universal universitaria<sup>53</sup>) de las *artes*, otras varias se quedan fuera, con poco reparto o en la trasescena, esperando [¿impacientemente?] el anuncio de su actuación, de entrar a la escena —universitaria—. Sin embargo, [nuestra actuación visodigital en la cual interactuamos en formato audiovisual y es nuestra huella digital que permite hacer *click to continue*] el conjunto de las subdisciplinas por las cuales ha sido categorizado el campo del aprendizaje y enseñanza

---

<sup>53</sup> Es necesario decir que, en lo que respecta a la construcción de estas líneas, se tiene (tuvo) en cuenta la enunciación universitaria de “arte” desde la clasificación universal mayoritaria que las divide en subdisciplinas. Se considera entonces, principalmente, que los nombres oficiales de los programas académicos en artes y las propuestas de formación artística para no artistas en la universidad, se fundamenta en la siguiente secuencia [de clasificación universal]: Ciencias Humanas: Artes: [inserte aquí la subdisciplina].

del arte, queda en un suspenso continuo, porque se reconoce a simple oído que la necesidad de una educación artística se centra en la continua formación plástico/visual. Aunque, para ser (casi) exactos, es más visual que plástica —contrariamente a sus intenciones menos recientes— y, adjuntándose a esta última —ahora más que antes—, surge la necesidad de una formación auditiva que centra su foco más en la diafanidad del sonido que en la franqueza de la escucha o en la expansión del ruido sobre las comprensiones de las percepciones sutiles. Esto se puede afirmar (re)sentidamente al notar que, tanto en programas académicos artísticos, como fuera de sus planes de estudio y de la superficie universitaria, son estos lenguajes artísticos los más invocados.

Habitualmente, este espacio especializado plástico visual, se justifica ante la ausencia formativa en la perspectiva de la danza o el teatro [no hay espacio suficiente en la universidad, en el sentido literal de la palabra para la escenificación], [para lo escénico a los teatros] [y sí, pero no]. No obstante, la danza y el teatro son las disciplinas artísticas mayormente reconocidas en el cumplimiento de los propósitos de formación corporal [profe usted que sabe de teatro, por qué no lidera un cursito para poner a mover a los estudiantes], por invocarse como áreas especializadas que estudian el *cuerpo en movimiento* en sus diversas técnicas de trabajo, entrenando en vivo, en directo y en contacto con otros [un plus y al tiempo su fardo] los somas —fenotípicamente universitarios—.

Aquí [o allí] desde cualquier punto geográfico, universidad o ciclo, la educación —de las artes— universitaria está cada vez más globalizada [neoliberalizada], más de lo que solemos pensar y verbalizar [¿(in)fortunadamente?]. Qué titulemos con diversos términos las mismas temáticas y nos relacionemos con heterogéneas costumbres e idiomas en nuestros contextos particulares, es un asunto diferente. **Estamos atados con el hilo rojo [universal] de los propósitos formativos universitarios [que gravitan]**, y eso, no lo puede negar nada ni nadie [eso percibo, eso creo]. Y más atados aún, cuando el lugar común desde el que conversamos —como en este margen de error— se ha delineado histórica [y somáticamente] —como lo muestra Herbert Read (2022) (Trazo 16)— en las preguntas por las artes y su educación.



**Trazo 16.** Aspectos distintos da Técnica da educação estética.  
(2022) [Fuente: Herbert Read ([1943](2022, p 22)].



**Trazo 17.** Reagrupação das Técnicas da educação estética segundo as quatro principais funções dos processos mentais tradicionais.  
(2022)[Fuente: Herbert Read [1943] (2022, p. 22)].

Típos de artes también han (con)formado tipos de cuerpos y han expandido sus fenotípicas versiones disciplinares para distinguir especies de artistas según su paradigma [genealógico/fisonómico] artístico (Trazos 16 y 17). Seamos nombrad\*s como artistas o no, hemos estado mínimamente involucrad\*s de alguna manera, por sencilla que esta sea — como espectadores o como estudiantes—. Desde las artes también son creadas partituras somáticas que, consecuentemente, son (re)producidas educativamente: los roles, sus particulares *hábitus* disciplinares, sus propios espacios especializados y por tanto, sus *normas somáticas* (Puwar, 2004), actúan sincrónicamente y, como en la música, (re)producen repertorios.



**Imagen 101.** Ensayo.

[Fuente: Archivos compartidos 2022. Modificaciones Ingrid Benítez (2022)].

Simultáneamente, se deduce en es(t)a versión fenotípica, que cada subdisciplina artística tiene (aún) una exclusiva excepcionalidad [talento/genialidad] independiente de la que traducen los cuerpos y, aunque existen cambios importantes sobre esta tradicional idea, permanece que quien se acerca a cada una de ellas, debe poseer ya —casi que innatamente— las características somáticas triunfantes para poder ser parte de ella [para ser una estrella]. Se olvida, desde luego [porque no siempre se hace evidente en el proscenio], que en el aprendizaje de las artes también existen *hábitos disciplinares* que hacen posible el entrenamiento para elaborar interpretaciones y representaciones de sonatas, coreografías, imágenes, escenas, textos, entre otras acciones artísticas. En cada una y en todas las artes se *ensaya*, se va al *taller* y se *entrena*, de algunas y no de otras maneras [aunque simultáneamente también sean formas de referirse al *(des)aprender* —en las artes—] (Imagen 101). Ni las artes ni su enseñanza son hechas por artes de magia —así se crea en las *musas* y haya algo mágico en el arte—. Ellas también viajan al pulso del aprender universitario y, como las demás disciplinas, co-existen gracias a sus *fenotipos disciplinares* [y así, se (con) forman sus “propios” profesionales].

## Musitipo [2/4 a 8/8 de Oído]

[Un, dos, tres, cua... Un dos, tres, cua... Un, dos, tres, cua...]  
 El ritmo, los instrumentos, las partituras, el traje oscuro, los palcos, la sinfonía-disfonía, las pausas, los silencios, el sonido en su vaivén entre *fortissimo* y *pianississimo*. Con la destreza de los oídos y de las manos y en la sincronía de los hemisferios cerebrales derecho e izquierdo, con estos ritmos se mueven los *somas* en la zona —educativa— musical. Pensemos un poco en los siguientes compases:

Un viernes universitario como tantos otros, a eso de las 22hs30, en una de las noches más claras de tantas otras por esas fechas del año, oía en el patio principal que carga dos siglos de estructura edificada educativa, a un joven intérprete de guitarra acústica, quien mientras conversaba al final de su interpretación musical con nosotr\*s, su público, afirmaba como quien pone la firma y el sello a cualquier documento legal: «yo no soy músico». [16 de julio 2021]

Como tantas otras personas [pero con un seudónimo de músico], enunciaba que nunca se había considerado —bajo la designación de— *músico*, aunque disfrutara tanto de la música —decía—, como para arriesgarse a poner en juego y en la escena su empirismo, e interpretar un instrumento en vivo y en directo: ¡dudaba del rol de músico en sus propias actuaciones musicales! En esa (su) lógica de considerarse un intérprete empírico, subrayaba tener una diferencia bastante significativa —por su puesto de desventaja— con quienes son denominados músicos de *profesión*. Como lo sabemos y se ha dicho ya aquí *da capo*, son sólo aquellas personas que por lo general se han formado como músicos [junto con toda su marca lineal masculinizada] en una institución de educación superior que les reconoce, con título sellado y firmado, las únicas que son consideradas ser parte de este campo disciplinar. Con todo y (sin) eso, allí estaba en la escena. Para fortuna de unos e infortunio de otros, las artes, como el resto de saberes y disciplinas, existen con o sin estudios formales gracias a personas que se atreven a ocuparlas, a accionarlas.

Su empirismo, en el cual intenta —moverse, jugar, experimentar, traducir, hibridar— (com)poner al un, dos, tres, cua . . . , elementos sonoros logrados en guitarra eléctrica al son de guitarra acústica, ha sido leída por sus colegas “si profesionales”, como el aprendizaje que no



En realidad, más que aprender o no “teoría musical”, esto podría tal vez llevarle hacia una esquematización somática sobre su (com)posición musical [y sí, pero no]. El anuncio de sus intenciones musicales se ligaban estrechamente con “su” cuerpo. Considera que no hay otra manera en la cual sentir la intención de sus composiciones que la que se desprende, originada y vivida, conscientemente desde el (su) cuerpo somática. Racionalmente, era simplemente un “algo” que acontece<sup>54</sup> mientras te encuentras con la música.



Imagen 103. Un sistema [somático] mnemotécnico II.

<sup>54</sup> «Algumas vezes sabemos o porquê de ser assim, outras nem por isso. Acontece. Mais tarde, podemos perceber o porquê de terem acontecido ou nunca vir a saber o que teriam sido se acontecessem. Sobre o que ainda não aconteceu, não sei tocar. Sobre o que já aconteceu, está aqui. E agradeço.» Guilherme Efe, 2020. *Acontece* se titula su primer álbum musical [como músico não profissional].

[Mano guidoniana con sílabas de solmisación, siglo XVI<sup>55</sup>. Fuente: <https://n9.cl/fr1dd>].

Ahora bien, si vamos a otras claves, a otros compases, la interpretación de Anne-Monika Von Twardowski en el piano, Sonja Lena Schmid con el violonchelo y las violinistas Iris Siegfried y Angelika Bachmann —Un cuarteto musical [Salut Salon]—, aventura a publicar(se) en la escena profesional musical desde una "tradición" que las enuncia y una "no tradición" que, rítmicamente, las impulsa. ¿Qué intenta decir esto? Entre la linealidad y la circularidad aparece la espiral. Los *somas musiqueiam* mientras (des)(a)prenden, musicalmente hablando, sobre los *discursos, espacios y hábitos* disciplinares.



**Imagen 104.** (Des)prender la norma. (2022). [Fuente: <https://n9.cl/su6ot>].

En la lógica tradicional de *conservatorio*, las cuatro mujeres pueden ser leídas como las rebeldes del pentagrama. El rompimiento lineal de la partitura, el desajuste orientacional y

<sup>55</sup> Imágenes 102 y 103 como ejemplos de ilustraciones sobre el sistema de enseñanza musical en la edad media que se dice elaborado por Guido de Arezzo. Un sistema [somático] mnemotécnico para aprender una canción: ser consciente a través de movimientos de las manos era suficiente para comprender códigos musicales.

disruptivo de la línea sonora, sus cuerpos móviles fuera del uso habitual de las sillas e incluso, el instrumento fuera de su orientación lógica y de la proximidad recurrente hacia el cuerpo, marcan una precisión y un sobresaliente tipo de artista musical que dista de la imagen que se suele invocar *en el mientras tanto* de su enseñanza [disciplinar (izada)]. Se ha configurado también, en el cerebro universitario, que querer aprender y hacer parte de la d-i-s-c-i-p-l-i-n-a musical, necesita de la presentación de *tickets* de talento especiales y casi que firmados por *Enterpe* [¿será esta la disciplina artística con mayor repulsión por los "no talentosos"?], [Y sí, pero también no]. En la universidad los tiempos de los genios parecen no haber pasado de moda, las etiquetas de conservatorio y las ingenuidades, tampoco.



**Imagen 105.** (Des)orientar objetos y espacios.  
(2022). [Fuente: <https://n9.cl/su6ot>].

*Cuando la partitura somática se rompe*, ¿qué queda de una disciplina artística como la música? ¿Qué elementos disciplinares son los que llevan a pensar en una excepcionalidad somática [como el ejemplo del baterista en *Whiplash*] que excluye otras somáticas? ¿Qué repertorio somático aprenden quienes hacen parte de esta zona artística? ¿Se rompen los esquemas sonoros de la fenotípica de las artes musicales? (Imagen 107) ¿Cuáles son/serían sus pulsaciones?



**Imagen 106.** (Des)aprender somáticamente.  
(2022). [Fuente: <https://n9.cl/su6ot>].

Quien interpreta instrumentos musicales [incluida la voz como sabemos, no lo olvidemos una vez más] rodeado de trajes de "gala", siguiendo partituras al pie "de la letra" y al son de las mismas corcheas o semicorcheas, en claves de *sol* o de *fa*, han marcado el fenotipo disciplinar de la música y con ellos, irremediablemente, sus hábitos [rítmicos] —y sus performatividades como se suele (solemos) enunciar ahora en los estudios corporales también en las artes—.

En la cúspide de este perfil fenotípico, el soma se mueve centrado en un ritmo específicamente manual(izado): existe un capital ~~somático~~ corporal a ser evaluado, medido, aceptado o discriminado. Quien aspire al aprendizaje de la música deberá ser/estar al peso y altura instrumental a interpretar, como contaba el profesor Pedro Boia (2010) al reflexionar sobre las relaciones —de exclusividad y en consecuencia de exclusión— que se tejen entre lo que él piensa como «*a fisionomia dos instrumentistas e materialidade dos instrumentos*»; teniendo en cuenta que a partir de la «*percepção condicionada*» y el «*habitus instrumentals*», se ha creado una esencialidad sobre

la morfología de los instrumentos y, consecuentemente, a las intenciones sonoras que se perciben homogenizables. Se consolida de esta manera una herencia disciplinar en la cual, como máxime ejemplo, el tamaño de las manos es el indicador por excelencia para predecir (más que enseñar) si alguien podrá volverse experto en los tonos del violín, de la viola o del piano; su estatura y contextura indicará si el desempeño en el contrabajo o en la flauta travesera será cumplido [el éxito se predice prejuiciosamente sobre el cuerpo] —y así iterativamente según categorías, estilos, códigos [somá(n)ticos] y técnicas *musicotípicas*. Es una identidad generalizada del perfil somático musical que se hereda y define incluso si los instrumentos son de legado “masculino o femenino” —como a las gaitas y tambores que en la tradicional música colombiana se les apellida de hembras y machos (Quintana, 2006)— o cuando se repite que los músicos [que también son ellas o ellos] “no saben bailar” [como si se espera de las personas naturales de Cali].

En efecto, es en estas temporalidades y espacialidades *musicotípicas* en las que las zonas activas de los somas se limitan a afinar la conciencia de las manos y la percepción de los oídos. Son parámetros morfológicos de la escucha dirigida y de movimiento digitales que hacen posible —aún hoy— las acciones de quien aprende musicalmente [Y también es (aún) la etiqueta de ser profesional en música]: Son nuestras medidas somáticas para un *ticket musical*.

#### Sócrates

Úpale cómico Sócrates,  
Mística lámpara, sóbela.  
Siéntase cómodo, plácido.  
Piénselo, dígallo, gócela.  
Romántico, simpático  
Búsquele máxima lógica.  
Melódico, armónico,  
tóquele música eléctrica.  
¡Sócrates!, uh uh uh uh! (bis)  
Quítele mínimo cólico,  
ánimo tóxico: piérdalo.  
Métale sílaba sátira,  
Éxito máximo: téngalo.  
Triangúlico, cuadrático  
Hágale círculos únicos.  
Sonórico, fantástico,  
Échele rábano orgánico.  
Préndale máquina elástica,  
Sírvalo en cántaro mágico y...  
Repítalo (bis)  
¡Sócrates! uh uh uh uh (bis)

**Imagen 107.** Sócrates.

[Fuente: Edson Velandia. <https://n9.cl/r596s> (2007)].

## Visotipodigital

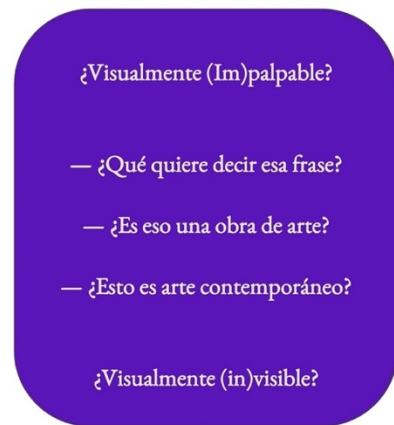


**Imagen 108.** “YOU DO NOT TAKE A PHOTOGRAPH. YOU MAKE IT”.

[Alfredo Jaar (2013). Fuente: <https://alfredojaar.net/>].

En esta zona de las artes parece que existe un *soma* [otras de sus partes] que está siempre resguardado, solitario y sintomáticamente en silencio. Sus dedos materializan las órdenes/ideas/estímulos del cerebro que se han recibido a través de los ojos y eso es todo [sale

pa'pintura]. Alfred Jaar recuerda explícitamente en esta pieza (Imagen 108) dos verbos: *tomar/hacer - take/make - tirar/fazer* que, a diferencia de otras tantas palabras que en español, inglés y portugués, no tienen diferencias significativas. En este caso, cada palabra mantiene una diferencia sustancial entre una y otra: prima la importancia del *hacer*<sup>56</sup>. Esta lógica de diferenciación "gramática" intenta (para mí) visibilizar gráficamente el soma que acciona mientras que el objeto "obra" [aprendizaje] y emerge —en este ejemplo, sobre una fotografía—. Como recordaba líneas atrás, en las (in)tensiones de crear y conferir *diagnostikós* [lecturas], lo performativo de las acciones de quien *hace/make/faz* fotografías, como si fuera una especie de *backstage* de la visualidad técnica, está explícitamente detrás de cámaras en un arte detrás del arte: es esa gestualidad activa del *mientras se hace arte*. Como pudo percibir Shusterman (2012) al jugar en la performatividad del ser "modelo" fotográfico para el artista Yann Toma, él hace *rever*, en el proceso fotográfico, las actuaciones somáticas que permiten su elaboración, asunto que invariablemente queda fuera de encuadre [como las acciones trasescénicas de diversos profesionales, entre estos, profesores y artistas, naturalmente].



**Imagen 109.** ¿(Im)palpable -(in)visible?

Como se reconoce dentro de la línea "evolutiva" de las artes plásticas y visuales, lo *oculomano* y ahora, lo *visodigital*, continúan siendo un nivel estándar somático que disciplina

<sup>56</sup> Michitarō Tada señala que «En japonés el verbo que significa “jugar” no se usa en relación a la práctica de deportes, sino el verbo *suru*, que significa “hacer”. Asimismo, en el idioma japonés, uno no “toca” un instrumento musical sino que lo “hace”. (2010, p.183).

(disciplinariamente) el saber que orbita en esta zona artística. Podría señalarse —como se suele usar universitariamente— que es la zona artística más coherente con nuestra época, que juega y se balancea con ella, a sus pasos, a sus ritmos. Entra incluso en la cultura visual que estudian otras áreas, como la sociología, no queriendo decir con esto que el resto de las artes (o de las disciplinas) no sean estudiadas desde lo visual. Lo que se quiere resaltar es que la sociología dirige intrínsecamente la mirada hacia lo que rodea la cultura visual, de este tiempo de *pixeles a todo color que dilatan la pupila*, como lo expresaría Michitarō Tada:

«Hace veinte años nadie hubiera previsto que este era el futuro inmediato para la civilización televisada. La pantalla es a los ojos lo que el teclado es a los dedos. Si quisiera extender la teoría, podría decir que la pantalla es el ojo de la sociedad, pues su sentido de cultura visual aparece en este ojo. El ojo humano se adapta a este ojo de la sociedad; de hecho debe adaptarse aun antes de que nosotros lo sepamos, es decir antes de que lleguemos a tener conciencia de esto. De acuerdo con esa adaptación, la pupila del ojo humano va agrandándose paulatinamente cada vez más.

(...)

Lo más probable es que la civilización haya determinado que así sea. Hasta el ochenta por ciento de la información que un ser humano recoge es procesada exclusivamente por los ojos. Luego vienen los sentidos de audición, olfato y tacto, todos necesarios para lidiar con el restante veinte por ciento de los datos. En la cara tenemos las orejas, la nariz, y la boca como terminales para tres de los cinco sentidos. Sin embargo, en comparación con los ojos, terminal del sentido visual, queda claro cuán menospreciados son los otros sentidos. En el pasado, teníamos a veces alguna que otra palabra a favor de estos sentidos inferiores: por ejemplo, podía decirse de alguien que sus orejas eran *fukumimi* (orejas de buena suerte). Pero hoy las orejas sólo son algo para perforar y llevar pendientes, y no mucho más que eso. En lo relativo a la nariz y la boca, la mayoría de la gente opina que cuanto más pequeñas sean, mejor.» (2010, p. 42-43).

Esta espacialidad/especialidad artística vive en la encrucijada contemporánea de la pregunta intermitente por lo que se considera *que-es* o *no-es* arte<sup>57</sup> [parece ser que música

---

<sup>57</sup> Sobre esta discusión histórica, y ahora más visceral que antes, John Baldacchino expresaría lo siguiente: «If we go with Kant's notion of judgement, we must assume that human reason can (and indeed must) mediate between particularity and universality, between contingency and necessity. So, to mediate a question is to presume something like an answer that would enjoy a degree of universality. This is a problem for art. No one is sure whether it is necessary to answer art's questions. It is less clear whether any answer could aspire to a degree of universality,

es música, teatro es teatro y danza es danza, apreciadas o no, sus piezas siempre son arte] —la mirada está en el producto (que se expone en los museos)—. Los códigos artísticos mitóticos (tanto por su acepción de división y duplicación como de mito) como las iteraciones paisajísticas señaladas en líneas anteriores, se reconocen con mayor recurrencia en esta zona: de *gramática plástica y/o visual* en ocasiones juntas o separadas, según el título de la obra [o programa académico].



**Imagen 110.** Especialidades.  
[Belas-Artes. Universidade do Porto (2022)].

---

although many artists and many more educators may well argue that without a degree of universality, art risks losing legitimacy. » (2019, p. 24).



**Imagen 111.** Cámara oscura (perfil anterior).  
(2022)

Históricamente los materiales, medios y técnicas han ordenado también las directrices de aprendizaje artístico. Rupestre o contemporáneamente se categorizan las acciones [somáticas] que llevan a cabo artistas y lo que "estéticamente" deben lograr con cada uno de sus gestos. Dirijo aquí la atención particularmente a las especialidades que surfean dentro de los programas académicos en artes de esta subdisciplina por los campos universitarios<sup>58</sup>: Pintura, grabado, dibujo, escultura, [arquitectura y diseño independizados], [artesanía y orfebrería en existencia extrauniversitaria], [pintura mural luchando para ser recibida universitariamente], cerámica [un tanto olvidada, universitariamente hablando], fotografía, multimedia y *performance* [con más presencia en estos tiempos]<sup>59</sup>.

<sup>58</sup> Por ejemplo, en los programas académicos universitarios de artes plásticas y/o visuales en Colombia (y en otros países también), actualmente es usual agrupar en denominaciones de tiempo, espacio, imagen, cultura visual o cuerpo algunas de estas categorías de acción; y en otras vertientes que consolidan un perfil profesional, se agrupan en creación, educación, historia e investigación. Así sucede en las Universidades Nacional de Colombia, Andes, Tolima, Pedagógica Nacional, Univalle, Pontificia Javeriana, Jorge Tadeo Lozano y Distrital Francisco José de Caldas.

<sup>59</sup> El tiempo es el que termina definiendo las manifestaciones, expresiones y temáticas que entran (y por supuesto, salen) del *cánon* de estudios en los espacios universitarios. Desde esos tiempos donde el *Trivium* y el

Y, en la dubitativa acción del pensar, estudiantes de diversas carreras universitarias — distintas a las artes, por supuesto— lanzan constantemente la noción que el arte, también, es hecho por una tipología de experto —en el detalle del color y la figuración—. La reproducción lo más exacta posible de la realidad será la evidencia de su éxito. El temor o negación a dibujar, por ejemplo, se establece como algo que debe ser hecho por personas con buena "motricidad fina". En esa aproximación, el dibujo ha de ser un conjunto de líneas y formas que reproducen figurativamente lo que perciben los ojos y sin ello, la figuración estará alejada de la realidad: sólo serán intentos fallidos o abstractos, como es más frecuente oír en el relato generalizado sobre las incomprendiones de las artes plásticas y visuales. nada más errado. Pero, lo que sí sucede — y es un error— es que la práctica queda reducida a tener cultura visual, a *tener un "buen ojo"*. [¡eso sí es arte!], [Y si, pero otra vez, no].

---

*Quadrivium* ordenaba el *currículum*, las clasificaciones y jerarquizaciones de las artes han encontrado sus propios nombres intentando salir de la (i)lógica discusión (histórica) de lo que puede ser o no digno de ser llamado *Arte*, así, con esa mayúscula siempre presuntuosa. Por ahora y con una lenta aceptación, en algunas universidades colombianas, por ejemplo, se ha enunciado cada vez más la necesidad de una lectura abarcante sobre los procesos extramurales universitarios e involucrar así, desde las artes, una participación de y en múltiples matices —llegando en algunos casos a afectar y transformar los planes de estudio— [como sucede también con cualquier área de conocimiento]. Por eso hablar en clases de *street art*, *artivismos* (esa curiosa hibridación entre arte y política aún en estado de fusión y que se promueve y resiste a la ebullición) (Groys, 2022), prácticas artísticas comunitarias; arte como práctica social, —a *arte engajada o implicada, socialmente comprometida* hasta el *arquivismo* (Sapeta et al., 2018) como también le denominan en Brasil y Portugal— comienza a tomar más frecuencia. Todas estas denominaciones están involucradas un tanto (in)directamente con los programas “oficialmente” universitarios, es decir, están en el campo universitario en la medida en que hacen parte de raíces identitarias de es(t)a *fenotípica artística* Universal que gravita con fuerza en y para todo en el planeta educativo. Y, como siempre sucede, es con la fuerza vital de estudiantes como se pone sobre la “mesa” estas discusiones. Sin embargo, en los fragmentos capturados en esta pesquisa, las definiciones artísticas que se observan con detenimiento, gravitan en aquellas que ya han entrado con habitualidad y hábito en la somática artística universitaria y que son de común entendimiento con los somas entrenados desde lugares extra-artísticos.

¿Un Soma sin Título?



Imagen 112. Artista en el taller.  
(2022).

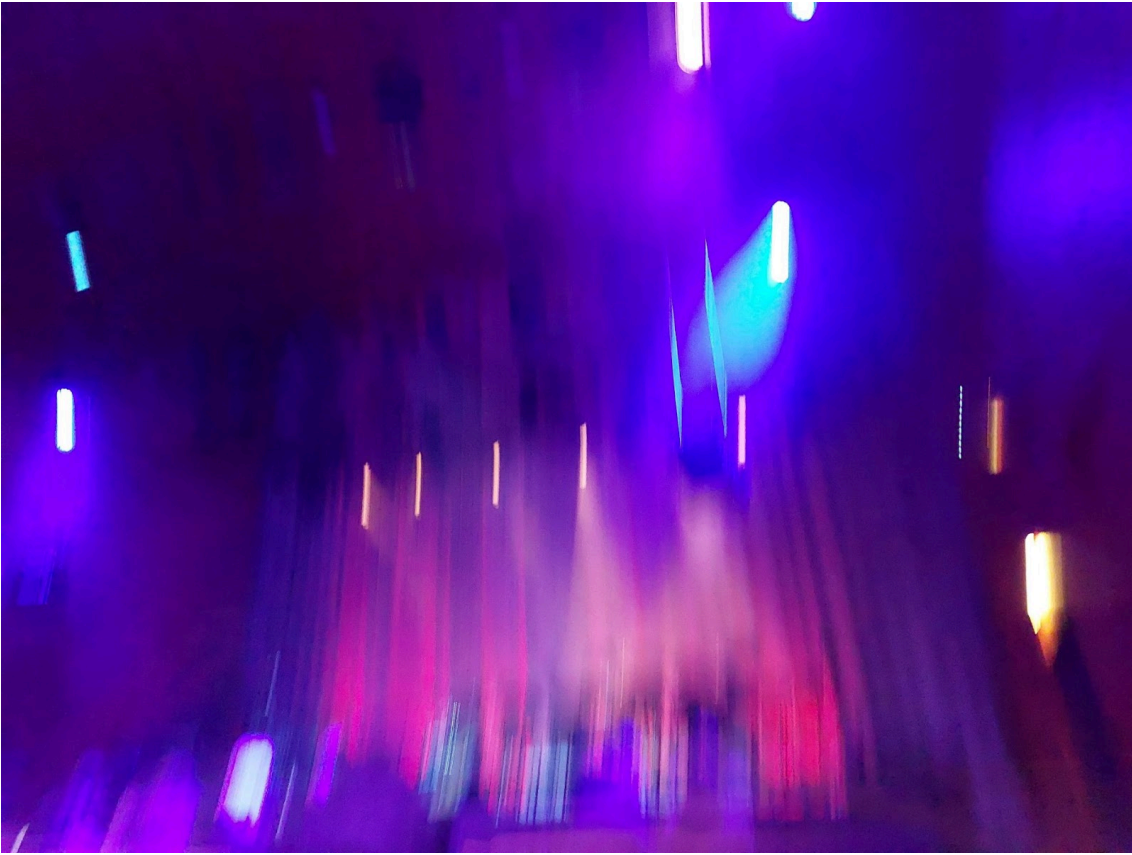
El soma de las artes plásticas y visuales, es hápticamente más visualizado —parece— por lo que se ha denominado *performance* [aunque se enuncie como originario de las plásticas y visuales o del mundo escénico o de una técnica sin zona artística exclusiva]. El cuerpo sale a la escena para, desde un presente —casi siempre efímero—, ser protagonista, dándole voz a innumerables temáticas y problemas que deseen formular artistas. Incluso, se ha llegado a valorar y evaluar algunas veces como extremistas, porque, en un exceso de exposición, los cuerpos (re)presentados revelan —carnalmente— las transformaciones físicas, donde la resistencia, el dolor, lo sexual, el paso del tiempo, entre otros, prueban las somatizaciones que se (re)cargan durante la vida. Sin embargo, los grados de actuación por parte de artistas en esta gramática artística, aunque viene en aumento, es más reducida en comparación de otras gramáticas de las artes plásticas y visuales, y por tanto, menos cuerpo visibles, pues los cuerpos quedan en el reverso de la obra, un reverso que también es el taller. En otras palabras, en esta zona de las artes es común pensar, en lo corriente de sus lecturas, que quienes se preguntan somáticamente en y desde su propio ~~cuerpo~~ *soma* son exclusivamente quienes actúan en esta modalidad expresiva, y así mismo, son comprendidas sus posibilidades de creación y de aprendizaje corporal: “hasta no ver el cuerpo no creer en el cuerpo”.

Los somas se resguardan para ser retratados, casi que exclusivamente, en cuadros de dibujos o pinturas, en modelados escultóricos, en tomas cinematográficas y/o fotográficas. El soma actúa en capas exteriores, casi siempre como observadores con pincel, lápiz, espátula o cámara, para retratar a otros somas —como sucede también con quienes trazan sus ideas desde lenguaje literario. Como recuerda Tracy Warr (2006): «el cuerpo como lenguaje, es al mismo tiempo, inflexible y flexible en exceso» (p. 13) y en este sentido la actuación del *soma* recorre y atraviesa tanto lo privado como lo público del gesto que crea.



**Imagen 113.** Retratos (del taller) en público.  
[Plaza Mayor de Madrid. (2022)].

## Escenitipo



**Imagen 114.** Escenarios.  
(2022)

Hay un tercer ejemplar fenotípico de estas subdisciplinas artísticas, que nombramos como un grupo especial, a veces en conjunto y en otras por separado: las *escénicas*. Se conjugan aquí en este escenario fenotípico el teatro, la danza y el circo [porque la música así sea también escénica, es(tá) independizada y sus intérpretes suelen no descalzarse]. Cada una, en sus particulares vertientes, tiempos, técnicas, lenguajes, ritmos y (des)equilibrios, hace entrar en la lógica de aquellas zonas artísticas que (r)elevan el cuerpo a niveles *extracotidianos* (como suele decirse constantemente en sus prácticas —educativas—).

En este lugar se ha entendido con precisión que los somas salen de su propio eje rutinario [entran a escena: se exponen]. Son los "más" móviles, rítmicos, flexibles, "corpulentos", livianos, con buena proyección vocal [*fortissisimo* y *clarissisimo*] y alta seguridad para estar en el palco [¡fuera pánico escénico!]. Naturalmente, el cuerpo es el propio

instrumento, medio y fin de (re)presentación de (sus) artistas. En palabras más o palabras menos, son estas artes en las cuales el cuerpo por prescripción "visible" ES, EXISTE. Como si en las otras zonas artísticas el cuerpo quedase guardado en la trasescena [y sí, pero no]. Es una consecuencia extraña, pero no sorprende que sea la disciplina artística que se aclama cuando se hace necesario hablar de formación corporal universitaria [en esta escena soy algo así como una especie de testiga directa: mis sentidos están más que involucrados en los hechos. Eso dice el (mi) perfil académico].

La presencia del cuerpo es perpetua. El *soma* es(tá) (en) su propia norma somática. La (ex)posición corpórea resguarda tras de sí, el continuo entrenamiento físico de resistencia, de perfección, de *riesgo* [vital] por el cual debe pasar cada soma al entrenar y encontrar una técnica: apropiarse somáticamente de ella. Escribiría Patricia Cardona en 1989 al referirse sobre algunos elementos diseñados por Eugenio Barba como director teatral: «Para poseer una técnica es preciso cambiar de cultura corporal. Tener una técnica, significa poseerse.» (p.26). En el entrenamiento escénico han disminuido con el tiempo los índices de acartonamiento y la idea errónea de que una técnica es más exigente —físicamente— que otra. Pero entrenar *extracotidianamente* el cuerpo, como lo han teorizado ya varios artistas en la historia de lo escénico, es un asunto mucho más complejo que percibir que son las artes escénicas: un único lugar de resguardo y educación de lo corporal en la formación universitaria. Con las artes escénicas sucede que se exaltan pero, al mismo tiempo, son encasilladas en una instrumentalidad con orientación específicamente somática [una excusa endógena de la propia disciplina escénica].

En esta suerte, hay una lectura de principio formativo que se repite sobre quien escénicamente hace arte, y es aquella en la que no se ve a quién escenifica más allá de la noción de una “fiscalidad” artística [como cuando al contrario se ignora somáticamente a quien hace una fotografía, porque queda por fuera de ella]. Es decir, son aquellas ideas que afirman, extrañamente [como al describir una simpleza], que entrar en el escenario se (nos) aleja de una noción teórica sobre el mundo e instala en la práctica — como cuerpos en movimiento— el elemento directo y exclusivo, único, de acción física: en el escenario sólo se ve práctica física. Ideas extremas como estas, consideran que en la formación escénica no existe pensamiento y lo sitúan, a la vez, en lo inherentemente teórico, girando así en el eterno circuito patético sobre la disgregación de los saberes entre prácticos y teóricos [en esas innumerables listas de dialectismos académicos]. Se insinúa así, que se es

hábil si se arriesga la gravedad: se concibe el cuerpo actuante más valioso en un imaginario en el cuál lo extraordinario tiene un énfasis de tipo salto mortal invertido [por despertar sensaciones acrofóbicas], que en una intención extracotidiana en la que lo ordinario, como tomar un objeto, por ejemplo, trae consigo una complejidad de comprensión somática — como la que han puesto ya en la escena teórica muchos de sus intérpretes<sup>60</sup>— que ha quedado en la trasescena (con su propia historia). Sin embargo, a pesar de estas complejidades, lo escénico es apreciado con ordinariadad, como si fuese insípido e ínfimo. Incluso, se desvincula la voz del “resto del cuerpo” y por supuesto, cartesianamente, una y otra vez, lo teórico mentalizado subsume a quien da una que otra pirueta, imita una que otra acción, sigue uno que otro ritmo en el silencio mismo; con ese silencio de uno mismo:

«Es fácil pasar por alto que el trabajo creativo no es como el trabajo de venta de frutas o de reparación de neumáticos. Cuando se escribe o se diseña, cuando se canta o se piensa, nosotros vamos adjuntos, y la crítica que todos creen poder hacer sobre nuestra obra se cierne implacable como la mayor causa de daño para quien crea. Nada hace sentir más frágil a un trabajador creativo que exponerse en su trabajo y hacerlo, como hoy, en escaparates tecnológicos sin párpados, esos que nunca descansan. A priori, no extraña entonces que esas vidas-trabajo sostenidas en la sobreexposición estallen en una ansiedad normalizada.» (Zafra, 2021, p.11-12).

En esas lecturas automáticas y *asomáticas* —cuando se leen como productos artísticos— se ignora que los cuerpos escénicos están en una especie de doble (ex)posición [el pánico escénico se duplica también] y así, consecuentemente en (re)producción —formativa— [¿será por eso que a este arte al que le temen los más tímidos?].

---

<sup>60</sup> A nivel técnico, tanto en la escena teatral como dancística, en línea con la concepción sobre la *somaestética* definida por Richard Shusterman (2012), los estudios sobre la complejidad de los movimientos corporales son comprendidos más allá de nociones estrictamente físicas, aunque en muchas de ellas la palabra no sea un eje principal de representación escénica, como sucede con el mimo corporal dramático o con la danza contacto: la voz y el sonido continúan siendo parte de la comprensión somática.



**Imagen 115.** Tres vectores: Flexibilidad-Fluidez-Fortaleza.  
[Fuente: Archivos compartidos. Modificaciones Ingrid Benítez (2022)].

De lo singular a lo colectivo y viceversa, es otra de aquellas innumerables características de esta escenificación. Es la relación conjunta entre somas que se entrenan individual y colectivamente lo que da forma a un tercer elemento que reconocemos, justamente, como escena. Crear colectivamente —o creación colectiva, como se llamó o continúa denominándose a este tipo de procesos ya hace unas décadas (y ya casi un siglo)—, es de lo más simple o complejo según la mirada disciplinar que se tenga. [¿Es esta la relación apetecida de las artes escénicas en la universidad: estar (como somas) junto con otros?] Por eso, en esa universidad que se quiere disciplinar con el arte, que quiere darle *soma* a lo que se forman, que quiere somatizar(se) en colectivo, bien podría tener en cuenta una pregunta como esta: ¿qué significa (ex)poner comúnmente el saber [no inserte prefijos] disciplinar — corporal/artístico— en la universidad?

## El Talón de Aquiles las Artes

Teniendo en cuenta, como señalé un poco más atrás, que los propósitos educativos artísticos pueden ser una ilustración de la mezcla entre *intenciones, percepciones y aspiraciones*, he estimado que la actuación de la educación artística (re)existe en la batuta universitaria bajo tres verbos esencialmente: *invocar, iluminar e ignorar*. Unas veces se hace un llamado esencialista de su presencia [sale al palco]; otras se mantiene con las luces en una labor necesaria [del protagonismo en el proscenio] y se sublínea una (pre)esencia y resalta su actuación; y en otras, al bajarse el telón, se omite su existencia, simple y sencillamente se ignora [el pánico escénico disminuye]. Su papel (ya) no es tan interesante [la función ha terminado].

Las artes en sus protagonismos, deuteragonismos y antagonismos educativos [con o sin el perdón de colegas] danzan (contra)rítmicamente a los pasos propuestos por la academia y, aunque intentan saltarse los pasos marcados, configuran otras marchas que dificultan un (su) fluir educativo. Ellas, en su propia permeabilidad, absorben ideas y también entran en el juego de crear/hacer un rol de salvadoras (*resilientes*) en un caótico universo académico presente —que cuando sea conveniente sea mejor buscar diferenciarse—. El juego del (re)conocimiento académico ya se ha somatizado en la propia (con)textura disciplinar artística —lo dicen las propias intenciones y propósitos formativos del arte dentro y fuera de la universidad—, [espero estar muy equivocada, susceptible y negativamente].

Ante la lógica académica también tenemos opciones y acciones —aunque no sea tan notable— que en las demás áreas: defendemos las artes, argumentamos su importancia educativa, reclamamos una relevancia equitativa y, al mismo tiempo, huimos [sin querer totalizar] cuando llega el tiempo de salir al frente a asumir responsabilidades. Somos entre poéticos y patéticos, resaltando el sentido dramático del *pathos*. Apostamos por procesos colaborativos y nos aislamos en nuestras nubes de gas creativo [en ocasiones también creemos que somos muy diferentes y reclamamos aireados aquel “honorable” título de excentricidad]. Y, de eso, tampoco se escapa ninguna especialidad. ¿Qué *responsabilidades* (Haraway, 2019), retos y riesgos se aceptan mientras se juega en el (re)conocimiento de las acciones de las artes y que se hacen (in)visibles?

Una y otra vez la disciplina de las artes, o mejor una tal enseñanza de las artes, tiene como etiquetas ser zona de “entrada creativa” y “salida de la rutina” — por nombrar unas favoritas— en una vacua justificación para su uso en los campos universitarios. Es la revalorada idea que, a

partir de las artes, se moviliza y orienta —por quienes enseñan— la fantasmática capacidad de entretenerse y que, adicionalmente, en es(t)a “movilización”, de la “nada”, surja el “todo”: la creación. Se supone que será útil en un futuro profético para aquel profético *soma profesional* que se (con)forma. Pero, lo que realmente sucede, es que se convierte en un atractivo turístico que se aclama y se teme, donde se busca que el espacio de aprendizaje de las artes promueva, produzca y proyecte seres crea(c)tivos; de esos que a "ciencia cierta" no se sabe cómo es que son y cómo es que, puntualmente, se quieren capturar. Se termina, entonces, entre una *artisfilia* y/o *artisfobia* que entrelaza actuaciones académicas universitarias [y no sólo allí, por supuesto].

En este punto toma fuerza el *margen de error*. (Con)templar desde el margen de error de las artes es sentir lo que punza en sus propios talones y estanca sus pasos, tornándolos pesados y poco fluidos [no todo lo que brilla en las artes es creación]. Preguntar por el lugar de las artes en la educación hoy, es reafirmar que ya tienen un lugar que ha sido dado y habitado de múltiples formas. A veces, nos quieren (queremos seguir) escondidos y mejor no ser enunciados y otras, nos quieren (queremos estar) en primera plana [siendo muy creativos]. ¿Cómo estamos habitando la universidad desde las artes quienes hemos estado (con)formándonos en sus saberes por un tiempo significativo, especialmente cuando somos profesor\*s —profesionalmente hablando—? Allí también se hace necesario continuar (des)encuadrando la perspectiva de nuestras miradas como formadores.

(Re)clamar un reconocimiento de la educación artística en la universidad, va más acá y más allá de dar un nombre que "evidencie" y otorgue una *existencia curricular posuda*. La pregunta por lo que se enseña y se aprende *de/ desde/ a partir/ con* las artes, es un asunto que debemos volver a preguntar(nos) [un, dos, tres, cua...] una y otra vez en el propio campo del arte, endógenamente, para percibir qué tipo de textos se ofrecen y distinguir qué lectura se posibilita sobre lo que hacemos, como artistas, como profesor\*s de/en artes, en una lógica que convoca las posibilidades que pueden componer un *(des)aprendizaje disciplinar* —en sintonía con la invitación de Baldacchino (2019) al pensar el *Art us unlearning*— “dentro y fuera” de la universidad. Más allá, también, de una intención de buscar aprobación —profesional— y así reconocer el hermetismo propio y la mirada excéntrica que también se hace sobre otras disciplinas. [Desde la disciplina artística también se lanzan piedras a las otras disciplinas, no (nos) digamos mentiras].

Hay horizontes artísticos que fueron reconocidos un día y, tal vez, en unas nuevas alturas, se iteran de tal forma que se condensa como existencia de una única [“y nueva”] posibilidad, una exclusiva y hereditaria forma de relación con las artes. La educación artística [podríamos reconocerlo también] está atada a cánones sobre lo que se supone hacen y logran a través de sus prácticas. Con propósitos y beneficios, se unen con el fin de mantener un estatus de académico [¿“ciencias artísticas”?] a un costo tal, que mantiene vigentes las intenciones educativas cuando la formación integral está atrapada en ideas neoliberales [mentales, eso sí] que, al mismo tiempo, atrapan los cuerpos y les fragmentan en tipos de somas.

*¿Qué acentos somáticos se han instalado en quienes diariamente (per)siguen [(per) seguimos] a las artes mientras aprenden/enseñan? Cuando pensamos que los excéntricos (no) somos nosotros sino lo son otros —somas—, los de otras disciplinas, obliga tal vez a rever que, en una u otra disciplina, existe una percepción sobre sí misma y sobre otras que pervive dentro de la lógica somática que muestra lo irrelevante del estereotipo/fenotipo disciplinar, lo que lleva a ocultar su organicidad —que no quiere decir excepcional y sin complejidad— hasta mimetizarse en un punto continuo de legitimidad circular de y para su propia disciplina. Se afirman ciertos (di)lemas [identidades disciplinares] a partir de la negación de otros. ¿Acaso no se ha dicho que aspectos como estos hacen parte de lo que sustenta el cimiento [cotidiano] del capital cognitivo y colonial de los saberes?*

Este tipo de (di)lemas *identitarios disciplinares*, recuerda lo señalado por Grada Kilomba (2019) cuando se refiere al conocimiento y sus mitos de «objetividad, universalidad e neutralidad», al concebirlos como causantes de desequilibrios (en las interacciones somáticas) en la academia, en tanto exponen a los *somas* desde verbalizac(c)iones cotidianas a ser (más) racializados —como en la ilustración de Tute (Imagen 82)—. Pues es a partir de esta clase de *mitos académicos* como «serio y riguroso» (Halberstam, 2018) que se crean y justifican *normas somáticas* (Puwar, 2004) para titular a quienes pueden hacer parte de ella, para ser o no ser academia; puesto que estas normas son puestas en juego a partir de los usos dados a sus propias ideas (Ahmed, 2020) y que enmascaran la legitimidad del saber: la lucha de cada área disciplinar entra en la lógica de sobrevivir —como somas— ante el abrupto que proponga la gravitación disciplinar —universal— universitaria.

*¿Qué hábitos, fenotipos, etiquetas, orientaciones disciplinares unívocas se han somatizado (también) endógenamente en la educación artística? ¿Qué impide desaprender los cánones de las artes y de los propósitos neoliberales que dejan los talones de la educación artística vulnerables? ¿Cómo podríamos pensar en los pies ligeros de Aquiles que permiten transitar para no sacralizar*

y esquematizar hitos y (di)lemas de las artes hacia otras disciplinas y viceversa? Las prácticas artísticas, no olvidemos, también promueven estilos y patrones de creación —somática— que mantienen miméticamente el desequilibrio constante entre cuerpos “capaces e incapaces”. La formación corporal que se encuentra a través de las artes [dicen], es aquella en la que todas las otras disciplinas concuerdan y será aquella la que debe ser el estándar de formación integral que vincula una resignificación somática (*homo*)geneizable y universal. ¿Así es? Esa es la pregunta.



**Imagen 116.** ¿No hay (ningún) problema?  
(2022). [Instalación del artista Rodrigo García. Centro de Cultura Contemporánea. (2022)].

## **Soma polímata (mente) *Insipiens***

Quiero cruzar un pequeño lago. Es realmente pequeño,  
pero aun así la otra orilla me parece demasiado distante,  
más allá de mis capacidades.

Me consta que es un lago muy profundo y,  
aunque sé nadar, me da miedo encontrarme sola en el agua,  
sin ningún apoyo.

*Jhumpa Lahiri*

## ***Ignorantis***

La línea verbal que acompaña los debates sobre los saberes y el aprender —en la universidad— está, frecuentemente, acompañada por una necesidad de rever y cuestionar los elementos que se supone están por fuera o funcionan como antígeno al conocimiento, entendiéndose como controversiales para el buen (servicio por el) conocer. En estas condiciones parametrales, en la idea del buen uso del servicio —y por supuesto servicial— del conocimiento, aparece con relevancia un título casi que innombrable: «*La ignorancia*», seguido de respectivos subtítulos [como cual letrero de advertencia]: «*manténgase al margen, prohibido su uso*». Estar bajo el título de *ignorante* —"profesional"—, es no (nunca) estar de moda y siempre estar bajo la condición en la cual se puede estar marcado, atacado o restringido [por ser, por estar "sin un sabio título"]. En paralelo, o sobrepuesta a la lógica hamletiana del «*ser o no ser*», está igualmente presente la lógica del «*saber o no saber*» —aunque Sócrates haya salvado la respiración de más de uno cuando escucha su conocida máxima «*yo solo sé que nada sé*»— y, en un despliegue argumentativo, el saber "hacer (el) bien" o "hacer (el) mal" se torna la moneda de cambio. El *statu quo* del *ser/saber/hacer* ignorante *ignora* —en su repetida naturaleza trágica—, que el aprender está intensamente contenido por/en el agradecimiento de su (propia) existencia.



**Imagen 117.** ¿Ignorantis?

[Fuente: Joaquín Salvador Lavado Tejón. Quino (s.f.).]

¿La ignorancia (no) es más que una cualidad “ignorada”, un estado "borroso", un espacio "vacío o muy lleno", una idea por emerger, un fragmento sin sentido por unir a uno por seccionar más en su complejidad? ¿Es una posibilidad poco reconocida? ¿Es una potencia somática? A veces decimos que es importante y otras que es debilitante. Otras que es válida y otras que es reprochable. Unas a nuestra conveniencia, otras en ataque o en defensa. Pero, (des)afortunadamente, cuando se hace visible como matiz en la paleta de saberes disciplinares, sale a relucir con toda su brillantez. Y esto "*siempre*" será el peor de los "*pecados*". Todo aquel que no sigue al pie de la letra las instrucciones disciplinares —con todo y flexibilidades— será titulado de manera desacreditada como *ignorante* [y desobediente, por supuesto], un *rebelde* a la norma somática, un *incapaz*. La lectura sobre el poco o nulo conocimiento de algo, está —naturalmente— atado al desconocimiento reiterativo sobre la ignorancia, ya que se eleva al tono de un pecado original para ser incorporado sin huidas en todos los cuerpos, y de esta forma, observarlos, juzgarlos o rechazarlos según parezca y mejor convenga. Así sucede también con los somas considerados con “incapacidades” en los diagnósticos médicos. El capacitismo rodea tipos de lógicas disciplinares —disciplinarias—. La dosis cientificista de la (*in*)*exactitud* tiene que ser tomada porque así se condiciona(rá) el estado de (*im*)*perfección* y da(rá) un diagnóstico

recurrente a quien "quiere" aprender sobre alguna disciplina: «Así, quienes no viven en la lógica de la racionalidad científica son anormales, incultos, primitivos o simplemente estúpidos.» (Viotti, 2019).

¿Cuál es la dosis científicista —“más o menos humana”— que cargan los somas y cómo mantenemos activa la que es administrada a otros? En es(t)o consiste [me permito el uso de la generalidad] la *alfabetización disciplinar*, en saber escribir y leer de unas maneras la ignorancia de otros —más que la propia quizá— sobre la medida de lo que se supone el saber de alguien [se deben seguir instrucciones]. Mayor alfabetizado se será si se mantiene a aquellos ignorantes —siempre otros— al margen de la propia ignorancia [nadie puede saber qué ignoras. Puedes perder el sello de la profesionalidad]. Medir la propia sapiencia a partir de la ignorancia de otros y mantener distancia de otros saberes, es el continuo soporte y balanceo de un [in]experto de saberes que dirá hasta la saciedad: "*sólo sé [en mi disciplina] que nada sé [de otras disciplinas]*", lo que se convierte en el mantra del especialista. En efecto, es mover el saber en sentido centrípeto: balanceado en y para sí mismo, hacia su propio eje:

«De hecho, la educación crítica sólo se propone perfeccionar la educación profesional. Las profesiones se constituyen a sí mismas en oposición al trabajo desregulado, ignorante, sin reconocer que ese trabajo desregulado, ignorante, antiprofesional no se les opone desde fuera, sino que lo llevan dentro de sí mismas.» (Harney y Moten, 2017, p. 53).

Pues,

«(...) cuando las cosas se usan repetidamente de cierta manera, se hace más difícil que las cosas se usen de otras maneras. Aquello para quienes el uso es más difícil están tratando de usar las cosas de otras maneras. El tiempo importa. Si las instrucciones de uso se hacen porque puede rechazarse, las instrucciones de uso se hacen aún más obligatorias cuando se rechazan. Algunas formas de uso son corregidas, castigadas; *no uses eso* es decir, en realidad, *no seas eso*. *Quienes rechazan las instrucciones saben cómo funcionan.*» (Ahmed, 2020, p. 273) (Cursivas aumentadas).

Sin embargo, actuantes como todo un verdadero *homo academicus* en su *hábitus científico* (Bourdieu, 1989) en esta avalancha de validación de saberes, entre aprobaciones y reprobaciones [como las notas sí, pero no las musicales], están y aparecen “nuevos” vestigios

somáticos [en cada somahistoria] que van (des)cargando los pesos disciplinares. Bajo el anuncio verbalizable o documentado en los cuales cada vez que se enuncia un SOY [Inserte aquí su disciplina/profesión], está el mismo compás que alza las banderas de dos confines, sin "querer queriendo": los que saben y los que no, los que pueden y los que no, los que hacen o no parte de aquella profesión [tenemos el sello de innúmeros congresos universitarios que validan esto, ¿o no?]. Verbalizamos la cerca de nuestro poder y los límites de nuestras (in)capacidades, al margen de los otros. En el triunfo profesionalizante, con sus (a)portes y accesorios categóricos, se desestima la ignorancia tanto como el (des)aprender lejos de una práctica individualizada (Castro, 2016).

En efecto, se marca el punto de inicio y también los puntos de encuentro a donde se debe llegar —incluso para quien se halle perdido—, porque en esas sintonías quien puede participar (aprender) de una determinada experiencia disciplinar *son* los propiamente alfabetizados, aquellos que ponen de presente la disyuntiva entre contenido, materia y forma (Ingold, 2018; Castro, 2016; Sontag, 1984); los demás —los que no son— balbucean, dispersan, equivocan, especulan. Los *somas disciplinares* serán [conjugación verbal en futuro, por supuesto] los *somas profesionales*, los demás serán *somas insipiens*: sin sabor, sin saber, sin *saboer* (Moraza, 2018) y por consecuencia: *fora de lugar*, sin *pertenencia* (Kilomba, 2019), sin identidad, sin experiencia [sin *umami*].

Por eso, a lo mejor entonces:

«Deberíamos llamarnos Homo insipiens. Insipiens es la negación de sapiens y significa «ignorante». El Homo sapiens parece plano y sedentario, mientras que para mí el Homo insipiens tiene un significado más amplio que nos refleja mejor: siempre estamos buscando el conocimiento. Sabemos (no todo el tiempo, pero casi) que hay algo que desconocemos, que necesitamos, y queremos saber más.» (Kagge, 2019 p. 80)

[o *Humu insipiens* dejándonos afectar por esas *humusidades* que recuerda en proposición Donna Haraway (2019)]

A veces olvidamos que los lugares herméticos condensan el mismo aire que circula en ellos, una y otra vez, y así se respira sin fluidez con el peso de la condensación. Con toda la

ignorancia que ficcionalmente se cree como externa; del espacio hermético, del aire condensado, de nosotros como *somas*.



**Imagen 118.** (Re)intentar.  
[(2021) [Video] <https://n9.cl/ums4y>].

**(Id)Entidad. *Idem et Idem***

**Imagen 119. ID.**  
(2021)

Como un insecto que se aposenta por un momento sobre nuestra piel y continúa su vuelo, así se reposa en variados momentos los pensamientos sobre la fuerte existencia de *identidades disciplinares* mientras se medita (medito) sobre los *somas* en la universidad. Parece ser que siempre al preguntar-se sobre el cuerpo, se atrae la necesidad continua de ubicarle/cargarle en un tipo de identidad [soma disciplinar], para legitimar su presencia allí [aquí], en cada espacio, en un espacio del saber. Es complejo desligar una idea de identidad [que es solo *sapiens* más que *somasapiens*] a lo que siempre se exige tener, debido a que la identidad y con ella, la identificación de ser parte o no de una disciplina es sobre entendida como un acuerdo común [lo común que también tiene grados de insatisfacción]. *Identificar la identidad*, aceptarla y mostrar la *identificación* funciona como una determinación somática [como el vestigio de un ADN]. La identidad disciplinar (de)termina y (de)muestra la existencia colectiva del soma [adjuntamos el *Curriculum Vitae*], debido a que, naturalmente, será esta la que permitirá que otros lean y por tanto, interpreten [con su propia gramática] según una nomenclatura, una secuencia que valide [como en el ADN, como códigos radiográficos] una existencia —también común—. Ser parte de un colectivo, de una estructura, de un ideal, de habitar ciertos espacios, de ser alfabetizado en una gramática, uniformar-se, abanderar una forma de concebir y acercarse al mundo, es otra forma de decir: *existo*. Un profesional sin identidad disciplinar, es (será) aplastado como insecto [no me disculpo por la metáfora hiperbólica].

«Desde una concepción contemporánea del término, la identidad es una **red compleja**, producto de lo que los demás dicen que somos, no el núcleo cerrado y subjetivo de lo que cada cual piensa acerca de uno mismo. [...] La identidad entendida como una autoconstrucción, ya sea individual o colectiva, es una proyección delirante del ego»

Imagen 120. *In/Out*

[Fernández- Mallo (2021, p. 72).

Yo identidad, tu identidad, nosotros identidad. Un momento... Por supuesto que Identidad no es un verbo, pero al hacer parte de ella, surgen innumerables acciones para hacerla existir. Pensemos por un instante sobre el origen etimológico de esta palabra —como solemos hacer los que tenemos identidad (somática) "académica"—: dicen los profesionales de las lenguas [en el diccionario etimológico] que identidad viene del latín *identitas* y este de *idem* que quiere decir "lo mismo": *Idem et idem* (una y otra vez), *Semper idem* (siempre lo mismo) y *ego idem sum* (yo soy el mismo) son ejemplos que nos dan sobre este vocablo. Tal vez podría deducirse, en esta (etimo)lógica, que tener una *identidad disciplinar* envuelve [somáticamente] en un círculo de constante movimiento al son de un eterno retorno [como Sísifo con su roca]. Decir *soy esto* y no otra "cosa", *hago esto* y no otra "cosa", leo esto y no aquello, veo esto y no eso, participo aquí y no allí, etcétera, es entrar “a” y “en” una profundidad repetitiva de constante exponente matemática, que multiplica una y otra vez las mismas acciones. Ser lo mismo, hacer lo mismo, *Idem et idem*. De momento, la reiteración más que ser un problema moralista, que se deba o no hacer —pues a través de ella se logran tipos de objetivos/saberes (incluso personales) y que sin ella no se podrían elaborar y conseguir, como los gestos para hacer un dibujo, una cirugía o una ley—, es una de las oportunidades, de esas que dan las neuronas espejo, para dar cuenta de los caminos recorridos y (re)conocer sobre ellos un(os) elemento(s) ya estandarizado(s) que atrapan las acciones somáticas y encierran las *microacciones* propias al contrario de permitir un (des)aprendizaje.

Nos han dicho y hecho ver que volverse experto es *saber hacer algo*. Y, creo que ser experto se confunde constantemente con *hacer siempre las mismas cosas*, ir a los mismos lugares, conversar con las mismas personas, citar a los mismos autores, y sí claro, ver, escuchar y hacer lo mismo agudiza puntos a los cuales necesitamos prestarle atención; pero quizá, también, sería importante desatenderle. La estrategia contemporánea educativa que apuesta por las ideas de formación integral, compleja, transversal y concentrada en lo [inserte prefijo] disciplinar, puede

quedar en el eterno *loop* de (con)formación de expertos que contemplan el mundo desde un único punto de vista. Desde una única identidad, desde su propia repetición, una y otra vez [¡ser par académico!]. Como esferas que instala un movimiento de rotación y olvida la posibilidad de la traslación, es(t)e movimiento centrípeto genera, en ciertos puntos, daños colaterales en el aprendizaje y reclamará, en un tiempo “más adelante” [lo dirá la futurología], una especie de *control de daños* por quienes no encontraron el paraíso prometido de la *identidad disciplinar*.

En esta (i)lógica sensación sobre la identidad, el contratiempo no es hacer(se) [ha-ser] experto en una disciplina. Cuando se perciben sutilezas de un saber que no se pueden reconocer ni ser contempladas en poco tiempo, la experticia llega para hacer posible ello. Ser expertos, tener experiencia —palabra que también en la disciplina artística es bastante usada con y desde diferentes dimensiones—, es, precisamente, un asunto de atravesar límites instalados como saberes absolutos y tener mayor proximidad hacia lo que se busca. Ser experto —en lo referido sobre la experiencia por Bàrcena, Larrosa y Mèlich (2006) y por Berardi (2020)— no es quedarse inmóvil e instalado identitariamente, es contemplar los ensayos. La tensión se hace visible cuando esa experiencia se concibe y está llena de una identidad —que incluso no es propia— para *ha-ser* visible y poder actuar en un campo específico con otros que tienen esa misma identificación experiencial: intentamos parecernos [ser pares] para tener más fuerza, para crearnos/creernos a nosotr\*s mism\*s lo que (no) hemos sido.

En tal huida identitaria, podría ser interesante seguir recordando la *entidad (entitas)* [sí, restarle la dosis de la ID, el vestigio identitario lleno de datos y validez unívoca], en el sentido de ser abstracto de cualidad, o mejor, de cualidad abstracta, para dejar que la cualidad del ser sea como una o sea como otra identidad, o como ninguna, que por supuesto, es otra identidad. Como el juego o reto de una *poética de la desidentidad* (Sanín, 2020), que nos permita huir del *bautizo disciplinar* [por *baptein* o ablución] que trae consigo la imposición de que «nuestro ser coincide con nuestros roles» (párr. 20), nuestras acciones en el aprendizaje concuerdan con una identificación disciplinar:

«Recordarnos que no somos exactamente ni solamente quienes decimos o creemos o queremos; que no somos ni nuestros papeles ni nuestros nombres; *que, además de ser ridículamente mortales, podemos reírnos de la mortalidad* si somos conscientes de la incongruencia entre la identidad y la finitud; si acogemos la desidentificación y nos entregamos a ella.» (Sanín, 2020) (Cursivas aumentadas).

## Contracturas y Anteojeeras

Es frecuente que mientras se aprende, en y por diversos lugares, nos llame la atención y reparemos —por curiosidad o por sorpresa— en cosas de las cuales otros somas participan. También, es frecuente que nos llame la atención lo que hacen diariamente durante sus jornadas laborales particulares. Incluso, a veces se pueden ver y leer esos somas como si estuvieran jugando y divirtiéndose; en el sentido que, para muchas personas en sus acciones —profesionales—, en ese parecer *ocio* para nosotros, es donde realmente emergen para ellas los negocios. Siempre [con 99% de seguridad] al contemplar de esta manera los somas profesionales, se ha querido estar en ese lugar de acción que ocupan y conocer mejor cómo aprenden. Y, [con ese 1% restante], simplemente se imagina cómo en las imágenes que se crean y se creen imposibles de realizar en la orientación profesional, se logran con un tono más "serio". Cuando aparecen esos deseos [frustrados, tal vez dirán en el área de los *psi*] por aprender eso otro que vemos que alguien domina, además de verle juego y diversión, se recae en etiquetas que alejan el reconocimiento al tildar, inicialmente, de difícil de hacer, complejo de entender, imposible de (de)terminar. Cuando se verbalizan estos deseos, se escapa la idea posible de aproximarse y aprender —no siempre en el porcentaje que se quisiera—, pero, precisamente con la intención de conseguir de cerca la inexperticia y el impulso lujoso que no discrimina la ignorancia. Se logra así la posibilidad de (com)prender uno que otro comando que haga palpable el interés o el deseo por un aprendizaje que, desafortunadamente, solemos ubicar en el pódium de un programa académico, de una profesión, de un trabajo que lo han justamente encriptado [como sucede cuando se quiere aprender sobre las artes, sobre una lengua extranjera, sobre la política, sobre la física]. Ese es un gran fracaso, el ambiente que (des)legitima lo académico: ubicar y hacer medición argumentativa de la existencia y el cumplimiento de los aprendizajes, a partir de la cantidad de relación y funcionalidad que tenga con una disciplina, causa —y consecuencia— de profesiones impares, como si realmente eso sucediera en la realidad somática (del aprender). *El saber no es hermético y todos lo sabemos*. El cuerpo es ergonómico y eso también se sabe. A como dé lugar se quiere ["queremos"] muchas veces ajustar el cuerpo al saber y el saber al cuerpo. ¿Qué de lo que se sabe[mos] [somáticamente] se debe ignorar para poder saber? [Inserte aquí (mentalmente) su respuesta].

Es necesario traer hacia el horizonte de visión que, con la misma intensidad con la que se desea aprender unas cosas, se rechazan otras, y que, aunque pueda entenderse como obvio no lo es. Por esto, la denominación con adjetivos descriptivos exponenciales en negativo y limitantes sobre saberes son dados al aprender. Y claro, el tiempo, como uno de nuestros cinturones de seguridad, nos mantiene protegidas. Se aclama no poder aprender sobre todo, pues ni siquiera hay tiempo para hacerlo [esto justifica las proyecciones de cada programa académico]. La justificación temporal es importante, no se puede negar. También es normal [aunque confieso que a veces me parezca anormal] que queramos dedicar "nuestro" tiempo [que en código universitario son créditos] en aprender unas cosas y otras no. [¡Estamos en todo nuestro derecho! Sería una consigna ya regular, por frecuencia de tiempo me refiero]. Los saberes tampoco son moneditas de oro para caerle bien a todo el mundo. Sin embargo, cuando esta elección es generada gracias al tono de influencia disciplinar con la exigencia (con)formativa del: «se debe aprender esto y no lo otro», emerge precisamente una preformulación construida que, como anteojeras, coarta lo que se "puede o no" aprender o "lo (in)capaz" que alguien es para lograr un aprendizaje cualquiera, fuera de la exclusividad disciplinar. Eso tal vez ni siquiera lo lograremos limitar *aún* con precisión.

El tiempo que es siempre (in)justo por restringir los aprendizajes, es el factor que lleva a tomar decisiones sobre qué hacer en un momento preciso y así, tener "más" tiempo [créditos –en toda su dimensión–] para profundizar en saberes "más" necesarios [especiales para la especialidad]. Pero aquel tiempo que, por excusa limita las actividades y los lugares a los cuales accedemos, es uno que niega la comprensión para darle paso a la (re)producción instantánea [como en versión Chaplin de *Modern Times*] de lo que se ha aprendido. Ese tiempo que es más largo en el espacio pero corto en la comprensión, es más fácil porque no se tiene que conectar nada: la conexión ya está hecha por otros. Se está repitiendo un patrón. Estamos siendo otros; estamos captando una identidad; estamos reproduciendo modelos que otros ya construyeron, incluso históricamente. Somos inconscientes de los tiempos históricos, que no es uno sólo ni queda en un solo lugar: son *para-tiempos*<sup>61</sup> (Taylor, 2020). ¿Cuál(es) es(son)

---

<sup>61</sup> Sobre el prefijo *para* y el *para-tiempo*, Taylor dice lo siguiente: «“Para”, como prefijo de “palabras prestadas del griego”, se acoplan a otras palabras: junto con, en, al lado de. *Para-tiempos* nos animan a pensar en tiempos geológicos, históricos, ecológicos, humanos y animales al lado de, por dentro de y con el otro, en lugar de en secuencia. *Un marco de tiempo no justifica necesariamente el otro*. A veces esa variedad de momentos aparece junta una estratificación de palimpsestos. Otras veces, se repiten como un ahora, ahorita, ahoritita (como dicen en México) reiterativo y aparentemente sin fin. *Incluso en la experiencia humana del tiempo, algunos fenómenos no pueden nunca ser analizados en y a través de su propio momento.*» (p. 31) (Cursivas aumentadas).

el (los) tiempo(s) que se tienen en cuenta cuando se está hablando de formación corporal/artística en la universidad?

Una de las preocupaciones más repetitivas en el espacio educativo —y que este tiempo [crediticio] contemporáneo pone alertas— se da sobre la imposibilidad de aprender con mayor detalle y en profundidad sobre aquello que nos rodea. Al mantener en línea recta una dirección "bien orientada" (Ahmed, 2019) de los modos de conocer —saborear (Cunha, 1999)—, salen de nuestro encuadre otras tantas posibilidades de atención y comprensión. Nuestros (pre)saberes y nuestras (pre)proyecciones tejen, en un ir y venir cotidiano, el camino por el cual estamos no solamente recorriendo trayectos, sino a su vez generando —(in)conscientemente— (l)imitaciones que restringen la contemplación sobre lo que percibimos, como sucede con uso de anteojeras. Caminamos de un lado hacia otros, en automático, sin dejar que la distracción desajuste o arruine, tanto lo que ya aprendimos, como lo que está por aprenderse ["porvenir"]. ¡Qué aplicados somos!

Los programas académicos en la universidad, como islotes de conocimiento, construyen bajo el mutismo sus reglas y orientaciones sutiles que, aunque parten del universo común universitario, su singular galaxia está (des)conectada como un astro con luz intermitente, no por sus componentes, sino por lo que ella proyecta y hace con lo que abraza como parte de su sistema. En esta órbita de sentido, es axial que estudiantes y profesor\*s desconozcan el hacer/saber de otros y, al mismo tiempo, se nieguen a conocer otros haceres/saberes que están alejados de su órbita. Nuestra percepción sobre el saber continúa, querámoslo o no, en una visión limitada a créditos, tablas de materias, tiempos de clases o notas [y este listado puede ser extenso], para considerarse apto en el aprendizaje y mantener vigente el *ID de admisión* con la mirada frontal.

«¿Pero quién vive todo el tiempo en función de la ciencia? Hasta un biólogo molecular vive prácticamente sin usar la ciencia en su vida cotidiana: toma un ascensor sin saber cómo funciona el sistema de poleas, se sube a un puente sin hacer cálculos de resistencia de materiales, pero también vota, se enamora o puede creer en Dios o en la astrología sin dejar de ser un gran biólogo molecular. El científicismo es un modo de vida, una ideología, no es la ciencia que es mucho más acotada, banal y específica.»

**Imagen 121.** Molécula.  
(2022). [Viotti, 2019, p. 5-6].

Mantener el cuerpo en función o en proyección de una acción específica y aislarla de otras, permite que sucedan dos cosas principalmente. De un lado, tener "ventaja" siempre sobre otros al entrenar cada músculo, tendón, hueso, cartílago, alrededor de una acción, y de otro, alterar las propias acciones, al entumecer partes específicas del cuerpo por quedar relegado su uso a objetivos determinados. Decir que las artes o cualquier otra disciplina son de un modo y no de otro —para estar a la moda con el canon— es reconocer que, en nuestros deseos por aprender eso que consideramos extraño y externo a nosotros, no hace más que crear relaciones y acumular sensaciones espasmódicas con y del aprender. En el cuerpo, cuando un espasmo es ignorado, aparece, consecuentemente, una contractura —contracción involuntaria—. Sin embargo, este olvido para llegar al punto de la contractura puede ser muy extenso, de meses a años. Un músculo o tendón, al estar recogido [aislado de su movimiento y organicidad] y no permitirle elongación y descanso, las células de calcio pueden llegar a depositarse en él hasta solidificarse e inmovilizarlo.

En efecto, si se pensara en los niveles en los que se eleva la (con)formación de saberes disciplinares que aterrizan en los somas, se podría percibir si las orientaciones funcionan como especies de anteojeras o como saberes espasmódicos que se condensan contractual[mente].

## Uveítis —por Futurología—

El futuro es el espacio imaginario que intenta colonizar la utopía.

Esta colonización nunca se alcanza del todo,  
pero siempre deja huellas en el cuerpo del cuerpo

"Bifo" Berardi



Imagen 122. Miradas decápodo.

[Fuente: Joaquín Salvador Lavado Tejón. Quino (s.f.).]

Hay un tiempo —entre esos *para-tiempos*— que poco o nunca recordamos del todo; incluso lo olvidamos con bastante frecuencia. Hay otro que nunca entendemos e intentamos visualizar, una y otra vez, para percibirlo y atraparlo, de a pocos. Entre es(t)os tiempos siempre rueda el intento para que no se escape es(t)e tiempo, como el que acaba de apagarse en la letra que digité hace un seg... y en esta que sigue, que acaba de leerse, también. «Los efectos y afectos vendrán más tarde y en otras formas. No todos vivimos en el mismo momento y esto no es solamente porque vivimos en diferentes zonas horarias» (Taylor, 2020, p. 31) o por nuestra diferencia de edad. Éstas, como otras condiciones, hacen parte del aprendizaje que intentamos agarrar a como dé lugar, cuando desde un comienzo, se está proyectando un ser profesional. [La pista de la carrera profesional debe estar demarcada]:

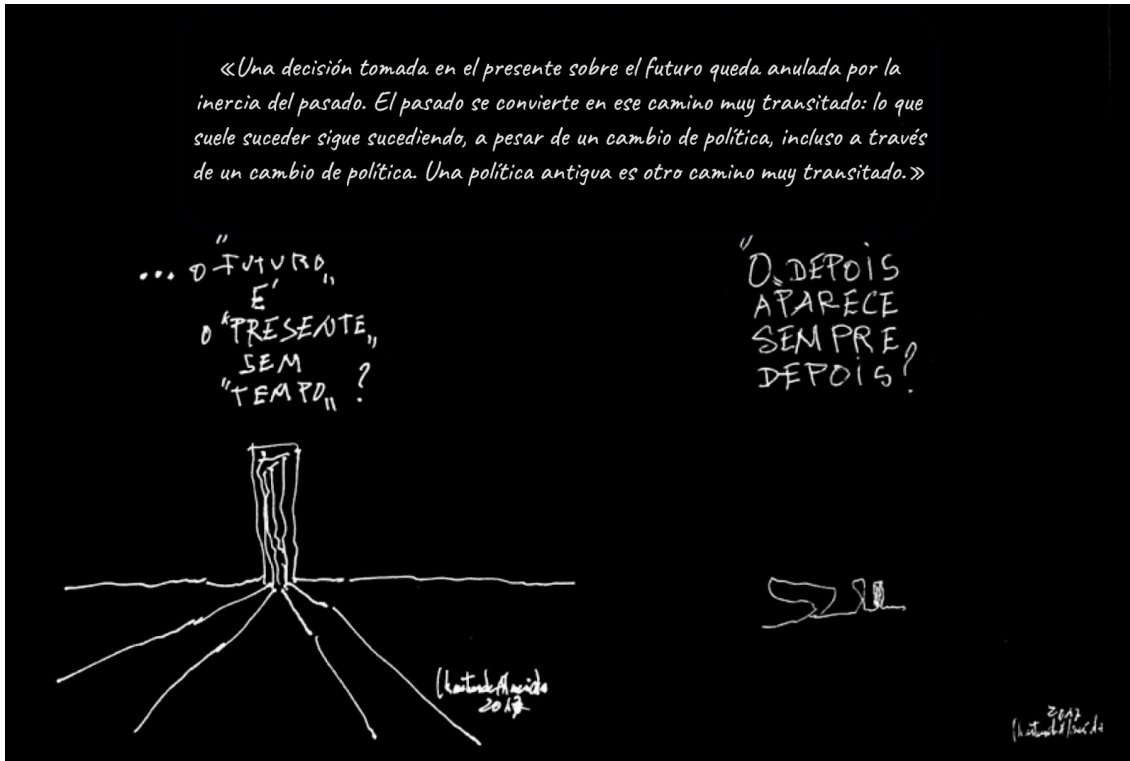
«La motivación para salir es que un trabajo espera en algún lugar después de años de formación. Un trabajo es la manera socialmente establecida que tiene el sujeto de escapar de un mundo sentenciado o miserable. Salir de la casa de los padres, del pueblo o del país, y para muchos hoy también del hambre o de la guerra, revolver la sentencia de repetirnos en lo mismo, nos agita y el trabajo parece la llave. Lo que abre, deseamos, una vida más autónoma.» (Zafra, 2021, p. 24).

Esa temporalidad, en conjugación futura, que nos (ex)pone como "entre la espada y la pared" cada vez que aprendemos o cuando se enseñan esas ideas que van más rápido de lo que pueden retener nuestros sentidos y aguantar nuestros somas, es la que el paraíso prometido del mundo universitario impulsa para reafirmar la idea cansina que pregona un futuro en donde *serás lo que en este momento no eres*: profesional. Con un futuro en estos tonos [o en estos tiempos, mejor] la pregunta inevitable es: ¿a qué futuro se sigue refiriendo la universidad cuando invita, en este presente, hacia una formación sobre la consciencia corporal, que atrapada en ese capital<sup>62</sup> cognitivo (Broncano, 2019) que nunca es(tá) en un *aquí* y siempre es(tá) en un *allá*? En todo ello, en todo ese futuro, se vislumbra la pesada consigna "hazlo tú mismo" que se convierte en realidad en un "hazte tú mismo", con ese peso muerto en el "uno mismo" que es más bien un "deja que te eduquemos nosotros" (Zafra, 2021 p. 27). Menuda ficción dramática en la que jugamos<sup>63</sup>.

---

<sup>62</sup> Como reflexionaría Rosi Bradiotti «Lo que hoy en día cuenta como capital es el poder informativo de la materia viva en sí misma, en su capacidad inmanente de autoorganizarse. Esto produce una nueva economía política: «la política de la vida misma» (Rose, 2007), también conocida como la «vida como surplus» (Cooper, 2008) o, simplemente, como la economía posgenómica del «biocapital» (Rajan, 2006).» (2020, p. 68)

<sup>63</sup> Con cierta razón las sonrisas universitarias de profesor\*s se renuevan en los años sabáticos por no hablar de los periodos de vacaciones: la respiración es más larga, más pausada, menos entrecortada. «Siempre me ha interesado ese dilema subvertido en tres o más opciones: salir y marcharse definitivamente, irse temporalmente pero regresar en el futuro, o estar y no estar al mismo tiempo, ese ir y volver de quienes no pueden marcharse del todo. En cualquiera de las situaciones se precisa un moverse y tomar distancia que permita ejercitar la libertad.» (Zafra, 2021, p.31).



**Imagen 123.** Dramática de tiempos.

[Fuente: João Charters de Almeida (2021, p. 75 y 79) y Sara Ahmed (2019, p. 211). Modificaciones Ingrid Benítez (2021)].

Cada disciplina espera dar forma a la imagen refleja que proyectan a través de sus propias cartas *futuronómicas* —la pregunta comodín y la idea de redacción visional [misional] dirá cuál es el futuro de nuestra disciplina que está con anclas en un pasado—. En todos los tiempos [me permito este absoluto] hay imágenes [pre-visualizadas] homogéneas y reiteradas — como un camino muy transitado (Ahmed, 2019)— que van dando orden a esos laberintos de identidad que, con sus "recursos humanos", hacen y deshacen cuerpos (Broncano, 2021) disciplinar(ia)mente, (con)formando anhelados *somas profesionales* para profesar (un) futuro.



**Imagen 124.** Por-venir.

[Fuente: Joaquín Salvador Lavado- Quino (s.f.).]

Ahora [¿y siempre?] en las discusiones universitarias —pero esto no quiere decir que no en las escuelas, o en la política, o mientras sea amiga, estudiante, ciudadana, hija, en fin...—, la rutina cotidiana de proferir sobre el *futuro* es un asunto de "vital" importancia: se quiere sobre(vivir) y prepararse para sus demandas; prepararse, como quien planea los ingredientes de cocina cuando quiere hacer y disfrutar del sabor de un plato fuerte y especial, con sobremesa incluida. El futuro [como un personaje a ser (re)presentado] invisible, puede hacer que se arme el boceto de lo que se quiere predecir y actuar bajo esa predicción, que se desea *siempre* como favorable [sapiens, nunca insipiens]. Sin embargo, como una cantidad de arena seca que se toma en el puño de la mano y se desliza entre los dedos, es posible que se construya un boceto delineado que se establece mediante códigos temporales: cómo quedará el sabor de esa receta deseada de la que sólo quedará una expectativa. Al futuro sólo le falta un minutaje futuro. *Suponer futuro* es establecer, en poco tiempo futuro, el plan de lo que se quiere ser/hacer.

Desde luego, en la universidad la analogía que se *usa* con la construcción de futuro es la profesión. Se hace con una misma escala y un mismo peso, donde la profesión se torna, entonces, en *profesar* (Derrida, 2003) un futuro; y construir un futuro, es, por supuesto, delinear una profesión [¡qué básicos somos!]. Es ir caminando sobre puntos lineares de formación que parpadean como luces, mostrando elocuentemente una inscripción: *futuro profesional* [a la izquierda las humanidades, a la derecha las no humanidades]. Crear una pauta sobre el futuro es más un asunto cerebral e inexistente. Claro, no quiero decir que no sea posible proyectar ideas y desarrollarlas [recuerden la posibilidad de los tonos negativistas y melodramáticos], sólo que es posible ver cómo ese futuro que es planeado en cada segundo y minuto y horas, va a posarse más lejos o, al contrario, va a traerse más cerca de lo que se suponía (ser) futuro. La predicción de la carta *futuronómica universitaria* ha sido orientar la educación, justamente, como planeación futura, porque prepararse es más sencillo si se bautiza identitariamente con ese *título* que comanda la ruta que cada quien ~~quiera~~ deba seguir. Con esto, se ayudará a moldear efectivamente una mejor (*con*)*textura*.

Cuando se *forma/estudia/aprende* para (ese) futuro expectante [espero (no) herir susceptibilidades educativas], se suele olvidar el cuerpo. Otra vez, puede verse sencillo, pero una afirmación con ésta carga de complejidad [a volumen de megáfono], es tenida en cuenta para lograr mejores aprendizajes —universitarios—. El aprendizaje encarnado se proyecta y se instala en una visión descorporizada [como el cerebritito de la promoción

sobre la salud mental, ¿recuerdan?], sin embargo —paradójicamente, como en discursos de inclusión excluyente— capta somáticamente lo que de este se niega. Se establece una seguridad previsual de lo que se quiere estudiar, pero al pasarlo por el cuerpo, la dificultad de notar si se cumplirá esa visión desaparecerá, pues el aprendizaje está lejano en ese horizonte que se repliega previsualizado como futuro. De cualquier manera y con todo lo que esta complejidad implica, se predice el futuro del cuerpo que "debe" habitar una profesión.

El tiempo —no sólo el futuro— es el protagonista de un *thriller* espeluznante. Pasar un tiempo disciplinar por el cuerpo es traducirlo en (de)presiones y ansiedades —según algunas definiciones de la psicología—. Estar inmerso en esas ideas futuras es oprimir botones que (in)conscientemente conducen a lugares inesperados, pues todo lo que se espera *ha-ser*, la idea futurista ha llegado primero a ello y, posiblemente, ya sepa antes que nosotros lo que va a suceder. Imaginamos en el juego del suspenso, la mejor versión del rol profesional, pero olvidamos o desconocemos, lo que realmente lo compone: se ve al médico en cirugía, al artista en exposiciones, al profesor en una clase conversando, al arquitecto entregando un lugar que diseñó, al diseñador presentar su versión editorial final y a la escritora con su libro leyendo a sus lectores. Vemos anchas y largas imágenes de la versión final pero olvidamos las acciones de los somas cuando experimentan los aprendizajes que construyen su rol. Como en la creación escénica, en el *backstage* estará el énfasis de mejores o peores ensayos de las acciones disciplinares, las más (in)significantes. La trasescena es una especie de *para-tiempo* (Taylor, 2020) que se construye estando presente [con (sin) futuro, (sin) pasado, (sin) presente].



**Imagen 125.** *Futuros (Sem)tempo.*  
(2022).

[Algunos días, si me encuentran, no me pregunten sobre el futuro: Entre *Docentia* y *Dolentia* sólo hay una letra de diferencia. La docencia puede ser a la vez de las mayores y menores dolencias]. Al fin y al cabo, el mundo del bienestar personal no es la mecánica de Newton, sino una zona gris con un alto grado de incertidumbre. (Viotti, 2019).

## Inmunidad (NO) Profesional

Van a cumplirse tres décadas —1994/2024— desde que la educación artística en Colombia<sup>64</sup> fue regida oficialmente como *formación obligatoria* —especialmente en el campo escolar—. Se podría decir que con esa obligatoriedad se le concedió el carnet de legitimidad. Sin embargo, entró a regañadientes y por “los laditos” [como también se dice en Colombia], de acuerdo a la jerarquía lógica, inequitativa, del resto de disciplinas. Hoy se continúa tomando como un paréntesis resaltado dentro de un mundo amplio del conocimiento, bien sea en la escuela o en la educación superior. En la universidad tiene su propio campo, siempre y cuando esté cercada con y por sus debidos cómplices y coautor\*s de su enseñanza/aprendizaje. Cuando sale de su propio campo [hermético], cede y se ajusta a lo que el ambiente universitario le permita: “debe ganarse el espacio”; o se tiene en cuenta siempre y cuando se comporte y esté bien presentada —como los cuerpos—. Ante esta inclusión exclusiva, o mejor, esta exclusión inclusiva, el ID de *obligatoriedad* instala un tipo de (re)acciones entre aquello que legitima el saber artístico y otras que, al mismo tiempo, le aíslan como extranjeras —(in)útiles— en los objetivos neoliberales educativos. Pero esto no es nada nuevo, ni nada lanzado al aire, ni nada inconsciente. En su larga reiteración lo hemos vuelto ya un *hábito profesional*: está en el fenotipo artístico mantener un bajo perfil y el resolver con “sus propias uñas”. Este es un aspecto por el cual considerar ese fenotipo como (in)útil, así sacralicen a las artes al vaivén de las conveniencias profesionales. Al compás de esta oscilación de (in)tensiones, la educación artística ha creado lo que la lengua científica conoce como *sistemas de inmunidad adquirida*. Lo hace frente a los rechazos de las acciones del arte y su educación que han sufrido desde casi siempre, desde Platón, quizá, que imaginaba a los artistas fuera de la *polis*.

Este sistema ha entrado en funcionamiento, por ejemplo, cuando se ha aceptado que la educación artística cumple un tipo de papel “maternal” por el cuidado de quien aprende y por el amor que, se dice, surge del arte; y que bajo la posibilidad de un *despertar expresivo y sensible*, en potencia de la *idea de creación* —“madre creadora”— o en la energía por *enseñar a movilizar los cuerpos*, pueda dar cuenta de una responsable formación que contribuya en la *ética y el cuidado* [y

---

<sup>64</sup> También es importante recordar que las artes llegaron a la universidad primero que las mujeres. Esto para decir que, tanto nuestra historia del arte y de la educación artística como la historia en otras áreas del conocimiento, está ligada a que su desarrollo sea construido —en el discurso oficial— por hombres. Una diferencia circunstancial en los caminos recorridos por estar históricamente al margen de la norma somática.

con el peso romantizado que se da a cada una de estas palabras]. A la educación artística le han otorgado [de muros hacia adentro y hacia afuera de la universidad] el papel pasivo intelectual —de un *somainspiens*—, porque su relevancia, a diferencia de otra cualquier área disciplinar, es de poco aporte —matérico (y así, capitalista)—. Y, al contrario, su mayor potencia explotada puede ser aquella del control emocional y anímico —que se necesita en estos tiempos de materialidad ansiosa y de depresiones al por mayor—, en la (i)lógica obediente y captadora suave y veloz de saberes. Por eso lo resiliente termina siendo, en muchos casos, el comodín y aderezo somático que termina(rá) por levantar los cuerpos que ya se han dado por vencidos. Es por eso que en varios planes curriculares universitarios, cuando constituyen los perfiles académicos, distinguen en prioridad unas líneas de trabajo específico de su disciplina como inamovibles y, a un costado de menor relevancia, elevado tímidamente, aparece ese “poder” dado a las artes para que pongan su "cuota" en la dignificación de la formación integral, jugando en un bajo perfil o en un perfil adjunto [¿según los grados de inclinación artífóbica o artífílica?].

Sabemos que el panorama de las artes y su enseñanza en su campo menos aislado, se expandió con la existencia de sus "propios" programas académicos universitarios (por lo menos con mayor relevancia y propagación en las últimas décadas en Colombia). Presentar el arte como disciplina universitaria activa un sitio de visibilidad que produce especies de contrasentidos de su actuación, por ser en muchas ocasiones, más los elementos que se indican en su contra que aquellos que le otorgan valores significativos [¿en las artes se debería escribir?<sup>65</sup>] —y con mayor acento en procesos de investigación artística<sup>66</sup>[aspectos de las artes que tampoco son del todo entendidos por otras áreas]—. El arte (las artes) deben estar al mismo nivel de todas las áreas [cosa que muchas veces no gusta en las artes] y aunque se esté en contra, a favor e incluso, sin mayor o menor importancia por ellas, se promueven interpretaciones sobre sus saberes, prácticas, aprendizajes como susceptibles de ser

---

<sup>65</sup> Esta pregunta se encuentra en un eterno debate cuando se refiere a la formación de artistas en la universidad. Exigir que artistas en formación implementen la escritura o no, puede ser todo un escarapate y un supuesto escape, académicamente hablando.

<sup>66</sup> Por ejemplo, recientemente en el año 2021, en la Universidad del Tolima se cambió el nombre oficial de la dependencia de investigaciones de Dirección de Investigaciones por Vicerrectoría de Investigación-Creación, Innovación, Extensión y Proyección Social. Como se puede ver en este cambio, las artes se enuncian a partir de la palabra creación y aparecen con un elemento a la par de la innovación, extensión y proyección, que ya tenían sus usos dentro de los entornos universitarios.

instrumentalizados sin mayor utilidad, que al naturalizarse, quedan en el limbo de la insuficiencia inmunológica en sus procesos de enseñanza.

Aunque pronunciamos una importancia de la enseñanza de las artes en la formación general, algunas preguntas quedarán “en remojo” y saldrán a flote continuamente en la escena: qué se dice del arte en esos otros lugares disciplinares formativos; cuál es el interés que se enuncia y hace permanecer una formación artística en determinado lugar; cómo se está entendiendo y practicando esa importancia formativa de las artes, especialmente cuando desborda de sus propios lugares de trabajo; cómo se entiende ahora que, dentro del mismo campo de las artes, su multiplicidad no para de expandirse.

## (In)Experiencia [un Punto Seguido]

Como el agua o la arena entre los dedos, no nos podemos escapar de la experiencia: volvemos a ella una y otra vez. La(s) pedagogía(s) resuelve(n), cada vez con mayor insistencia y como necesidad y proyección, elevar al sujeto que aprende desde el impulso de su energía motora individual hasta ver cómo ésta es aprovechada en un *pro* cognitivo. También trata de ver cómo, en la relación social y espacial que frecuenta quien aprende, afecta el avance o retraso de un aprendizaje. Estas y otras argumentaciones conducen a vincular *la experiencia* —desde la vivencia corporal— como máxima guía de orientación en el aprendizaje. Aprender, actualmente, se ha [hemos] declarado como el vínculo de la experiencia en conjunto sobre lo que se piensa, se siente, se dice y se hace. Hemos (re)citado que hablar del cuerpo como elemento fundamental en el reconocimiento en los procesos de aprendizaje, es traer en presente sus acciones físicas en relación con las mentales, para que sea posible obtener grados mayores de consciencia y comprensión sobre lo que se aprende.

Luego, se ha seguido un patrón argumental en nombre de *la experiencia* o de *lo experiencial* se elabora y justifica, la mayoría de las veces, los procesos pedagógicos en cualquier área y de cualquier tipo: "movilizar la experiencia", "trabajar con o desde la experiencia" o incluso "*crear experiencias*", es la táctica que se presenta como un *as bajo la manga* con el que se busca resolver cualquier intención pedagógica [para ser iluminada, para salir a escena] [¿anular vs sacralizar?]. Claro está, se ha reflexionado y dado otras direcciones de menor liviandad a estas versiones "comunes" para concentrar su complejidad. Sin embargo, podemos preguntarnos antes: ¿cómo es invocada y convocada la noción de experiencia que se usa para sugerir una *experiencia* de carácter corporal/artística en el contexto universitario? ¿Cómo se previsualiza una necesidad de experiencias artísticas/corporales para justificar una enseñanza? ¿Cómo se piensa la experiencia corporal en las apuestas pedagógicas que promueven afectos y saberes integrales con fines de un significativo aprendizaje?

Es quizá la (in)experiencia [como piedra en el zapato del talón de Aquiles] lo que se necesita para desdoblarse las ideas disciplinares que se somatizan en los cuerpos y modelan un tipo de experiencia [hegemónica y hermética] que se cristaliza como estatua y es inamovible para convertirla, legítimamente, en experticia, donde su protagonista es el *experto* (Bárcena, Larrosa & Mèlich, 2006). La experiencia puede ser un lema vacío cuando se pasa por alto. Dar la espalda a lo corporal —en presente— es darle la espalda a la experiencia y

por tanto, al sujeto que ingresa a un espacio disciplinar a validar lo que ya varias generaciones han heredado como conocimiento necesario y/o importante, lo que es “básico” en una línea de saberes. ¿Realmente se está abandonando la (su) experiencia? No todo el que llega a aprender algo nuevo para sí, viene sin experiencia (en otras épocas también: pre-saberes) y no siempre es dado por hecho que todos logran una cuando han aprendido sobre ese algo [la experiencia no se deja en el closet disciplinar, otra cosa es que le silenciemos]. La experiencia no sólo está permeada de las biografías de quienes ocupan un aula de clase.

## Somatizaje. Infinit(iv)o (Des)Aprender somático

### Una ~~Imagen~~ Famosa

Hacer parte de los tiempos en los que se impulsa con mayor fuerza y trascendencia el universo de aprendizajes que potencia el *cuerpo* en el ambiente educativo —“dentro o fuera” de la universidad— es, en otras palabras, aceptar [(in) conscientemente] que *somos nuestro propio lema*. Varias autoras/es —dentro y fuera de las artes— han [hemos] reafirmado que no se puede aprender, saber o llegar a conocer sobre el "mundo" sin una inmersión —consciente y somática— en y sobre lo que está enfrente de cada quien. *Experimentar* y *experimentar* son las maneras de acercar un conocimiento de manera más nítida, con sentido y completa.

El acento en lo corporal se ha tomado en voz alta la palabra, no como una versión mejorada de disciplina comportamental ni necesariamente como una pasividad de escucha impositiva y obediente que hace *inexpresibles* los pensamientos, verbalizaciones, movimientos, acciones y reacciones. La insuficiencia de una agencia envuelta en la disciplina que controla la memorización insignificante y la repetición como reproducción, han encarnado un papel de antagonistas en el aprendizaje. Y el cuerpo, en la huida de haber sido siempre el accesorio de exhibición, ha obtenido *fama*. Ahora es (más) protagonista, [¿ ¡ Por fin! ?].

Esta notoriedad le ha lanzado intensamente a la popularidad y responsabilidad en el reclamo de una enseñanza pasada de moda —titulada como *tradicional* e instalada en el pasado—, se han refrescado *slogans* o *keywords* que enfatizan y dirigen hacia un aprendizaje que pase por el cuerpo [como si (en otras épocas) permaneciera desconectado]. El cuerpo habita, actúa, se habitúa y exhibe, en un circuito (famoso), como aquel que es patrocinado por aquellas disciplinas que están en el corte más adecuado —con su “deber ser”— para recorrer la pasarela (de la moda) corporal. Por supuesto, no nos engañemos, se ha insistido que existen —para ello— la educación física y la educación artística. Sin embargo, la fama, con sus poderosas luces indicadoras, mantiene la atención pero engecece la acción. Son efímeras.

¿Cómo se actúa frente a las cámaras de la fama que (des)bloquean los aprendizajes? ¿Está allí realmente actuando el *soma*?

El cuerpo afamado, con certeza, ya no es un asunto ignorado y ajeno. Se ha adjuntado sin reparaciones como clave ["exitosa"] del aprendizaje, con intenciones de vincular y de no

seguir distancias entre lo *matérico* —en donde se suele ubicar lo tangible, físico o corporal— y lo *no matérico* —entendido en varias ocasiones como lo imaginario, abstracto o mental— del mundo, para lograr comprender las dimensiones corporales (Gálvez, 2019) en el saber —saborearlo—. Sin embargo, la relevancia de lo corporal en el discurso educativo en general y, en específico, en el universitario, ha sido alejada [me permito afirmar esta generalidad] de la conciencia que se quiso atrapar con ella, al traerle constantemente a la reflexión del escenario formativo. En el afán e inmediatez de una elocución, hacemos que se consuma sobre sí misma cualquier afirmación, y, en el caso del cuerpo y de lo corporal, se cree que con sólo su invocación, se pueden encontrar soluciones, incluso metodológicas y didácticas, para mostrar y vocear que ya *el aprendizaje no es(tá) descorporeizado*. Y así, poder alzar las banderas de la educación contemporánea como más integral e inclusiva [tanto en las artes, como en las no artes]. Y por tanto, quedar (somáticamente) más satisfechos.

En esta reiteración se ha entumecido la *espectacularización educativa* sobre la idea de una [tal] formación *corpórea*, a tal punto que su *homogeneización* remarca un acento que repite consignas para dar por hecho que, al tronar los dedos y al decir la palabra C-U-E-R-P-O, existe un aprendizaje revelador, *per se*, instantáneo. En la academia se ha dado la palabra al cuerpo —a las *corpografías*, como se denomina ya en algunos espacios<sup>67</sup>—. Eso es indiscutible. Sin embargo, en la marca de la verbalización discursiva, especialmente para áreas que se denominan “no corpóreas”, hemos dado la palabra al cuerpo con una marca que se centra exclusivamente *desde* la palabra. Con esto, el mismo punto de giro que invoca al cuerpo en la universidad, continúa girando —en los giros educativos y afectivos— sin cuerpo.

El *soma* en la rotación discursiva y educativa —de (auto)consciencia— ha quedado delegado como cuerpo [nuevamente o ¿siempre?] a espacios, temas, contenidos y prácticas aisladas en paquetes concretos con el membrete *áreas del conocimiento específicas*. En otras oportunidades [áreas] se piensa el cuerpo como otro objeto de estudio —teórico— más, por fuera de sí, aunque se quiera aprender sobre sí. Pensar el cuerpo [no el *soma*] en la universidad es, de alguna manera, girar en la idea del aprendizaje *concreto* de un *estilo, código y técnica* inscrita en las artes y los deportes [no nos digamos de nuevo mentiras].

Girar...puntos de giro...girar e impulsar, girar y cambiar de perspectiva. Volver a un punto central.

---

<sup>67</sup> Como por ejemplo la Red Latinoamericana de Investigación de y desde los Cuerpos a través de la cual se intenta discutir desde diversas disciplinas las preguntas y procesos sobre las corporalidades.

## Despegar



**Imagen 126.** (Des)prenderse.

[Fuente: archivos compartidos 2022. Modificaciones Ingrid Benítez (2022)].

Oía a una mujer narrando cómo ha sido su recorrido en el intento de perder el miedo, su pánico, a volar —específicamente en aviones—. Recuerda cuál fue el posible origen de ese terror y cómo ha intentado transformarlo hasta considerarlo un tipo de "miedo controlado", pues aunque no ha desaparecido, sí ha bajado su intensidad y el nivel de altura de sus sensaciones. Ella ha estudiado todas las aristas —posibles— para darle sentido a su temor, y reconoce el juego mental que se mantiene mientras intenta controlar “su” cuerpo para que no se desborde en una percepción negativa de lo que es un vuelo y así, pueda "tranquila y sencillamente", despegar —libremente— cada vez que toma un avión.

Leer las propias percepciones y pensamientos mientras se está en las etapas de vuelo: Carreteo (*taxiing*), Despegue (*take-off*), Ascenso (*climb*), Crucero (*cruise*), Descenso (*descent*), Aproximación (*approach*) y aterrizaje (*landing*) en vivo y en directo o en simulación (cosa que ha intentado para superar este pánico); son situaciones que, entre lo real y lo ficcional, renuevan y materializan —sudoración, cosquilleo, aceleración cardíaca, ascenso de tensión, respiración interrumpida o acelerada, etc.— las sensaciones que se pueden llamar *consciencia o tipos de*

*consciencia*, como recuerda Shusterman (2012) sobre los postulados de Merleau Ponty cuando se revisa y reflexiona sobre lo que hacemos —conscientemente— con el cuerpo.

Nuestra pasajera ejemplar, que no es auxiliar de vuelo o pilota de aviación, acciona diferentes niveles de consciencia que están ligados —como se ha señalado (*feno*) y (*psico*)lógicamente— con nuestras experiencias y, de acuerdo a ello, como *somas*, (re)accionamos en diferentes escalas, no por ello necesariamente positivas o negativas, ya que las situaciones no acuden por condición a ser iguales. En todo este entrenamiento ella reconoce su prevención pero no se niega a sí misma la experiencia de vuelo, porque al fin de cuentas, eso es lo que quiere hacer: volar, una necesidad tan "sencilla" como ir de un lado a otro. (*Des*)prenderse.

Cuando nos sorprendemos porque alguien hace o no una actividad específica, se ingresa muchas veces en el cuadro previo de lectura sobre ideas de lo que ha aprendido, sobre los espacios que ha habitado e incluso, específicamente, de los trayectos académicos por los que ha transitado —como si a través de ello se aceptase [como aquel derecho de admisión] a ser parte de un "algo"—. Con este recorrido, damos por hecho que ha sido entrenado en esa actividad. Esto podría decirse así, porque tenemos grabadas percepciones de imágenes específicas y homogéneas y nos apegamos a ellas para validar nuestro ID. Podríamos fácilmente asegurar que un piloto no le tiene miedo al vuelo y que una profesora no le da pánico hablar en público, pues tanto el piloto como la profesora, han entrenado para poder hacerlo más "frescamente" en la cotidianidad de su labor. Sin embargo, esta fórmula deductiva no lleva a considerar *per se* que, quien no es(tá) entrenada para ser pilota o profesora, lleva consigo en sus vísceras el pánico a despegar o a proyectar su voz o a sentirse incluso mejor en el aire o hablándole a un público.

No sabremos el origen de todo el pánico que ésta ocasional pasajera lleva consigo, y tampoco sabremos qué estudió [hasta lo olvidé] [¿Es importante acaso?]. No obstante, queda una imagen que, como reflejo, puede ayudarnos a pensar sobre los intentos que se realizan por salir del marco común del aprendizaje y arriesgar el despegue hacia horizontes que queremos conocer y que se creen muy lejanos e imposibles. Cómo se descolocan las rutas por las que premeditadamente nos (ex)ponemos, es una cuestión que debemos considerar, pues hay acciones frecuentes que etiquetamos como accesorias, que ignoramos y que resultan ser válidas transposiciones del saber; y muchas de ellas están, no en un abandono sino en una especial relación que permite encontrar maneras de despegar y de aterrizar. (*Des*)prenderse. (*Des*)aprender(se).



**Imagen 127. Vuelos activos**  
 [Fuente: *Fly Radar*. 07/01/2022: 14hs35].

Dando vueltas sobre esta historia del volar y los aviones, recordé nuevamente la posibilidad "virtual" de tener una imagen sobre los viajes, en vivo y en directo, que pueden formar un número de aeronaves en escala mundial (Imagen 127). A través de las líneas "invisibles" de desplazamiento por coordenadas y hemisferios heterogéneos, se (pre)visualizan sus recorridos, proyectando tiempos de despegue y aterrizaje, especialmente para quienes están fuera de embarque. Si me detengo y me asomo para levantar la mirada hacia el cielo, por la ventana que se ubica en frente mío en este momento, alcanzaré como máximo, ver sobrevolar las gaviotas que graznan porque hace poco salió el sol con más intensidad. Pero la dimensión espacial y temporal que puede ser reconocida a través de la (pre)visualización del sistema aeronáutico, modifica casi que instantáneamente, de ahí en adelante, las maneras en las que se comprende, no sólo contemplar a lo lejos el paso de un avión, sino las sensaciones experimentadas al estar en el embarque de alguno vuelo de estos.

Más allá de una oda al sistema digital que permite el trazo de estas imágenes y a la ingenuidad de no reconocer esta dimensión previamente, se capta en esta otra dimensión las comprensiones que, como *somas*, estimulamos/aprendemos sobre lo que creamos [creemos] y lo que nos rodea, pues, indiscutiblemente son (des)p(legadas) numerosas gracias a las trayectorias que han aterrizado en nosotras como profesionales. Sucede así, porque las magnitudes que alcanzamos a reconocer sobre otros saberes y lo que hacen y saben otros de una acción específica, es(tá) desfasado de lo que podemos llamar realidad y, bajo una *ingenua percepción*

[como esta misma], como al asomarse y ver de reojo sólo un fragmento [un avión pasar], medimos y apartamos también a otros de posibilidades de aprendizaje. Ocultamos las imágenes heterogéneas de lo que realmente está hecho, lo que hacemos —como profesionales—, especialmente cuando el cuerpo está de lleno involucrado. Es ese miedo al vuelo que sólo se revela estando allí, en la situación de casi empezar a volar, en el *ensayar* (Berardi, 2020). Y así, cada vuelo puede ser un ensayo [como se ensaya en el laboratorio científico o artístico] para ir de un lado a otro, para ir más allá, en cualquier dirección: mientras el piloto en diversos idiomas —que pueden no comprenderse— informa el estado de cada fase del vuelo; mientras nos explican (y no prestamos atención) los planes de evacuación; mientras el sonido intermitente del aviso por mantener el cinturón asegurado; mientras nos indican que debemos subir o bajar las persianas; mientras se reduce el pánico y contemplamos desde otras alturas esa tierra que nos soporta y en la que iremos de nuevo a aterrizar. Para nosotros o para los otros, sólo allí, en la sensación movimentada de la turbulencia que llega con la nube y se aleja entre más cerca del sol se esté, se podrá sentir el (propio) placer o pánico y se podrá capturar otra dimensión del (poder) aprender y anular esos (pre)juicios que, indistintos y obtusos, reaparecen sobre lo que no podemos a simple vista percibir y cuando —en cada ensayo— no hay escape. La puerta de embarque se cerró.

## Un «Sí (no) Mágico»

Como una nueva visión hacia la orientación vocacional en (tipo) reversa, con la mirada en marcha atrás y sin instalarnos en síntomas depresivos o romanticistas —donde el éxito o el fracaso ganan en la contienda—, podemos afirmar que, cuando se gira la cabeza [los pensamientos, los sentimientos] para ojear sobre un trayecto de aprendizaje (universitario) ya recorrido y se recuerdan las decisiones tomadas y lo sucedido en *para-tiempos* (Taylor, 2020) *propios*, se puede apreciar lo que se hizo o se dejó de hacer y los espacios que se habitaron y los que no. Al contemplar, pausadamente, los puntos de giro que han llevado a que se es(té) donde se es(tá) pensando profesionalmente, puede producirse que, en varias ocasiones, aparezcan confusas sensaciones e imaginaciones sobre lo que hubiese podido ser o en qué lugares se podría estar [como recordar el sabor agridulce]. Y, al preguntarse si las decisiones fueran otras y los puntos de giro hubiesen cambiado la dirección de lo ya ocurrido, es inimaginable dejar de pensar en cómo sería. La obviedad de esto se concentra en que todo sería, evidentemente, diferente. Nuestra —limitada— percepción está por fuera de este alcance, por lo que al querer saberlo, nos lleva a suponer posibilidades anheladas de lo que hubiese sido modificado: ¿qué pasaría sí...? Al suponer, sin embargo, se figuran imágenes a partir de las maneras en las que actuamos hoy. Eso no hay que ponerlo en duda. Las suposiciones, con su carácter de impostura, son eso, no más que eso: suposiciones. Nunca vamos a saber cómo actuar y contrastar, de alguna manera, lo imaginado con lo realizado hasta tanto no estemos lo más próximos a la idea concebida. *Aprender*, lo sabemos, es una acción cargada de *simulación*, ya que, de alguna manera, tenemos que simular para saber.

Cuando queremos aprender algo, lo hacemos porque naturalmente es desconocido para nosotros. Y, cuando este elemento es desconocido *por completo*, es decir, no ha estado antes — desde esa vista— ante nuestra percepción, podemos colmarle de suposiciones, sin contemplar previamente mayor cosa. Así nos adherimos o nos negamos rotundamente al aprendizaje. Las decisiones sobre lo que deseamos aprender están relevantemente dispuestas ante nosotros bajo las suposiciones que hemos construido para quedar más tranquilos, más seguros. Aproximarse o distanciarse del aprendizaje de o sobre algo/alguna/algún es un sistema de suposiciones: suponer tiene tanto de probabilidad como de (im)posición, de imposibilidad.

Vamos por las disciplinas y por la universidad con cajitas ordenadas (como las matrioskas) de listas infinitas de suposiciones, una resguardando a la otra. En ellas están las instrucciones a seguir sobre las disciplinas y lo que ellas "deben hacer". Las abrimos y guardamos según el adecuado uso que queremos otorgarles —especies de *identidad*—, y así establecemos criterios [seguros] que alinean modos de hacer(ser). Esto ha movilizad la particularidad con la que pensamos, observamos y hablamos de los saberes. Desde la observación —imaginada— se vivencian las suposiciones e interpretaciones sobre lo que pasa por el frente de nuestra vista —disciplinar—, y, en la lógica de prevenir, nos aislamos somáticamente de los saberes, de otros; y *siendo los mismos nos eclipsamos de nosotros mismos*.

A través de los conceptos, que son un ejemplo de estos *topómetros disciplinares*, como nos lo recuerda Mieke Bal (2009), hacemos las lecturas (pre)establecidas de lo que se supone se puede pronunciar, preguntar o proponer, porque esa palabra que se ha cristalizado como una acepción conceptual, es experiencia que ha sido repetida una y otra vez en puntos cardinales del entorno disciplinar. Así, cuando se habla de *entrenamiento*, por ejemplo, puede llevar a pensar en espacios deportivos e imaginar días enteros en los que se repite una rutina o se hacen evaluaciones consecutivas que miden el rendimiento de los cuerpos atletas o fisiculturistas. En este caso, sería otorgado el lugar de la educación física; así como *imaginación* o *creatividad* en artes o *democracia* y *corrupción* sería el de la ciencia política o *materia* y *energía* para la física o los *animales* en biología. Allí, en esa caja separada que mejor se acomode a es(t)e tamaño conceptual que se avecina, se logrará establecer el contacto con ese saber. El hecho es que, esa lista de suposiciones —sobre cada disciplina— puede tornarse más real o más ficcional sin siquiera tener un mínimo de aproximación de nuestro cuerpo hacia este. Entre tanto, pasa el tiempo, nuestra percepción es más borrosa y se deja de percibir, de primera mano, la *expansión* o *contracción* que puedan tener las suposiciones: las imposibilidades aumentan y los saberes se alejan de nosotros. Hay una negación por aprender sobre lo complejo y desconocido, como ya hemos visto. Es un asunto naturalmente paradójico. Cuando hablamos del aprender es necesario que en el horizonte se distinga el ápice de lo desconocido, si no, no hay sentido y tampoco educación.

Ahora bien, la idea de la simulación, del eclipse y de la distancia que se (res)guarda ante el ápice de lo complejo y desconocido, se puede reparar en la propuesta que desarrolló el director teatral Konstantín Stanislavski para el entrenamiento de actores y actrices. Lo hizo a través del «sí mágico». Esta técnica, que puede entenderse como un *mantra* —escénico—, permitía que la voluntad de la actriz y del actor estuviese al servicio del aprendizaje constante en la acción

escénica, pues aunque no se tuviera consciencia (mental o física) ["experiencia"] total con relación a la estructura psíquica y mental del personaje a representar en la escena, podría, a través de la simulación y/o suposición, actuar en las circunstancias diseñadas. Queriendo esto decir que el «sí mágico», como suposición, ayudaba a concretar escénicamente las situaciones desconocidas por actores y actrices. Cuando se entrena bajo el *como sí*, es decir, suponiendo, actrices y actores se ponían en los zapatos de los personajes y así toda la actuación tenía más probabilidades de ser realizada, "podía ser más fiel a la realidad". Entonces, según la cajita en la que está guardada una suposición [un sí mágico] y el despliegue hacia el reconocimiento de lo que en ella hay, existirán las probabilidades o no de aprendizaje [o de actuación].

Reconocer ideas, acciones o espacios mientras se aprende es posible, en muchas ocasiones, gracias al poder de habitarlas —*in situ*—. También, hay ideas, acciones o espacios a los cuales nos podemos acercar simulándoles, gracias a diferentes medios y herramientas [como el sí mágico] que estén a nuestro alcance. Pero, ¿qué sucede con las ideas, acciones o espacios que son necesarios de habitar y sentir, *en vivo*, como las pulsaciones del corazón mientras se actúa y aparece el pánico escénico o la resistencia física y emotiva mientras se recorren extensos caminos para encontrar aquella planta, aquel animal que ha sido esquivo a su estudio, o la dificultad de un escritor mientras intenta recordar y expresar las palabras más adecuadas para terminar su novela, o el ojo agudo de quien observa a través del microscopio el análisis de laboratorio, o el enredo de la lengua en el paladar, el falso movimiento de la garganta, labios y sonidos mientras se aprende una nueva lengua? Por todo esto, es que no debemos olvidar que simular también es acción.

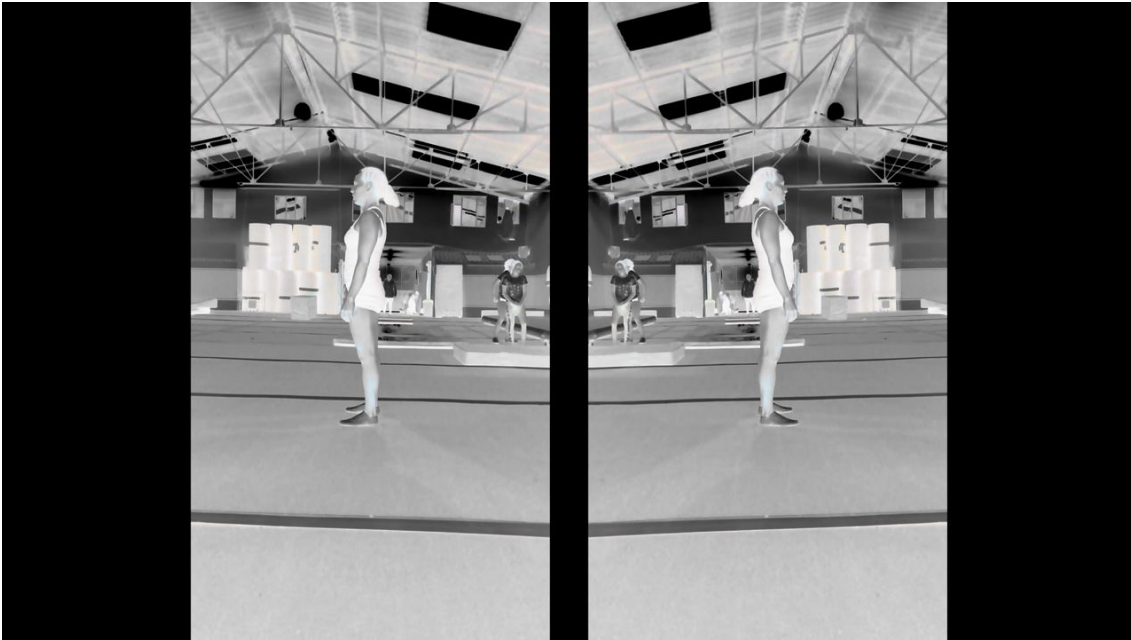
Aprender implica grados de voluntad, literalmente físicos, que conllevan a aprendizajes que se resienten en ser calificados moral y temporalmente. Aprender es percibir, de otra manera, lo que solemos interpretar y calificar con lo visual, desde la distancia del horizonte del *vidente* (Fernández-Mallo, 2021) en un saber hasta la nada comprensible o muy comprensible que queda así, en el imaginario —fuera de lo inmediato— de la percepción:

«La simulación está en el origen del hecho propiamente humano y su expansión sin oposición a lo largo del planeta. Nos adaptamos imitando al animal, imitando, paradójicamente al más débil, aunque lo esperado sería imitar al más fuerte. Esa aparente paradoja ha conformado nuestra estrategia vital y sentimental durante miles de años en la tierra.» (p. 15-16).

En efecto, el *sí mágico* permite pasar de una baja a una alta probabilidad que posibilita un aprendizaje que, antes, se entendía bajo suposiciones negativas y superficiales como imposible. Para que la suposición, precisamente, no ponga al margen a quien aprende y simplemente ayude a recordar que la probabilidad baja estará ahí en los talones susurrando, hasta subir al cerebro para repetir como un mantra: «eso lo puedes hacer/sentir/saber/decir: (des)aprender». Sin embargo, este *sí mágico* tendrá que tener presente y alertar que las suposiciones se cargan de (re)producciones estereotipadas sobre lo que se aprende y se pueden quedar en la fachada, en la careta que ciega o en el maquillaje que se filtra en la epidermis, e incluso, en la psiquis de quien personifica, siendo este el caso que puede crearse bajo la identidad disciplinar.

## Un Infinit(iv)o

Después de una travesía,  
la orilla conocida se convierte en la margen opuesta:  
aquí se convierte en allí.  
*Jhumpa Lahiri*



**Imagen 128.** (Pre)parar(se) 1.

[[Video] <https://n9.cl/rcdui>. Fuente: archivos compartidos 2022. Modificaciones Ingrid Benítez (2022)].

Hemos quedado en la representación escénica favorita de todo shakesperiano: "ser o no ser" y "esa no es la cuestión". Preguntémonos: ¿De qué lado estar o no estar, donde ubicarse y de dónde huir? ¿Cómo actuar o no actuar? ¿Cómo hacer o no hacer, esa tampoco es la cuestión —del todo—?

A veces es necesario quedarse en la potencia del infinitivo, donde lo importante es la *acción* que no se concentra en especificar tiempos ni pronombres. No porque el tiempo y el pronombre no existan [y más en tiempos donde estamos intentando redefinirles] ni porque las acciones no puedan conjugarse, sino porque existen en él tanto o incluso, en el más allá de esas conjugaciones que vuelven a generar etiquetas de *survivor* identitario. Las acciones en infinitivo nos traen el tiempo cronometrado [son las 10hs31 marcadas en la pantalla del PC], ese que se mueve y se cuenta al ritmo de la respiración [entre 15-20/min secuencias en adultos] y aquel más ambiental y háptico [como los 14°C que rondan

por este espacio que habito y que ilumina el astro que asoma por el balcón que está mi lado derecho y llega hasta mis manos y mi torso, mientras escribo estas líneas]. Lo importante del (des)aprender es que (no) es un tiempo, (ni) un espacio. Es un verbo y también un sustantivo, aunque sean el tiempo y el espacio lo que le permitan moverse y por tanto existir, así, en su infinitividad; así, sin conjugación. Son muchas acciones (o es una acción), son macro o micro acciones que se van filtrando, soltando y anudando para crear intra-acciones (Barad, 2007) de saber.

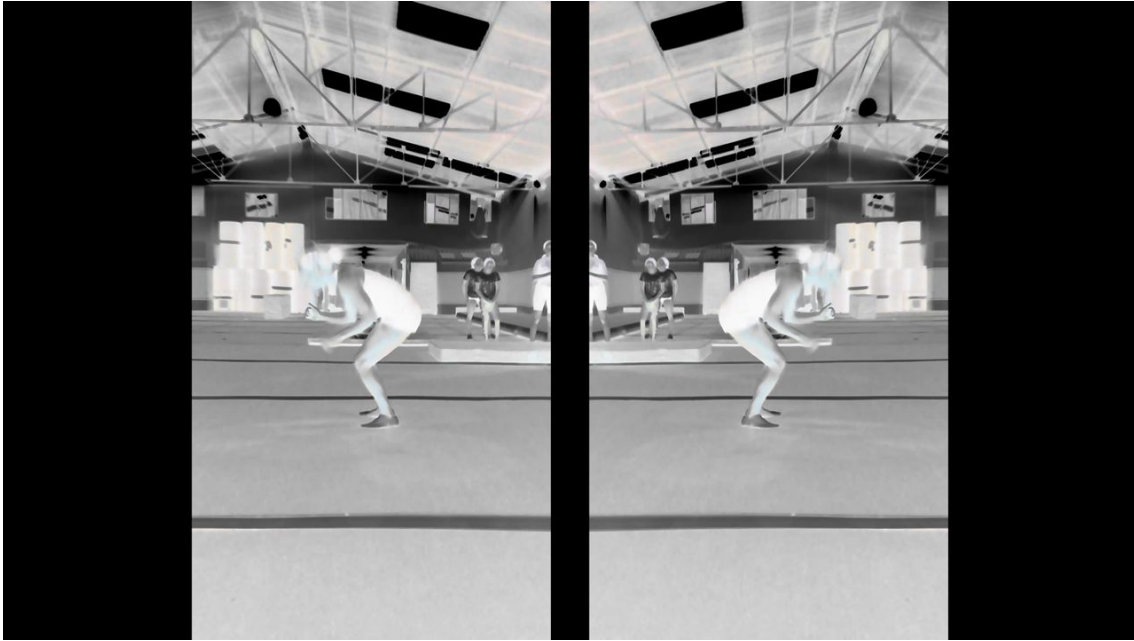


**Imagen 129.** (Pre)parar(se) 2.

[[Video] <https://n9.cl/rcdui>. Fuente: archivos compartidos 2022. Modificaciones Ingrid Benítez (2022)].

La palabra *infinitivo* contiene el prefijo *in-*, como lo infinito [ilimitado], incompleto e indeterminado. Hay un vacío que lo habita, una orientación en falta, pero cuando se lee y se pronuncia, se sabe que cualquier cuerpo lo puede hacer y que cualquier tiempo le hace existir. Justo así es posible la acción, la actuación. Actuar, (des)aprender, (in)finitivamente [sin conjugación, sin separación]: esa es la cuestión. La *intra-actividad* de este verbo estará protagonizada por la capacidad de reconocerlo, no como una dialéctica pedagógica, en la cual, por un lado, se encuentra la postura del *aprender*, y por otra, la de *desaprender*—como valiosamente John Baldacchino (2019) nos remueve al pensar sobre un deshacer(se) a (de) la Mona Lisa—, sino en aquella donde existe una tercera (re)orientación verbal que es ese *infinitivo (des)aprender*

[con esos paréntesis] con y fuera de las artes, junto y contra otras disciplinas, en o fuera de la universidad, con o sin profesión.



**Imagen 130.** (Pre)parar(se) 3.

[[Video] <https://n9.cl/rcdui>. Fuente: archivos compartidos 2022. modificaciones Ingrid Benítez (2022)].

**Imitar/Mutar/Matizar...**  
**Matizar/Imitar/Mutar...**

**Mutar/Matizar/Imitar...**

Ao imitar os outros, nós os amamos e os odiamos; desde a aurora grega, imitamos também as coisas e, com isto, devemos concluir que as consagramos e as destruimos. A mesma ética se aplica tanto às coisas quanto aos homens: nossos conhecimentos devem servir para conservar muito bem tanto as coisas quanto o mundo e para terminar com o conflito que nos opõe a ele.

*Michel Serres*

Podem pensar por nós – em nossa vez – e podem, na nossa cabeça pôr, por nós, o nosso chapéu; os outros podem fazer as mesmas acções que nós, mas não podem fazer as mesmas acções em nós, dentro de nós, a partir de nós. Podes imitar-me, mas não podes ser eu. Posso imitar-te, mas não posso ser tu.

*Gonzalo M. Tavares*

Imitación y copia: mecanismos no solo de supervivencia sino de continuas e inéditas creaciones. La imitación como primer acto apropiacionista, la imitación como triunfo de la fantasía, y la fantasía como ofensa al mundo para crear nuevos mundos.

Hay que ofender al mundo. Ofender al mundo es nuestra única misión.

*Agustín Fernández-Mallo*

Accionar, en el infinitivo verbo de (des)*aprender*, mantiene constantes pros y contras. Históricamente se ha enunciado que el anverso de aprender es *imitar*, verbo del cual no se desprende (o se comprenden), fácilmente, sus vínculos con la *imagen* y por consiguiente, con *imaginación*. Sin embargo, en su condena justamente como *imitación*, el aprendizaje queda suspendido en una moralidad que le rebaja a sistemas exclusivos de reproducción y por tanto, al reclamo de una necesidad de innovación *con* y *sobre* lo aprendido. En efecto, paradójicamente, de estas simples imitaciones está hecho y sostenido el ambiente universitario.

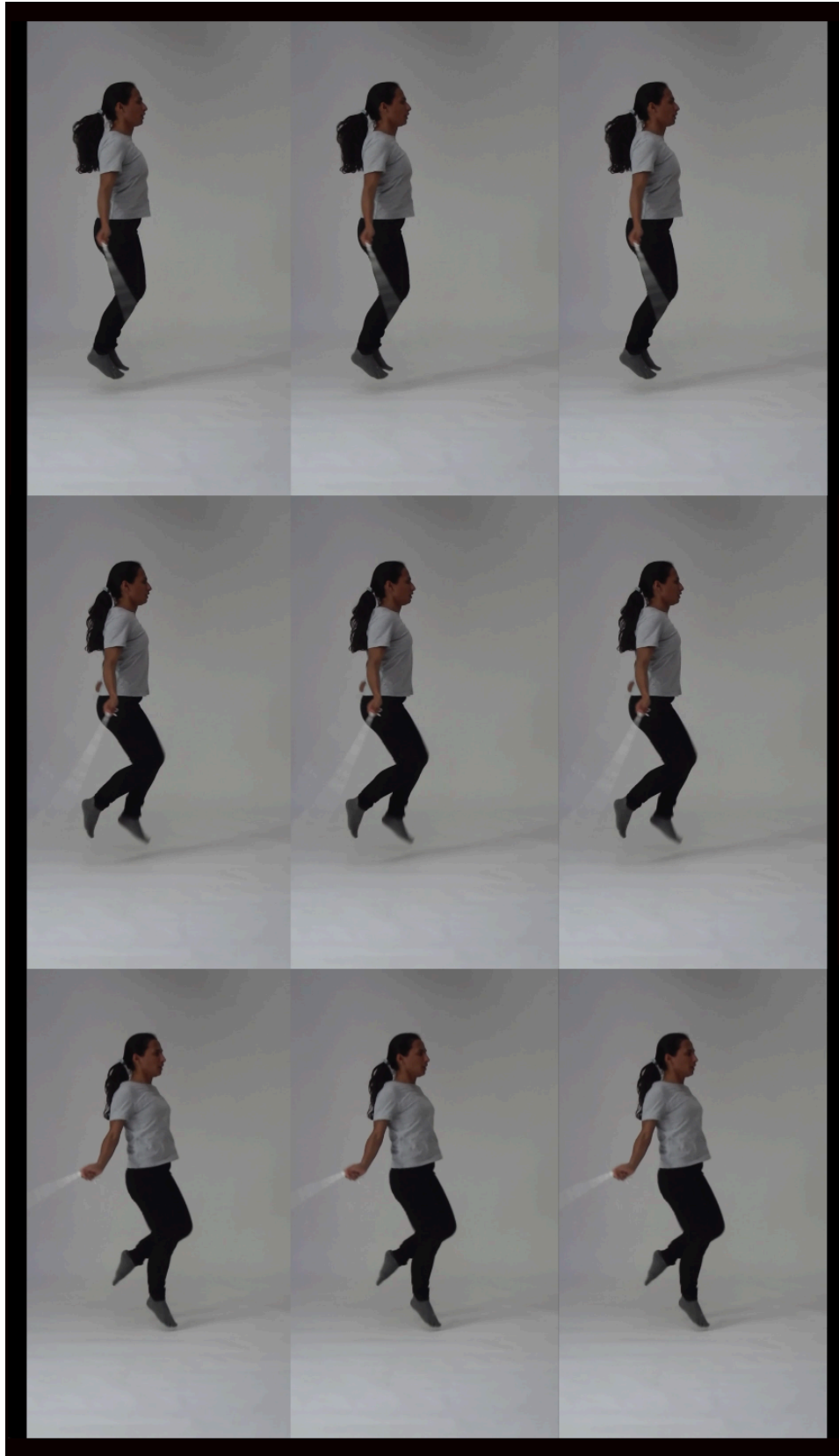
Es inevitable imitar. Cuando se aprende sobre lo que gira entorno —de una disciplina y en consecuencia de una profesión— emerge una naturalidad en la reiteración de acciones y gestualidades que, cuando se conforman como *hábitos* —disciplinares—, también es posible reconocer en y a través de ellos, la (in)movilidad en la que se (ha) está(do) girando. En la propia repetición y en el avance temporal podemos llegar a hacer lo que es necesario aplicar en las tareas específicas que demanda un espacio —profesional—. Y, al mismo tiempo en es(t)a contemplación en/de los hábitos —disciplinares— que reiteramos segundo a segundo en

nuestros *para-tiempos*, es necesario detener la secuencia de somatizaciones para *mutar* aspectos de su naturalidad y en cámara lenta, percibir qué y cómo se les imita.

Imitación: neuronas espejo.

«Nada permanece estático. Nuestro sistema está en continuo aprendizaje. La neuroplasticidad está presente mientras el organismo sigue con vida. Nos muestra que el aprendizaje es continuo y que los procesos de destrucción y construcción que ocurren a nivel celular nos obligan a pensar en ciclos interminables de transformación, evolución, adaptabilidad o colapso. Estamos en continuo reajuste con el medio. Realizar acciones *no habituales* e imaginar escenarios alternativos expande nuestro rango de posibilidades de interacción. Dejar de actuar y, por supuesto, de imaginar, —como veremos acción e imaginación están asociadas de lo que pueda parecer— nos hace perder posibilidades, nos inhabilita parcial o totalmente.» (Gálvez, 2019, p. 64-65) (Cursivas aumentadas).

Imitar es, entonces, una característica elemental para aprender sobre *algo/ algún/ alguien*. Como primer paso dado resulta convincente que, adicionalmente, a partir de esta microacción, se conforme el lenguaje común mediante el cual, precisamente, nos comunicamos mientras aprendemos: en pocas líneas se sabe sobre qué y para qué se imita. Y, allí, en ese primer paso, es que se puede afirmar lo siguiente: imitar no es necesariamente la consecuencia de una mala acción en el aprendizaje. De imitaciones estamos hechos [lo han enseñado nuestras células] y gracias a ello [ellas] actuamos [atacamos y defendemos]. Imitar [como oscilar] es una *microacción* [¿técnica? Sí, técnica] que no requiere de castigo por quien se atreve a usarla —bien sea para aprender y para enseñar o tan solo para aprender—. Imitar lo que otro hace es percibir de muchas maneras que "yo puedo hacer [desde otras maneras] eso que otro hace". Entonces: qué, cómo y para qué es aquello que imitamos como aprendices de una profesión. [¿Buena pregunta?].



**Imagen 131.** Instantáneas imitaciones.  
[[Video] (2022). <https://n9.cl/89y9p> ].

Un punto de atención (necesaria) podría aparecer cuando al imitar en el aprender se establecen la reproducción de patrones [herencias] disciplinares que se instalan en cada una de nuestras microacciones [somáticas]. Esto nos puede dejar atónitos con lo que sucede mientras aprendemos sobre el mundo. Si nuestras acciones se limitan a falsas imitaciones — como puede pasar con las suposiciones de un sí mágico—, nuestro saber evidentemente es (l)imitado, pues se estará irremediabilmente direccionado a órdenes específicas pasivas de *(re)duplicación mitótica*. Michel Serres habrá escrito en relación a ello que:

«Não existe nada no conhecimento que não tenha estado primeiro no corpo inteiro, cujas metamorfoses gestuais, posturas móveis e a própria evolução imitam tudo aquilo que o rodeia. Nosso saber origina-se do saber de outros que o aprendem a partir do nosso. Ao ensinar, lembrar e expor esse saber, nós o aumentamos em ciclos indefinidos de crescimento positivo que, por vezes, ficam bloqueados pela estupidez da obediência.» (2004, p. 82)

En otras palabras, imitar se convierte en la escaramuza verbal del aprender profesional, en tanto se pide fidelidad en el aprendizaje de una herencia disciplinar. Pero, al mismo tiempo, se rechaza esta microacción en la necesidad de una existencia innovadora en el mundo neoliberalizado del aprendizaje. Así, mientras se desea multiplicar el código disciplinar, se proyecta paralelamente el abandono de su tradición disciplinar para convertirse en disciplina innovadora. Y en la paradoja queda, de todos modos, atrapado lo que hacen —"pueden"— los cuerpos.

En las *intra-acciones* (Barad, 2007), somáticas universitarias se promueven ambientes que (des)dibujan los contornos y contenidos de lo que se imita, pues lo imitado no trae más que gestos heredados, distanciándose muchas veces de acciones más orgánicas. Al imitar el contorno de la línea y/o el poco o exceso de contenido que contiene su demarcación, queda una insólita relevancia. Repetir una acción (o un gesto) que pasa por el cuerpo, permite un reconocimiento no solo visual y efímero, sino sonoro y volátil, háptico, próximo, que en su proximidad, adquiere otros niveles de relevancia y por tanto, de significados: trae permanentemente guardado en sí mismo la perspectiva de aquella perspectiva de aprendizaje que ha sido imitada [Más que aprendizajes, hábitos disciplinares].

Por tanto, si imitar consiste en sólo repetir —y repetir al pie de la letra acciones [simulaciones] construidas por otros en pro de un aprendizaje mitótico—, el resultado puede ser una ceguera constante sobre lo que está frente a nosotros. Se está en el lugar de estructuras modulares que esperan ser vaciadas o en el lugar de las imágenes homogeneizadas que capturan el sobre qué se debe seguir aprendiendo<sup>68</sup>. Se puede decir que si la imitación en sí misma —como una de las microacciones de un aprendizaje— no (se) contiene (de) su propia relevancia, si no se dispone atentamente a percibir qué se está imitando, el aprendizaje será efímero o sencillamente no (re)existe: poco o nada se sabrá del para qué de su acción.

Si se ingresa a la universidad con la idea de *ha-ser(se) algo/alguien*, con la idea premeditada sobre cómo y qué se hace al tener el título, se construye una sincronía con lo que se cree y espera de ese papel y de lo que él representa, juega, en la escena social. Esta sincronía es la que permite tomar la decisión de imitar, no el conocimiento del rol informado por una interacción previa con él, sino ese perverso [oculto] juego social. Es casi natural querer repetir acciones que otros elaboran en cualquier campo de acción y más, cuando son acciones que se consideran "exitosas" (socialmente), pues la probabilidad de la existencia del antojo será mayor y por tanto, igual su lucha [la competencia en la carrera] por imitarlas. Sin embargo, este puede considerarse uno de los mayores conflictos en el aprendizaje y la reiteración de hábitos disciplinares: considerar que las acciones que se elaboran en otras profesiones (con)tienen un éxito o fracaso *per se*. [El aire de éxito quiere ser respirado por los cuerpos]. No obstante, lo que se quiere imitar realmente son las consecuencias —positivas— del juego escénico de ese rol, más que las acciones, los hábitos y los trayectos —de aprendizaje— por los cuales se atraviesa para poder conseguirlo [recuerden los entrenos, los talleres, los ensayos]. Y esto, también, sí que está lleno de imitaciones. En ese aire imitativo no existen avances en la reproducción ni en la comprensión, incluso física, de lo que se propone; pues no hay, efectivamente, complejidad. En este caso, el éxito es llegar a la obediencia, como bien lo sabía Serres (2004).

---

<sup>68</sup> En el aprender cabe, por supuesto, las percepciones y las posturas críticas que hemos elaborado. También puede entrar esa idea de visión crítica que está en desequilibrio y que debemos seguir revisando como lo proponen Stefano Harney y Fred Moten (2017), puesto que su aroma universitario ya informa que la humedad académica está muy elevada.

**(Des) Habitar**

**Imagen 132.** *(Não) afixação.*  
(2022)

Tener un hábito es generar peldaños en estructuras que pueden ayudar a generar o mantener un determinado objetivo. Pueden ambientar(nos), (in)conscientemente, para percibir que se está inmerso tras la dirección de acciones concretas. Son puntos de referencia somática en los que construimos, no sólo las rutinas diarias, sino que incorporamos, gracias a ellos, un "buen o mal hacer". Los hábitos quedan instalados sin un previo aviso como invasores en nuestro trayecto del aprendizaje. Son automáticos y permanentes, hasta tanto no se reemplacen por otros nuevos (Clear, 2020).

Cuando un hábito no es habitual [es aquí necesaria la redundancia] y está en el lugar de lo extraño, es susceptible de ser juzgado y, la mayoría de las veces, se rechaza impositivamente —por no ser usado por las mayorías (Ahmed, 2019)—. En el caso de un profesional que ha aprendido de maneras habituales a conseguir objetivos específicos, es complejo encontrar en lo *no habitual* una visión que ayude a perseguir los objetivos que ya se han trazado en su área [grados de confusión, extrañeza, satisfacción]. Para ser profesional es necesario estar a la vanguardia de los hábitos de la profesión, que generalmente, han sido establecidos en sus propios *habituarios* [esas cajitas de recuerdos, esos compartimientos encajados que abrimos a nuestro libre albedrío para

decir esto y aquello sobre esos otros somas, esas cajitas ordenadas llenas de disciplinas] que le han definido, le han dado un nombre y le han otorgado una identidad. Gracias a ese conjunto clasificado de hábitos, cada disciplina puede reconocer con distinción y precisión, acciones —que son excentricidades— que trazan límites y marcan distancias. No todo cuerpo está autorizado para cumplir y hacer como propios determinados hábitos (no todos pueden entrar en la caja *habituaría*). Otros cuerpos deben "repararse" para cumplir con ellos, es decir, deben condicionarse para poder acceder a los *habituarios* consagrados de dicha disciplina (ya están en la caja). Por esto podría pensarse que, justamente, los *hábitus disciplinares* (Andión, 2012) están relacionados inevitablemente con la reiteración en estudios o reflexiones de temas, contenidos, espacios y prácticas muy particulares. Son más colectivos que expresamente individuales, y hacen que quienes no estudien —o reflexionen— sobre la moda disciplinar —actual y temática—, sean titulados precisamente como *inexpertos*<sup>69</sup>.

La distancia entre un *hábito* y un *no hábito* es sutil. No es larga ni corta, sólo es aguda, tenue. La acción existente, sutil, entre uno y otro puede hacer que, sin percibir el otro extremo, se está ya inmerso en él. Sucede así porque lo automático de un hábito es poco evidente, pero cuando se nota que se está en lo no habitual, el hábito impostor es inmediatamente corregido para continuar con lo habitual, justamente. No importa si aquel hábito frecuente es considerado un buen o mal hábito. El impostor, que es el hábito no habitual, será considerado siempre como un impostor. Como en la paradoja del mal hábito de sentarse frente al computador jorobados: muchas veces percibimos que es(tá) incorrecto para corregir la postura sólo por unos instantes; y luego, automáticamente, como por arte de magia, volvemos a capturar la columna en ese hábito frecuente, el que nos produce las quejumbres por las dorsalgias o lumbalgias cotidianas. El tiempo que llevamos repitiendo esta acción, sólo nos deja ver que el que gana siempre es el hábito habitual que nos lleva(rá) automáticamente a ser justamente eso, somas automáticos. [Puede ser confuso, lo sé, los trabalenguas no son tan habituales].

Dentro de lo habitual se está afirmando lo no habitual. Sin embargo, dentro de lo habitual pervive la posibilidad de modificarse por otro hábito que bien podría ser un *no-hábito* —para efectivamente ocupar el papel de hábito (y otorgar identidad), como estar en un círculo vicioso—

---

<sup>69</sup> En caso contrario, esto es, cuando son considerados expertos, como decía en los s.u.s.p.i.r.os iniciales, deben comportarse como monotemáticos (esos especialistas expertos). En este caso, sus cuerpos verbalizan y desprenden la experiencia habitual y se pone, bueno, los ponen, en términos extremos de no permitirles hablar más allá de lo que experiencia habitual les imprime, como cuando a las personas racializadas se les exige que sólo hable de racismo (Puar, 2004), o a los ingenieros de ingeniería y así sucesivamente. [so tasteless!].

. En la insistencia de acción de un hábito, es posible que este *no-habito* se instale, para, recíprocamente, tornarse un hábito, configurándose de esta manera, la circularidad de lo habitual. Sucede así, porque cuando llegamos a tener un hábito debemos dejar un otro hábito. El tiempo [cualquiera que este sea] no nos alcanzará para llenarnos de hábitos posibles, aunque estemos inflados de ellos todo el tiempo. Del *habituario* vamos sacando el hábito que usaremos por el tiempo necesario según la necesidad, según la moda o la fama, para después, volverlo a guardar. Ahora, si el asunto fuera solamente saciarnos de hábitos, actuaríamos esquizofrénicamente sobre lo que hacemos.

El no habito, lo *no habitual*, nos ubica en campos *temporoespaciales* diferentes, nos descoloca de la ruta marcada constantemente [nos extra-cotidianiza]; nos permite una contemplación —sobre lo habitual— que puede conllevar el reconocimiento de caminos que, al no ser usuales, nos otorgan otro tipo de (in)formación. Se puede categorizar lo *no habitual* como una circunstancia efímera, pues la acción que se realiza en instantes cortos y en momentos específicos, indica, precisamente, esta rareza de lo habitual, como señala María Auxiliadora Gálvez:

«Una vez reconocidos nuestros cuerpos en transformación a través de la continua atención a las diferencias, a través de la práctica somática, también podemos reconocer navegaciones e interacciones no habituales y diversas. Lo diferente adquiere valor bajo esta perspectiva.» (2019, p.44).

En la incertidumbre del desconocimiento sutil entre lo habitual —de los hábitos disciplinares— y lo no habitual en el aprendizaje, por su agudeza e ingenuidad, se reproducen (in)conscientemente patrones que enfatizan la supremacía de un saber, al transportar consigo [como en la carga dorsal, ese Atlas que lleva el peso de la educación artística], ideas interiorizadas sobre las disciplinas que, por supuesto, siguen *ad infinitum* reproduciendo lo habitual y denegando hábitos no habituales en la práctica del aprender sobre una saber. Hacer bien algo es ubicarlo en un lugar, en una identidad con unos hábitos específicamente aceptados. ¿Cómo entonces se pueden reconocer esos hábitos somatizados y convertidos en fenotipos disciplinares que desvinculan (in)conscientemente las posibilidades —incluso no productivas— de aprendizaje sobre y desde lo *no habitual*, pues es a esta reproducción habitual que se le ha dado seudónimo de ser disciplinado? Como diría Herbert Read (2022),

desde los años 40 lo disciplinar se convirtió, de un sol para otro, en un sinónimo de educación. Obedecer hábitos disciplinares, automatizar somáticamente, es la educación exitosa. Pero esa que *(auto)matiza* —así, como la (des)unión de es(t)e término—, sería, para mí, más significativa, más *intra-activa*, como lo pensaría la profesora —física teórica, filósofa y feminista— Karen Barad (Barnard Center, 2018).

Los cánones disciplinares, entonces, no son más que cánones habituales somáticos, pues, a través de ellos, se hacen visibles. Son reflejas las veces en las que un otro soma se ha medido —comparado y/o (des)legitimado— en relación a su habitualidad disciplinar. Es más simple el reconocimiento y el juicio sobre lo que se sabe manualizado por nosotros mismos y notar su ausencia en la práctica de otros, que tomar el lugar de lo desconocido e imaginar que hace parte de nuestra experiencia. Allí, en lo no habitual, en el desconocimiento de las posibilidades del propio cuerpo, aparece la esencia de nuestra conexión y el rechazo sobre nuestro propio aprendizaje, sobre nuestro propio interés. Es la negación por el mundo y por quienes lo comparten. Sin embargo, cuando hay atrevimiento en el hábito, nos vestimos de/en el hábito y, sin el dogma, surge otra cosa. Así se reconoce la ignorancia que reclama no ser ignorada y, de este modo, con este reconocimiento, aventurarse a conocer(se) a través y junto-con ella<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> Podría pensarse esto, sin querer hacer uso excesivo del término, una forma de *travestismo habitual*, pensando en las palabras de Fernández-Mallo: «es en el travestismo donde emerge nuestro más secreto yo, lo que realmente queríamos ser y no somos.» (2021, p 17). Ahora se puede decir: querer aprender lo que nos han dicho que no podemos. Eso es lo que no hay que ignorar.

**(Con) Templar**

Todo buen viaje te lleva lejos de ti y te deposita en medio de un lugar  
 desconocido que te aterra,  
 te sorprende y, una vez calmado,  
 comienzas a sentir como si estuvieras en casa. (...)

Estar lejos, en un mundo ajeno,  
 a veces incluso te da distancia y te llena de ideas.  
 Te provoca y te estimula y te obliga a comparar,  
 a mirar las cosas desde otro prisma. (...)

Dicen que, en el arte, la peor de las miradas es la del turista,  
 pues es una mirada que se impresiona, pero, al carecer de contexto,  
 termina por no entender nada.

*Alberto Fuguet*

Pensemos por unos segundos en los viajes, en aquellos viajes que son más bien momentos que consideramos “vacaciones” de nuestras propias rutinas. Hemos escuchado la relación que se hace del viaje con el “trayecto” del aprender. La idea de visitar lugares que precisamente sean distintos —en su naturaleza— de lo ordinario a lo que estamos acostumbrados, permite ver que, las secuencias largas de días y noches, una tras de otra, como la noche del día o una delante de la otra, como los días de las noches, están relacionadas con ese viaje que metafóricamente se ha relacionado con qué es el aprender.

Con mayor frecuencia, en los viajes, se visitan lugares casi que extremadamente opuestos a las atmósferas de inmersión en las que se ha vivido [bueno, hay quienes viajan siempre a los mismos lugares, de eso tampoco hay duda]. Se va hacia lugares que son normalmente poco *haptibles*, en el sentido mismo de tocarlos con nuestros sentidos; su clima, sus olores, sus caminos, sus comidas, sus sonidos, sus paisajes, etcétera. En los viajes se quiere pausar (aunque sea a veces casi que imposible) una percepción para poder sentir otra — las percepciones también tienen sus clasificaciones—. También se escogen los lugares de acuerdo a los (dis)gustos [como con los sabores]; hay quienes gustan de la playa, unos para sumergirse en el mar y otros para contemplarlo con el sol del atardecer o del amanecer, desde lo lejos, o cerca, si por acaso quieren que sus pies se permeen en las riberas de un poco de su arena y sal, mientras el agua llega y se va al antojo rítmico del viento que impulsa los cabellos desordenados. Otras prefieren las montañas y los ríos, donde se mezclen entre zancada y brazadas, caminatas y escaladas para partir de un punto y llegar a otro, hacia una cima o hacia una cascada; unos prefieren semanas y hasta meses en los que puedan suspender su habitualidad

más súbitamente, y otras tienen la necesidad de que sean pocos días, pues, al romper la rutina del todo, puede ser más problemático de lo que parece.

En los viajes se hace, mejor, se ha hecho necesario establecer un itinerario que permita ir hacia el lugar que se desea y evitar al máximo perderse: es de todos sabido que se es más susceptible en lugares desconocidos al punto que, para unos, el grado de afectación puede ser mayor. En lugares conocidos la pérdida, perder-se, estar perdido —si esto realmente sucede— suele ser una sensación nula o de menor cualidad relevante. En esta dirección, los planes de ruta viajera "normalmente" están organizados en una estructura de secuencia lineal, punto tras punto, hora tras hora, evento tras evento, para visitar cada uno de los lugares previstos —con la ansiedad de conocerlo TODO— uno a uno, sin perder de vista lo que ha sido precisamente programado —deseado—. Así, de cálculo en cálculo, todos los "detalles" estarán saldados y no habrá pérdida. Se tendrán disponibles las atracciones que se desean. Sin embargo, este tipo de viajes cuyo carácter es el naturalmente turístico, remolcan en sus propias (in)tensiones un disfrute alto de información percibida y, al mismo tiempo, elevan la frustración de un viaje sentido [cansino], pues el recorrido transitado ha estado constantemente impulsado por esas rutas previamente demarcadas por otros, cuyos intereses no tienen nada que ver con los viajes y con el disfrute de los lugares sino con el lucro y el deseo de reducir costos.

Es tan rutinario el viaje de turista que, hasta la lluvia y el invierno, han perdido su gracia, su propia naturaleza. El viaje ahora es propio de la salida del sol, del constante verano y, en estas líneas, podría simular ser el sinónimo de un tipo de éxito. Calcular el plan hasta el último céntimo es ganancia, por supuesto, para estos tiempos en los que los bolsillos se aprietan más y más, es algo de lo que el profesional prefiere escapar. Este, generalmente, limita sus viajes a la visita de los puntos turísticos, quedándose con el cómodo gesto, el cómodo hábito de imitar rutas [¿"turisticidio"?]. Son rutas innumerablemente caminadas, habituadas, con identidad establecida pero sin llamadas de descuento o comida sin etiqueta. Lo que debemos recordar, son los lugares que realmente nos visitan, pues los comparamos con lo que permanentemente estamos siendo. Esto implica dar vueltas una y otra vez, para reconocer haber pasado ya por ese mismo lugar. Es, hipotéticamente, cruzar una puerta e invadir una fiesta sin querer o el desespero por no llegar rápido a un lugar y, en el mientras tanto, hallar un lugar mejor al esperado y asombrarse. Estas son otras maneras de viajar y dejarse sorprender por lo desconocido que se quiere volver conocido. Es el viaje que debe, por necesidad propia, mantener alerta al viajante

para contemplar en y con detalle, lo que (no) va buscando, lo que va encontrando, lo que va experimentando: no hay que quedarse inmóvil para ser especialista.

Y después de viajar un poco por el viaje, ¿qué se podría entonces (con)templar de un plan de estudios que orienta las rutas a seguir de un profesional? ¿Son planes de estudio de clase turista o de (primera) clase académica? ¿Hacia dónde nos dirigimos? ¿Cómo son los viajes de aprendizaje? ¿Los de las artes, los de las no-artes?

## Camuflar

«Mi cuerpo, de hecho, está siempre en otra parte, está ligado a todas las otras partes del mundo, y a decir verdad está estoy más en otra parte que en el mundo. Porque es a su alrededor donde están dispuestas las cosas, es con respecto a él —y con respecto a él como son respecto a un soberano— como hay un encima, un debajo, una derecha, una izquierda, un delante, un atrás, un cercano, un lejano. El cuerpo es el punto cero del mundo, allí donde los caminos y los espacios vienen a cruzarse el cuerpo no está en ninguna parte: en el corazón del mundo es ese pequeño núcleo utópico a partir del cual sueño, hablo, expreso, imagino, percibo las cosas en su lugar y también las niego por el poder indefinido de las utopías que imagino. Mi cuerpo es como la ciudad del Sol, no tiene un lugar pero de él salen e irradian todos los lugares posibles, reales o utópicos.»

**Imagen 133.** Punto cero.  
[Michel Foucault. (2010, p. 16)].

Uno de los métodos naturales más (extra)ordinarios de mutación que provocan variaciones conscientes e instantáneas al momento de su accionar, es el camuflaje. Las posibilidades múltiples de extensión y transformación de ubicaciones, posturas, tonos, texturas, escalas, temperaturas, ambientes y armazones permiten vincular, circular y elevar(se) por niveles [somáticos] de (des)aprendizaje de/en quien se camufla.

Partamos de reconocer que el camuflaje ha sido entendido como una estrategia de ocultamiento, especialmente, en acciones concretas de defensa y ataque, tanto de manera natural como artificial. Socialmente, se ha empezado a usar como sinónimo de disfraz o de máscara, y por tanto, con el sentido de encubrir(se) y pasar desapercibido [de tomar ventaja]. No ser reconocido o ser entendido como una cosa y no otra "real"—que se supone de aspecto (más) natural; poseer un aspecto, profesar una imagen y mostrar otra menos natural—, son aspectos derivados del camuflaje. En su categoría de estrategia ofensiva o de protección pasa a ser comprendida como una técnica de engaño [(in)genio] o de nulo compromiso, busca un camino donde la interacción con la situación presentada logre un cometido —objetivo— desde la sencillez inmediata y con un menor esfuerzo, para una mínima (ex)posición.

El camuflaje es uno de los movimientos físicos propios más transmutables ligados, justamente, a la naturaleza somática de los animales (Imagen 134). A diferencia nuestra, los animales transforman la apariencia de la dermis para simular ser otr\*s, especialmente con esos otros que tienen una "incapacidad natural" estratégica para ocultarse; y eso es *somáticamente*

*(extra)ordinario*. Ocultarse de otr\*s [¿cri (p) sis?] pero, al mismo tiempo, ser como otr\*s para (re)presentarnos como otros [mímesis] sin el uso propiamente de elementos externos al cuerpo, es hasta lo que sabemos, "naturalmente" imposible. Por razones como estas, podríamos asimilar con un poco más de proximidad que nuestros inventos están atados a la justificación de la existencia de lo *artificial*, pues así podemos contemplar la naturaleza y aprovechar su poder para adjuntar a nuestros sabores como somas, los saberes que ella nos (re)presenta y modelarlos, apropiarlos, encarnados desde múltiples códigos. En este sentido, nuestro nivel estratégico —natural— más propio tal vez, está relacionado con el poder de contemplar lo que es(tá) a nuestro alrededor para oscilar entre lo natural y lo artificial [humano-no humano; matérico-no matérico] y así transponer [lo que en pensamiento didáctico es sinónimo de modificar] en, con y para nuestra comprensión somática, lo que queremos aprender [o crear como se dice otras veces].



**Imagen 134.** Transmutar.

[Fuente: Pippa Ehrlich y Reed James, *My Octopus Teacher* (2020)].

Ahora bien, en este entramado de nociones sobre lo que resulta —como propósito— del camuflaje, sea este natural o artificial y humano o no humano, de ataque o en defensa, sería significativo en las (in)tensiones (ex)puestas aquí en varios momentos, (re)pasar y (re)parar en aquellas acciones [técnicas-estilos-acentos-códigos-hábitos-gramáticas-lecturas] que hacen posible que el método del camuflaje sea una estrategia [técnica] somática de nivel relevante, especialmente si —su panorama— se sitúa en los contextos de aprendizajes —bien sea como analogía o metáfora— [sean de carácter artístico o

no]. Puesto que antes de previsualizar un resultado y los beneficios [aventurar o protegerse] que trae consigo el *poder de camuflarse*, podrían ser detalladas las (micro/macro)acciones que, concatenadas, soportan y dan impulso a este tipo de mutaciones somáticas: camuflarse no es la única técnica existente sobre las que es posible (des)aprender.

Si pensamos de manera instantánea en el mundo animal o vegetal, la existencia del camuflaje oscila bajo la actuación de múltiples factores que, entre escenarios, temporalidades, facetas y lógicas, se mezclan o separan para ambientar lo que es necesario contemplar y así activar lo que acciona su protagonista —quien se camufla—. Esta acción es posible llevarse a cabo tanto en lo alto, como en la superficie y el fondo terrestre; en climas de alto o bajo impacto solar, sea en el día o la noche la trascendencia será de mayor o menor valor; o sí se piensa en el tiempo cronológico, en la corta o larga duración de la actuación. Se puede tener más o menos presente la materialidad espacial o la de otros actores —que también son múltiples— y (des)sintonizarse según el nivel de implicación —reconociendo que también depende de la misión trazada—. En esas mismas líneas, los niveles de apropiación también estarán (de)marcados por la (con)formación del patrón somático —siluetas, flexibilidad, textura, forma, temperatura interna o respiración, posibilidad de desplazamiento, etcétera— vegetal o animal, sin desconocer que hay rasgos que ayudarán a camuflarse más rápido que otros, casi que por herencia o por adquisición, y por tanto, con mayor esfuerzo de (des)aprendizaje.

La conexión o rechazo de los patrones externos al protagonista del camuflaje, permiten una agencia de reconocimiento sobre lo que se encuentra justamente a su alrededor; lo percibe, acepta o rechaza según la escena que está llevando a cabo con su propio cuerpo, justamente a través de los propios sentidos del cuerpo. El juego escénico varía en sus niveles de percepción tanto interna como externamente, puesto que la modificación —de sus propios patrones somáticos— puede ser visual, sonora e incluso de carácter olfativo, donde la textura y tonos de la piel, el sonido vocal y la expulsión de olores, son instrumentos que arrojan modificaciones significativas en el proceso del camuflaje. Así, decidir mantener o abandonar la conexión con el ambiente externo, es incluso un momento tensionante que dará oportunidad para asumir el riesgo, independientemente de un final "exitoso" o "frustrado". Una lectura hecha *a posteriori* ayuda a llegar al punto del final o continuar con las escenas de (des)aprendizaje a través de la acción del camuflaje. Solo que, a diferencia de los animales, podemos artificialmente moldear el camuflaje conscientemente a nuestro favor, y no escatimar en esta acción las intra-acciones del (des)aprendizaje que emergen. La agencia de esta acción está bajo la propia voluntad somática y no

consiste en ser aburrido con y para otros, al imitar y reiterar patrones [incluso en provecho violentos] sólo porque sí.

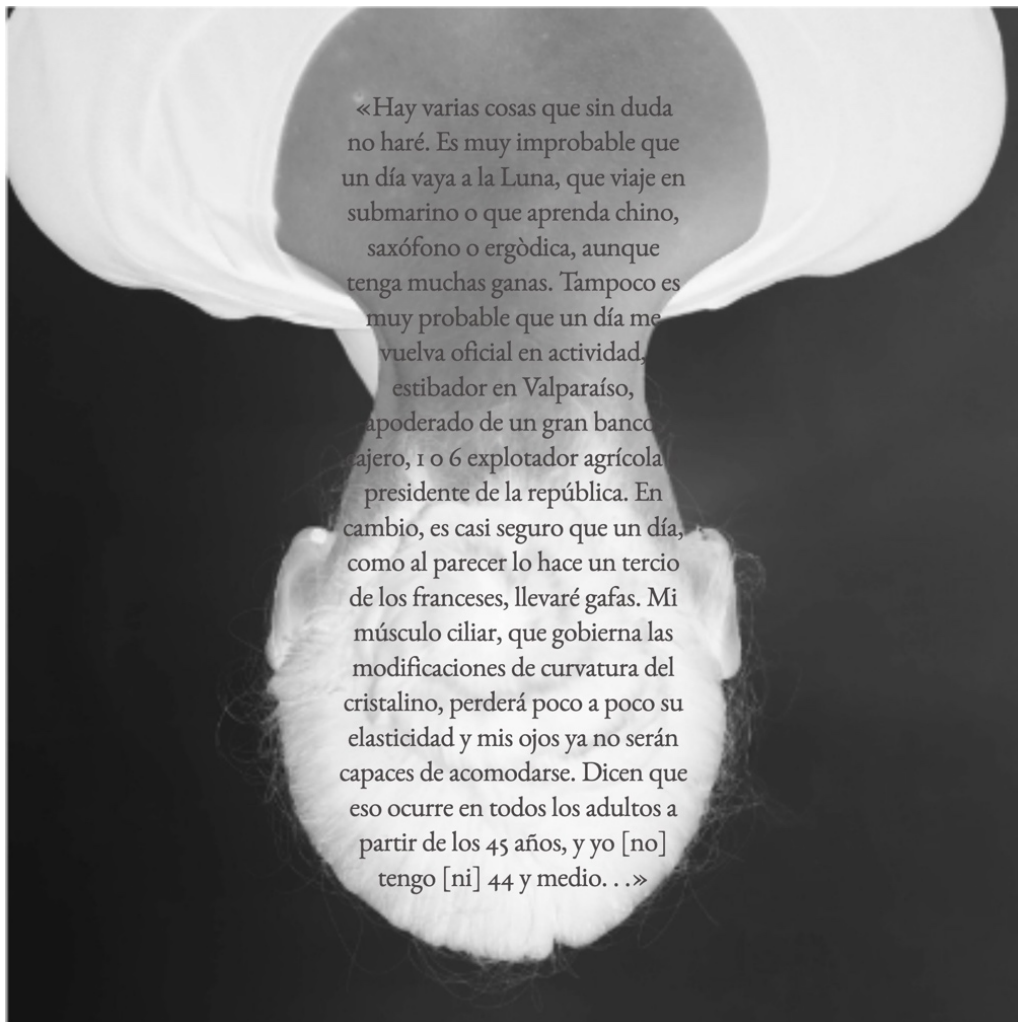
Esta estrategia técnico-metodológica, (in)fortunadamente, tampoco trasciende lo fenotípico y hereditario [estamos hechos y rodeados de nuestra somahistoria] como elemento fundamental a la hora de desdoblarse su aprendizaje somático, pues este está demarcado por el patrón genético y evolutivo, no sólo de las especies sino del colectivo ambiental en el cual se resguarda, que no es otra que la relacionada con lo somáticamente disciplinar. Sin embargo, la posibilidad de lectura del ambiente [disciplinar] y las acciones somáticas [hábitos disciplinares] que reiteramos en nuestra (con)formación profesional, permitirá trascender la directriz unívoca del aprender a reproducir patrones y reelaborar acciones que elevan las comprensiones somáticas de lo que se aprende, poniendo los objetivos en el desenmascaramiento de los saberes para darles vía a que se muevan. Esta es una acción que, natural y artificialmente, puede estar más cerca del bienestar que se profesa que de la negación, logrando así, una aproximación a (des)aprender más orgánica donde el riesgo y la derrota existen, pero donde el futuro (hetero)reproductivo (Halberstam, 2018) (Edelman, 2014) y exitoso actúa como la sombra que impide la relación justa y próxima con el mundo, y con otros.

En este sentido contemplar las estrategias, etapas, espacios y tiempos que se usan en este método, es percibir un tipo de acción *polímata* del soma en la cual se contrasta lo que se sabe con lo que no, para relevar el (des)conocimiento instantáneo —e intermitente— en el entorno en el que se actúa, en la situación en la que se es(tá) inmerso —con objetivos (im)precisos—, en la trama que se habita. Al sintonizar las *microacciones* y la atmósfera del camuflaje con la acción del (des)aprender, se invita a agitar los preceptos de la imitación y/o el disfraz, la manipulación superficial para la impostura y el engaño, que ocultan e instalan niveles de pasividad e imitación “robótica”, para atravesar hacia una composición somática que matice las propias posibilidades y reelabore una mejor coloración y detalle de lo que se activa —desactiva y reactiva— en el (des)aprender; que no es una batuta discursiva famosa y responsiva de y en las artes.

Por eso sigue siendo importante el *zoom* [in/out] en aquellos instantes previos a un “resultado” de aprendizaje, previos al título profesional: deben ser, justamente, *instantes atemporales*. Mantener una (con)templación somática que (nos) permita percibir el aprender que circula por, en, sobre, con, a través y para “nuestro” cuerpo, más que con renombre de (in)conciencias, permitir salidas y rever a la vez, el acertijo que (nos) atrapa [en los múltiples *dialectismos*]. Los horizontes que se (nos) proponen, para que el aprender sea una acción con los

matices que carga y crea, tal vez más alienados pero sin la (im)posición insípida de sabores [saberes] que hacen se tenga del aprender un mal *saboer disciplinar*, es permitir a su vez que surja en la escena aquello que insípidamente balbuceamos, que no tendrá mucho de ese Saber en mayúscula, pero que, ocultamente, es la base del sabor [como el *umami*] a nuestro propio saber. Y eso, sólo se podrá disfrutar, degustar, de dientes para adentro. *Saboreemos*.

## [¿Punto final suspendido?]

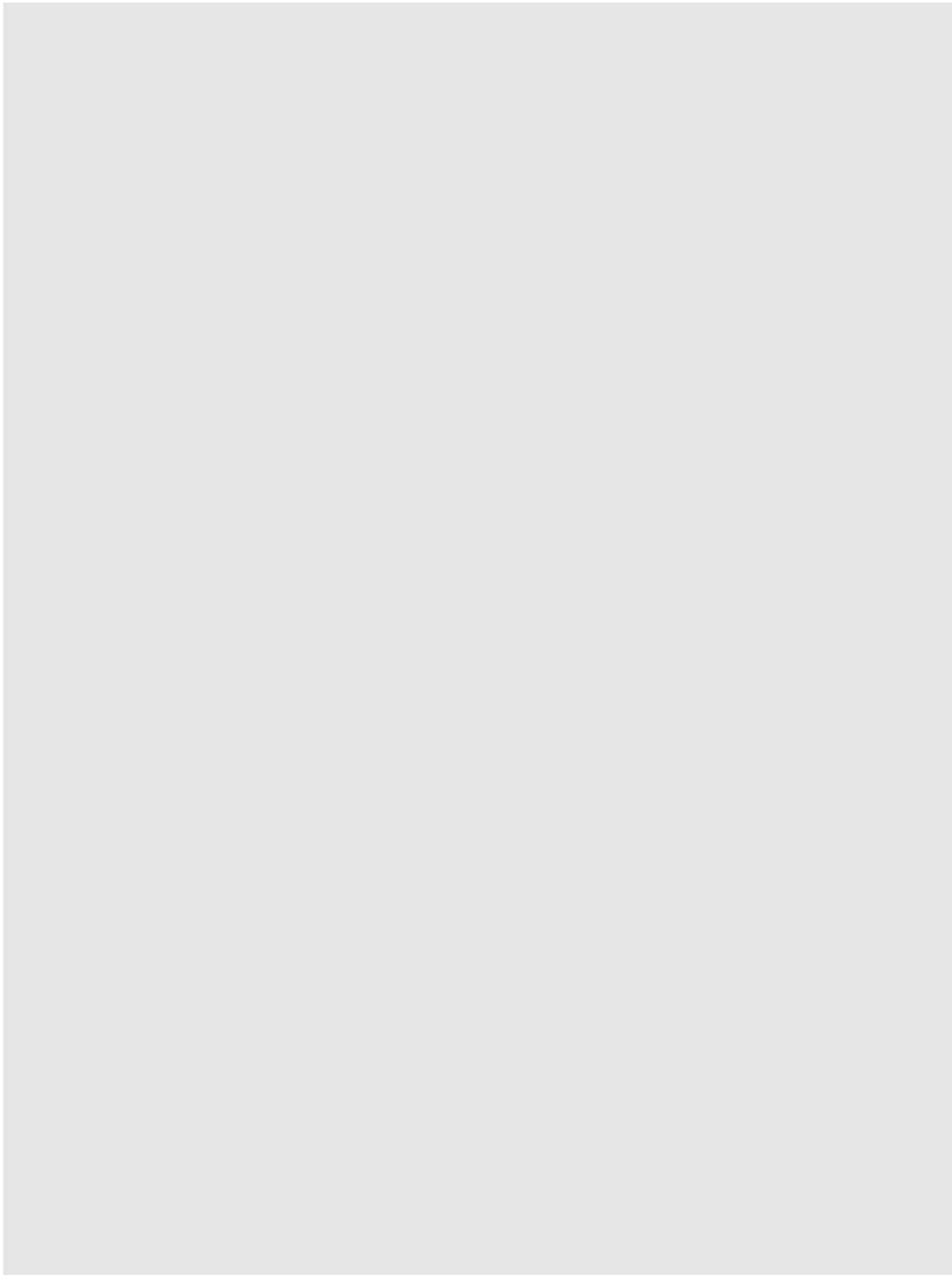


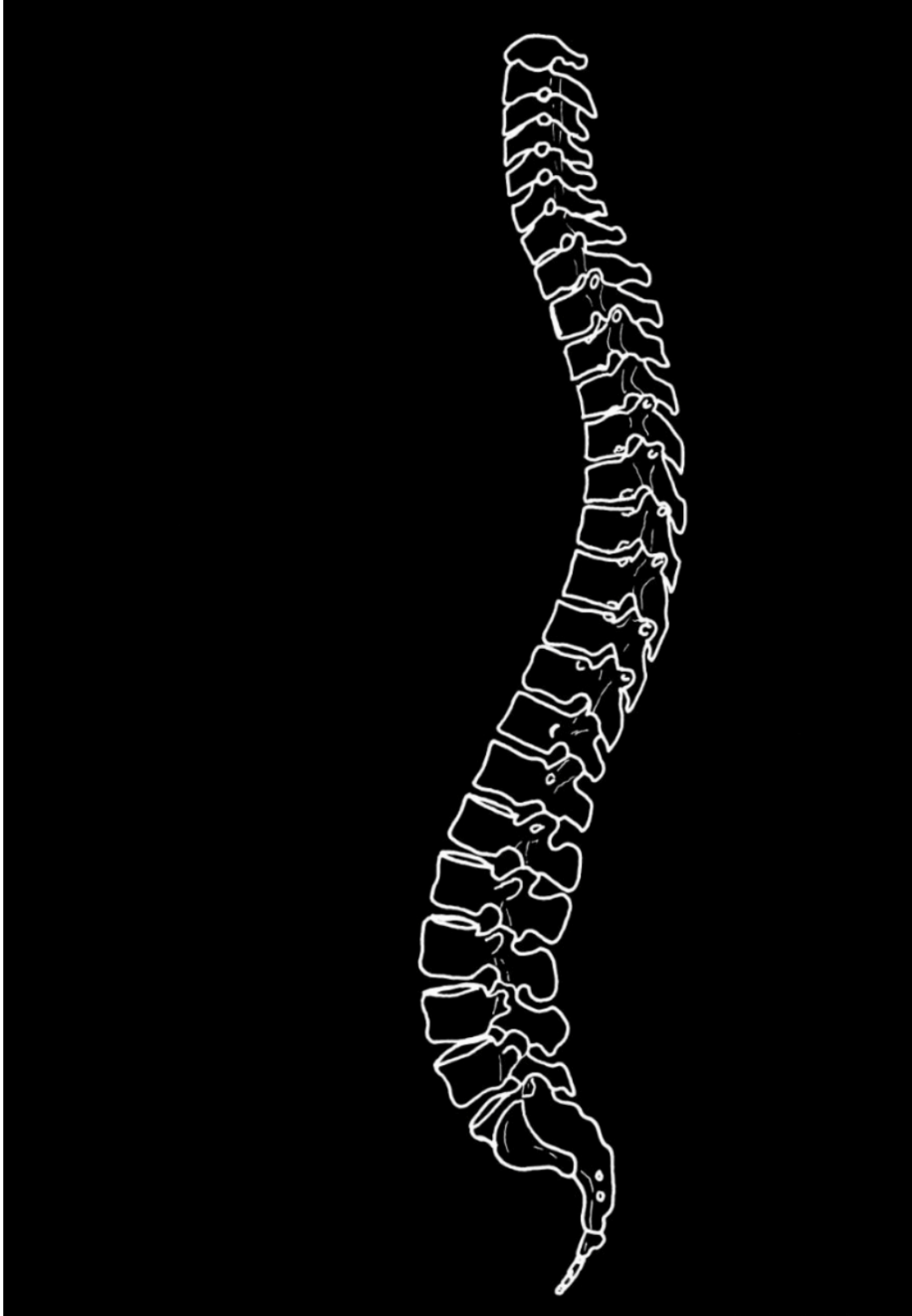
**Imagen 135.** ¿Una conclusión?.

[George Perec (2008, p. 157-158). Modificación Ingrid Benítez 2023].

En el caso de la *radiografía* —que tan sólo es uno de los innumerables tipos de imágenes— la aproximación y creación en cuanto instantánea que *revela* y *examina*; como prueba diagnóstica, está fundamentalmente atravesada por los tipos de elaboraciones y lecturas que se le apliquen. Y ésta aquí, es una lectura [con mi presencia somática]. Aventurar diagnósticos para comprender lo que se materializa en las universidades en nombre de las disciplinas y por quienes a ellas se acercan, habitan e inter/intra-actúan [con sus *somahistorias*], es importante para la vitalidad que da potencia a ese universo de posibilidades —universitario— que no es universal ni único. Es en este ejercicio continuo, incesante y frenético de traer siempre preguntas por el

cuerpo en sus más profundas y complejas agencias como *soma*, que se podrá estimar un palpable *somatizaje* de la presencia corpórea somática en el aprendizaje con o fuera de las artes, dentro o fuera de la universidad. La apertura de la educación artística y de las otras áreas al oscilar en, con y entre sus saberes y prácticas, cobra fuerza en tanto la corporalidad se extiende desde y hacia sus propias comprensiones y abandona la coraza que (con)forma a discípulos puristas que se camuflan superficialmente y se disciplinan en la promesa de un futuro —ya con nosotras, en nuestras palmas, a nuestra vista y con nuestros ritmos— diseñado con imposturas profesionalizantes. Poder así (des)aprender. Al final, ¿cuál es el diagnóstico? [es (t)e también puede estar errado]. Tal vez, como diría Donna Haraway, *debemos seguir con es(t)e problema*.





Placa 0. Backstage Backbone



## Inhalar el Aroma de lo que se Investiga<sup>71</sup>



**Imagen 136.** Respirar-Suspirar.  
[[Video] <https://n9.cl/wrztu>. (2022)].

Se es estudiante mientras se investiga, se estudia  
mientras se investiga, se investiga estudiando.

Se (des)aprende también investigando.

Esta frase es posible leerse, a simple vista, como una expresión de excesiva ingenuidad o broma lingüística [un poco sí] y como una especie de "obviedad": Es evidente que como investigador se estudia. Sin embargo, afirmar que mientras se investiga, de manera extraña, se olvida un conjunto de acciones en pequeña escala que hacen parte del trayecto del estudiar, es quizás reconocer que hay un conjunto de «micro-acciones» en el territorio reconocido como «proyecto» o «trabajo de campo» o «entrevistas» o «colección de datos» o «análisis» [o, o, o], donde se transportan y resumen las acciones de «investigar» que pasan a un segundo plano y que quedan ocultas en la trasescena de la investigación. Es [un poco sí], como si estuviésemos de

---

<sup>71</sup> Algunas de las instantáneas expuestas en esta placa fueron publicadas en la revista *Derivas Research In Arts Education* del i2ADS Universidad de Oporto. <https://i2ads.up.pt/publicacoes-i2ads/>.

alguna manera pausados corporalmente y los resultados y evidencias [de carácter PhD] que conformarán el papel principal del trabajo proyectivo [que son años], olvidan el *motor vivo* [el archivo somático] de su conformación. Poder percibir el protagonismo del cuerpo mientras se investiga, adquiere importancia [con un 99% de probabilidad] más allá de ser objeto o medio y más acá [o más allá] en la (pr)esencia del presente que se escapa en cada inhalación y exhalación, en cada palpitación cardiaca, al tragar saliva, en la resistencia de los ojos ante textos análogos o digitales, cuando el nervio facial actúa sobre el ceño que se frunce y los labios que se tuercen por la incomprensión, con la temperatura que permea la piel, con el silencio o las emociones que se desean mientras se crean las ideas. En otras palabras, es *Manualizar* la investigación, donde más que minimizarle a una noción de utilidad —inútil—, se aproxima al cuerpo antes de la necesaria distancia [las jaquecas también existen].

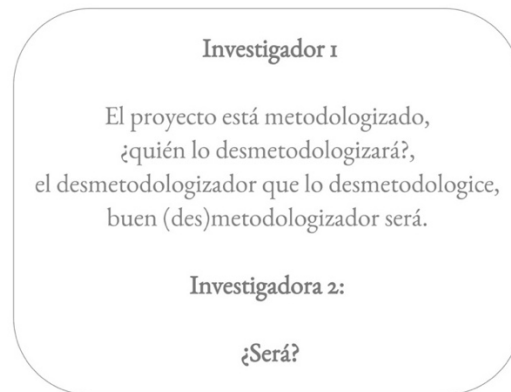
Más allá de simplezas y más acá de expectativas imaginarias y de teorías metodológicas, las maneras en las que se propone, se discute, pregunta, resuelve y/o presenta lo que capturamos cuando vamos en *pos de la buella de* [investigar] un algo, se convierte muchas veces en un acertijo más difícil o más fácil de lo que parece. En el ir y venir de mezclas de intereses, búsquedas, hallazgos y exposiciones, con la sensación de dejar fluir, mantener la concentración y no llenarse de expectativas —imaginarias—, está la *responsabilidad*, el *reto* y *riesgo* constante de sumergirnos en una investigación ¿Traemos al presente mismo la conciencia —investigativa— sobre las microacciones [situa(c)iones] que nos impulsan o bloquean hacia el aprender mientras investigamos? Eso es algo que requiere un poco más de nuestra atención —en esta y en muchas otras ocasiones—.

En la educación en general y en la educación artística, naturalmente, hacer presente la pausa *temporoespacial* del “aquí” y el “ahora” es elemental, y más, en estos tiempos —y quizá más que en otros espacios—. El tiempo —que no es cronológico— y el espacio —que no es lineal— del aprender, dejan de ser efímeros y abstractos para tener un carácter relacional *simpoiético*<sup>72</sup> (Haraway, 2019), y por tanto, inexistentes como categorías por las cuales les reconocemos históricamente. Como ya mencioné en varias líneas más atrás, en el aprendizaje, se reclama este

---

<sup>72</sup> Para Donna Haraway «*Simpoiesis* es una palabra sencilla, significa "generar-con". Nada se hace a sí mismo, nada es realmente autopoietico o autoorganizado. Como dice el "juego mundial" de ordenador iñupiat, los terrícolas no están *nunca solos*. Esta es la implicación radical de la simpoiesis. *Simpoiesis* es una palabra apropiada para los sistemas históricos complejos, dinámicos, receptivos, situados. Es una palabra para configurar mundos de manera conjunta, en compañía. La simpoiesis abarca la autopoiesis, desplegándola y extendiéndola de manera generativa.» (p. 99). En la agencia propuesta por Karen Barad, esta definición da cuenta de los trazos de comprensión por los cuáles también nos invita al pensar la *intra-actividad* como he mencionado anteriormente.

presente como fundamento, y los adjetivos que le acompañan, como experiencial y significativo, han impulsado a que la noción del saber esté más cerca e incluso, sea producida —que no necesariamente productiva— por quien aprende. Pero, ¿qué sucede con este razonamiento cuando se hace investigación? Es extraño pensar que en la investigación *de / en / sobre / con / desde* la educación artística se perciba un cierto olvido sobre las fisuras, los escaparates, los cambios, las resistencias e insistencias, los desaciertos, las manchas, las rimas asonantes, los *déjà vu* de la matrix, lo incontrolable y, por tanto, aquello incomprensible que protagoniza el cuerpo y que puede emerger durante el trayecto de —una— investigación. Estos olvidos, como los *suspiros* cuando salen a la escena, quedan en el suspenso intenso y rememoran lo que un día se quiso *ha-ser* [hacer-ser] y (no) fue. «Es gracias al respirar que recordamos: la inhalación es recolección. La respiración no es un contenedor.» (Ingold, 2018, p. 103).



**Imagen 137.** Metodologizador.  
(2021)

En el área del diseño, Boserman y Ricardt afirman:

«(...) parece que la investigación/experimentación material ha quedado relegada a un segundo plano, al espacio del taller, que, al parecer, no corresponde a un espacio de primer orden investigador. La manipulación de objetos, su despiece y su comprensión material son experiencias muy importantes a la hora de pensar y hacer objetos; son formas de empiria radical en las que nacen las preguntas más situadas. El *ensayo y error* de este tipo de procesos conforma espacios de un rigor investigador incalculable, *unas formas de aprendizaje no siempre traducibles a palabras*. En el taller, *investigar pasa por tocar, cortar, conectar, diseccionar, ensamblar e incluso reventar*.» (2016, p, 55) (cursivas aumentadas).

Antes que hablar de conocimiento, aplicación, análisis, síntesis o evaluación, de manera general o específica [observa, captura, examina y diagnostica], se debe tener en cuenta que el cuerpo *gramatiza* y *verbaliza* [dramatiza también, no olvidar este verbo] una investigación. Previo al crear métodos y *metologizar*-nos [teórica o "imaginariamente"], podríamos pasar el escáner por las microacciones que *realizan* la investigación. Es por esto necesario considerar que:

Investigar es un **multi/verbo**.

## Microaccionar

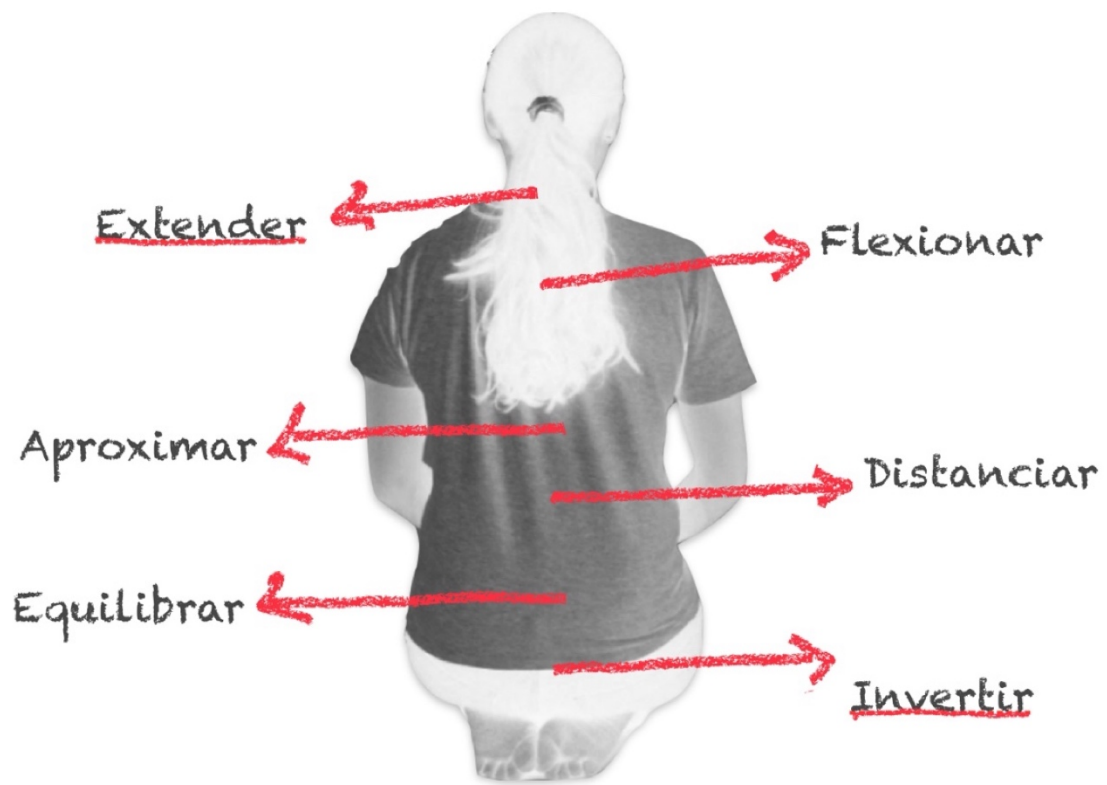


Imagen 138. Microacciones.  
(2023)

Don't stop!



Imagen 139. Lecturas.

[Fuente: Ilustración Liniers (s.f)].

Hay un proverbio académico [de tamaño PhD]: «Parar de leer (lo que se cree siempre importante en el tema) para poder escribir (sobre lo que se quiere terminar (la tesis))». Es(t)a fue la misma frase que me repitieron mientras bebía café en la cafetería de la facultad, cuando se asomaban las vacaciones de verano y la universidad quedaba más silenciosa. Asentí por cortesía. La verdad, aunque entiendo "esta lógica metódica" en la idea de concluir la elaboración de una idea, como suele ser un proyecto, no he podido cumplir este adagio: no pude dividir y dejar de leer y escribir en tiempos diferentes, como si fuesen mundos diferentes. Prefiero por ahora pensar en el acto de *ler* y el impulso de *escrever* en la combinación que proponía la escritora portuguesa Maria Gabriela Llansol (2022): *escreler*<sup>73</sup>. No sé cómo hacen con este imposible, tan sencillo como no volver abrir un libro [que tienen la forma de una puerta y por eso te dejan entrar, como ilustra también Liniers] mientras escribes y casi que terminar separando el mundo de la investigación en primeras, segundas y terceras o más etapas. Esto, tal vez, me hará perder reconocimiento como investigadora, pero también me revela pequeñas tensiones que intento pensar en estas placas. Estoy siendo muy literal con el refrán, lo

<sup>73</sup> Esta palabra une en portugués, las palabras *escribir* (*escrever*) y *leer* (*ler*). Aunque ya la había conocido con anterioridad, hace poco la reconocí en el trabajo de Maria Llansol a quien gustosamente le gustaba salirse de las márgenes para escribir. También fue usado en una exposición en Coímbra (2013) (*Escreler: 1988-2013': materia, τέχνη y creación*), pero de seguro ya lo han usado muchas veces en otros momentos.

sé, pero en este caso, cuando (me) pienso somáticamente las preguntas que están en este portal investigativo [en esta sumersión] atrapan, precisamente, el *soma* y, mientras se aprende ese movimiento, se hace su destino. Lo comprendo, pero no lo puedo somatizar [quizá me encuentre un día alguien que comparta su receta]. He comprobado [como se dice en investigaciones “serias”], que esta idea de división entre lo que hacemos como somas mientras investigamos, poco o nada tiene que ver con las ideas metódicas que catapultamos en un proyecto y que son necesarias de revisarlas [esas microacciones]. No necesariamente se debe parar de leer [no literalmente] para escribir, así como no se escribe en una última etapa de la investigación [literalmente]. Después, cuando volvía a sentir el frío en el mes de diciembre, me encontraba como en un espejo en la siguiente cita y recordaba la sensación que me hacía pensar deslegitimada, como vestigios disciplinares del producir conocimiento:

«Me aferré a la idea de que escribir es un método [esencial gesto] de investigación. Me habían enseñado, como quizá a ti, a no escribir hasta que supiera lo que quisiera decir. Es decir, hasta que mis puntos estuvieran esbozados y organizados. Pero no me gustaba escribir de esa manera. Me sentía constreñida y aburrida. Cuando pensé en esas instrucciones de escritura, me di cuenta de que con ellas amalgamaron el cientificismo mecanicista y la investigación cuantitativa. Reconocí que esas instrucciones de escritura eran por sí mismas una invención socio-histórica de nuestros primeros padres del siglo XIX». (Richardson, 2019, p. 45-46) (entre corchetes aumentados).

Ahora pienso que si confesara que algunas de las líneas escritas en este *backbone* fueron de las primeras que comenzaron a redactarse y acumularse hasta decidir que se quedarían aquí, justo al final [pero no como anexo], estaría mostrando la razón que muchas veces se guarda en la intuición. Y también, luego de varios impulsos —cuando aparecía la dubitación a la puerta— y al leer sobre autoetnografía, me encontré con que Elizabeth Aguirre-Armendáriz y Adriana Gil-Juárez titularon su libro *Cuando contar la tesis es hacer la tesis*, volvía a asegurarme que este trabajo, que tenía (tiene) en cuenta preguntas sobre los *somas*, no podría dejar por fuera lo que somáticamente me sucedía mientras mentalmente me repetía: *Don't stop!*, mientras escribía y leía y leía y escribía. Pero esto no es un confesionario [es un PhD], así que podemos continuar.



Imagen 140. *Escrieler.*  
(2023)

## Recordar

Un, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez... ¿Qué es lo importante de escribir para ser leído por otros? El pensamiento es aquello que se moldea gracias también a la escritura. Ver materializado el pensamiento en las grafías que están al frente digitalizadas, puede ser tan interesante como irrelevante y agotador [¡cua-tro-cien-tas y no sé qué cuántas páginas!], [inhalo y exhalo]. Extrañamente, volcar el pensamiento y las ideas que se han construido alrededor del proyecto no es fácil. Aprender a redactar es todo un proceso que se pule con sólo sentarse a escribir. Eso dicen, eso intento y eso digo.

Tengo un extraño patrón a la hora de digitar y de redactar las ideas en una estructura lineal, que estoy intentando no hacerlo mientras escribo estas líneas. El patrón que sigo me lleva a corregir el mientras tanto, lo que no deja que la idea fluya tal cual se piensa para ver en ella los mil y un errores gramaticales, de coherencia y hasta de ortografía [sujeto-verbo-predicado]. Quisiera que el *tic tac* de mis dedos en el teclado pudieran lograr transcripciones de lo que pienso de manera mucho más orgánica y fluida, como si las teclas leyeren mi mente. Sin embargo, la escritura vela el pensamiento, o mejor, lo desvela, y, en ese desvelamiento, intento construir la escritura de este trabajo: *Pensar, escribir, editar, transcribir, censurar, guardar, reeditar*. Sujeto, verbo, predicado.

Hace dos días oí —en una conversación sobre la "famosa" cinta cinematográfica de Indiana Jones— que cuando se está investigando uno no sabe realmente cuál es la importancia de encontrar —nuevos— códigos y revelar sus acertijos y sobre todo, arriesgarse a ir en busca de ellos. ¿Qué es lo que se cuenta cuando se está intentando investigar lo que sucede con el cuerpo cuando se aprende algún saber específico, ya que es tu cuerpo el que vive en carne propia esa investigación que también es un aprendizaje específico? A veces pienso que es una metacoscienza —o algún concepto raro/grandilocuente [metaconcepto]— ese intento de hablar sobre el sentir en sí mismo las preguntas de un proyecto, de una investigación o, realmente, de un pensamiento, uno muy especial, uno que es el tuyo y no el de otra investigación, de otro colega, de otro soma.

En el campo investigativo, está también es(t)a intención de vivir con el cuerpo las preguntas investigativas. Es una intención que se ha tenido en cuenta con mayor preponderancia en las últimas décadas, especialmente en el campo social, educativo y artístico. Es un tipo de

investigación que se hace sobre elementos de los que se hace parte y/o se ha actuado en algún momento y que vincula el contexto que es observado y analizado. Recordar, traer a la memoria lo vivido, lo incorporado, lo aprendido para poder contar por qué el interés por las preguntas por el cuerpo, por qué la universidad, por qué pensar en la multiplicidad disciplinar, por qué enfatizar en el arte, en su educación —como en este caso— es resaltar y ponerse en juego, en oscilación, en modo de diagnóstico, para preguntar por qué (re)clamar el sitio somático del aprendizaje y reconocer que cuando se aprende a investigar el cuerpo es más que “el objeto de estudio”, más que un “tema”. Nuestra atención [la mía en especial] es no olvidar que somos *somas* mientras aprendemos investigando.

Recordar, recordar, recordar. Dicen ya como adagio popular que Platón decía que *aprender es recordar*. Recordamos lo que ha quedado como huella, sea positivo o negativo. El aprendizaje no —siempre— es moralista aunque esté en positivo o en negativo, como sucede con la fotografía análoga. Son formas de dar lectura a lo que se ha construido como imagen. *Recordar, alinear el pensamiento, digitar frases, párrafos, corregir ortografía, borrar, digitar. Un más allá que sujeto, verbo y predicado.*

Somáticamente se recuerda durante las 24 horas del día, los siete días de la semana, los 12 meses del año, etc. etc... Se recuerda desde los tiempos de existencia y muchos de esos recuerdos, son los que ayudan a ir punteando y conformando lo que se es en el presente. Recordar es ver/pensar (como una imaginación) el pasado más inmediato (o lejano) en el presente. Técnicamente, es memoria a largo y corto plazo. [Pero, también existe el Alzheimer].

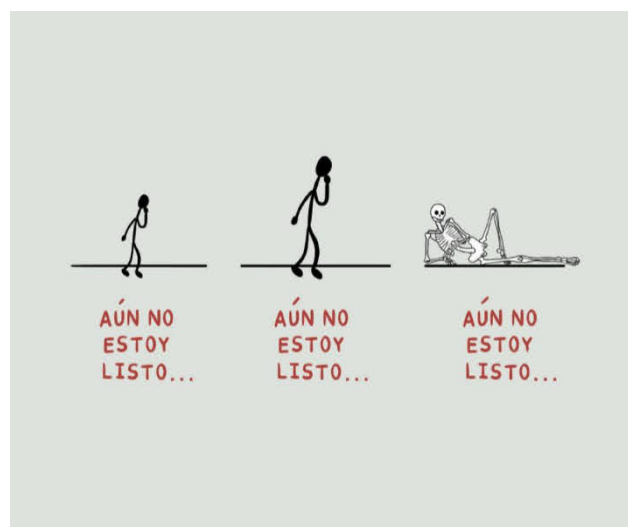
Recuerden: caminar y conversar son de las mejores técnicas para traer recuerdos. Desde los más cotidianos hasta los más académicos sobreviven ante el caminar y el conversar. Cuántas cosas no recordamos mientras hablamos con amigos o mientras contamos a alguien las aventuras —de una tesis—. Caminar y conversar son acciones que, al aprenderlas difícilmente, las olvidamos y dejamos atrás, a menos que nuestra fisicalidad nos haga trampas. Les damos nuevas formas de realizarse, pero ya está el código corporal resuelto. Volver a pensar en ello siempre va a resultar ser una necesidad extraordinaria. Y por eso, para recordar, sería necesario mantenerse caminando y conversando. Algo tan elemental como complejo.

Estoy recordando...

Cuando comencé a estudiar, en la universidad, Artes Escénicas, un ejercicio maestro era caminar en áreas y superficies determinadas. Caminar era un lector corporal para otros, ya que la acción del caminar podía reflejar cómo se distribuye el peso del cuerpo en sí mismo, la orientación de la columna, pelvis y extremidades, si existía sincronía al caminar. Trotar o correr no requerían de mayor esfuerzo, ese era el ideal, en cambio, se podía ver si las piernas eran las que gobernaban el movimiento, olvidando la posición de la cabeza, de los brazos o si parecían separadas de su propia anatomía de la cadera. Se podía ver el esfuerzo innecesario que se hacía en ese hecho tan "precario" que es el caminar. A partir de esa acción, fluían otras tantas, porque la atención hacia el cuerpo en su composición y sincronía total era un hecho. Sin embargo, mantener esa conciencia era/es un reto. Ahora comprendo que observar esas caminatas durante clase, era simplemente ver de otra manera nuestras historias de vida, como hacen los médicos, al revisar nuestra anatomía y ver lo hereditario que está marcado en nosotros, revelando (diagnosticando) las consecuencias o las previsiones que se puede tener sobre los cuidados y usos del cuerpo.

Recordar y caminar. Caminar y recordar. Investigar es un... [¿lo digo otra vez?]

Por es(t)o me interesa percibir cuáles son esas huellas que, como en el caminar por ciertas superficies del mundo [inserte aquí cualquiera], se ha ido construyendo lo que aprendemos en y de espacios específicos y que nos vuelcan al actuar en códigos que alejan nuestra consciencia sobre lo corpóreo y, consecuentemente, sobre lo que hacemos.



**Imagen 141** En las marcas. ¿Listos?

[Ex-rector universitario: «Recordatorio para estudiantes de doctorado. Hay que sustentar pronto esa tesis...» [Fuente: *Twitter*. <https://n9.cl/fei0r>. 29/03/2022].

## Sutilezas

«As emoções e os sentidos fazem intimamente parte da nossa pesquisa ~~antropológica~~ (Davies e Spencer 2010), assim como do momento da escrita e do esforço de transmissão aos leitores das vivências de terreno. No entanto, as emoções são geralmente omitidas dos produtos finais ~~dos antropólogos~~: eventualmente relegadas a momentos de troca informal entre colegas, como aulas ou seminários, ou confinadas com um certo embaraço nas notas privadas do diário de campo. Esta é uma das múltiplas consequências da divisão dicotômica entre razão e emoção da qual antes falávamos, para a qual no âmbito académico se decide privilegiar o saber e esconder o sentir. (...) Falamos de como fazer pesquisa, mas nunca de como o campo é uma experiência pessoal, emocional, sensorial ou até erótica.»

Imagen 142. 24-abril-2022.

[Pussetti, 2016, p. 50](Tachado aumentado).

Revolotear entre anotaciones tras anotaciones hechas en varias agendas; repasar una y otra vez las 20 [- o +] hojas de un artículo científico y las 60, 70, 80, 100... 500 o más páginas de un libro; navegar y perderse en el infinito mundo de los *links*. Tippear el alfabeto procurando la mejor redacción y entre signos, símbolos y comandos con un *Enter* [↵] o un *Backspace* [←] para aprobar o desaprobado lo digitado. En otras palabras, ir en la búsqueda de los lugares precisos para encontrar respuestas, es sólo una de las pequeñas –y atómicas– acciones cotidianas que realiza quien investiga.

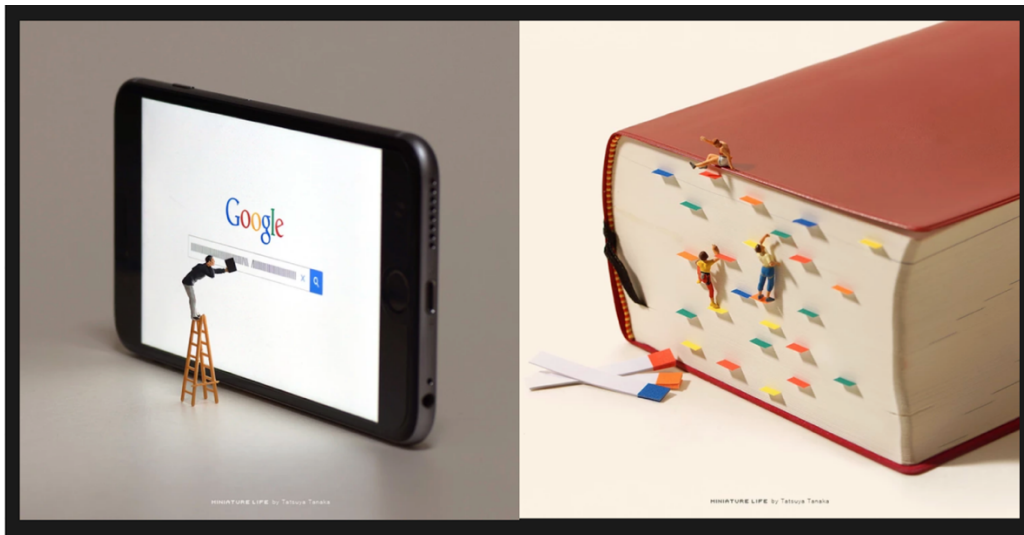


Imagen 143. Navegar-escalar.

(2022). [Fuente: Tatsuya Tanaka. @tatsuya\_tanaka].

## Especulaciones Movedizas

Imaginar-hablar-redactar-borrar. Imaginar lo que escribo (escribiré) durante varios instantes. Camino, converso, bebo café [y otras bebidas con el característico espíritu de Baco].

Preguntas que nunca recuerdo, otra vez, cuando escribo.

Notas análogas y digitales que reviso de vez en vez para ver que mi memoria me ha fallado un poco, tal vez, o bastante, tal vez, y eso a veces ha sido mejor: el abandono de la memoria trae otros recuerdos. Mi memoria somática está dividida entre lo que quiero y debo recordar y lo que se recuerda automáticamente, pasando por alto mis propios intereses.

Salto de un párrafo a otro, de una hoja a otra, de un libro a otro, de una canción a otra, de una idea a otra. La especulación es, como ya se sabe, muy especulativa.

## Autor\*s Anônim\*s

Ojalá tuviese yo una rutina para escribir –dijo Miller en una entrevista en 1999–.  
 Me levanto por la mañana, voy a mi estudio y escribo. ¡Y luego lo rompo todo!  
 Esa es la rutina, en realidad. Entonces, ocasionalmente, algo queda. Y eso es lo que continúo.  
*Mason Currey*



**A U T O R E S**  
**Anônim\*s**  
**A E S**

Um espaço/tempo  
**experimental**

**Quartas**  
 9, 16, 23, 30 março  
 6, 20, 27 abril

**15h – 17h**  
**Sala DEA, FBAUP**  
**(PCR-201)**

Convite da disciplina Práticas de Investigação do Doutorado em Educação Artística – DEA a Estudantes e professor\*s da FBAUP 2º e 3º ciclo

\*Aviso: não é um workshop (ou seminário).  
 Organização: Ingrid J. Benitez – LabEA, i2ADS

**PORTO**  
UNIVERSIDADE DE BELLAS ARTES  
UNIVERSIDADE DO PORTO

**i2ADS.**

Imagem 144. *Autor\*s anônim\*s.*  
 (2022).

Crer-(se)-(ia) que a escrita é um assunto "teorético", é abstrair a relevância do corpo na sua elaboração ou deixá-la apenas a expertos que já não são tão anónimos. Há pessoas que, na solidão, escrevem mais fluentemente e em companhia, distraem-se. Há aqueles que, escrevendo em solidão, asfixiam as ideias.

**A. A.** começam por considerar a existência de perguntas e declarações (auto)formuladas por quem faz investigação, tais como 'não sei por onde começar', 'as minhas ideias não estão a fluir', 'quando tenho tempo vou escrever sobre isto ou aquilo', 'quando termine de ler não sei quantos livros, vou escrever', quando faço 'trabalho de campo' vou escrever melhor, 'no 2º, 3º ou 4º ano começo a escrever' («a tese»). No final, o que deixamos escapar é o tempo e o espaço entre o "dever" e a procrastinação, desde o momento em que pegamos na caneta ou olhamos para a página em branco, até ao momento em que colocamos as mãos no teclado. Os obstáculos crescem e o gesto de escrita desaparece.

**A.A.** considera também os casos em que não se pode parar de escrever durante vários minutos/horas porque as ideias saltam, a cada ponto, durante a escrita e dominam a tal nível que ocupam em excesso o espaço em branco; ou porque são deixadas soltas, sem mais articulação ou sem um fim e ainda assim deixam um vazio que não se sabe reparar, especialmente porque enquanto se escreve, os monólogos internos —de ideias— multiplicam-se, recordando o que foi lido e dito noutras alturas, enredando-se sem parar. Além disso, as palavras aparecem como se fossem mudas, sentindo que nada nos dizem, especialmente quando o que está à nossa frente enquanto escrevemos é um aparelho inerte que não acolhe ideias.

Pensar a escrita como uma acção, num espaço/tempo mobilizado pelo corpo, significa que temos um cenário de atuação em que o papel do escritor é desempenhado, na coletividade de autoria anónima [no nosso caso, de investigador\*s]. Com uma única intenção e pretensão: escrever. Para tornar possível/visível o gesto de escrever. Esta é a estratégia por si só, para escrever —junto com—. Escrever numa tríade que atua em conjunto espaço/corpo/tempo.

**A.A.** é, portanto, um espaço de encontro para aqueles que partilham gestos (hábitos) de escrita —na investigação—. Propõe-se materializar, analógica e/ou digitalmente, em companhia as ideias (antíteses) que circulam pelo nosso corpo ["cabeça"] enquanto estudamos e pesquisamos. A sua única exigência —e truque— é querer escrever.

Um espaço do gesto com o passar dos minutos e com o ritmo da escrita.

Porque para um autor anónimo, escrever é (como) espaço.

Porque para um autor anónimo, escrever é (como) tempo.

Porque para um autor anónimo, escrever é (como) acção.

Porque para um autor anónimo, escrever é (como) um gesto...

## Espástico

Espástico suena a algo mal escrito o mal pronunciado. Es lo que queda cuando alguien está escribiendo una definición o haciendo una aclaración o una pregunta y todo fue mal comprendido: «Es plástico, ¡es plástico!, ¿es plástico?». En el afán de la escritura o del habla hizo que todo fuera espástico por no querer ser de plástico.

Pero no. Esta palabra no tiene ningún error. Aterrizó en un mensaje, de esos que suelen volar de un lado para otro, por millones de kilómetros y en milésimas de segundo. Llegó, así, en su correcta forma escritural –espástico– y, en su desembarque, no llegué a reconocerla. No sabía que era. No supe que estaba pasando. Pero, mientras leía de cerca, se produjo inmediatamente su significado. Hay cosas que tienen ese tipo de potencias. En su apariencia suelen ser todo aquello que significan. Sin siquiera darles una vuelta, se comprende su sencilla sencillez sin rebuscar los porqués ni los paraqués, ni mucho menos, los desde donde. Lo que pasa con ellas es que se entienden de golpe sin ponerle nada más, ni otras palabras, pensamientos, imágenes o plásticos. Nada. Eso me gusta. También hay otras que, en su apariencia, se desconoce absolutamente lo que son y se termina enredando todo y ya no se sabe el porqué, ni el para qué y el para donde. Con ellas debemos buscar su significado. Y, cuando lo encontramos sólo logramos decir, «¡ahhh!, ¿eso era?». Así sucede una y otra vez, como en un movimiento espástico que nos pone en alerta, a sentir en vivo y directo la señal que se quiere enviar. Es lo que se quiere decir en estas páginas.

## Flexionar

### Pe(n) sarse

Como en las marcaciones que se llevan en las partituras musicales, estoy en jornadas divididas en 4 tiempos y en algunos intermedios bebo café. Ahora que salí a consumir ese hábito matutino de agarrar algún calor gracias a él, en una mesa frente a mí, estaban unas chicas que festejaban entre sonrisas y palmadas que una de ellas había aprobado el examen de una asignatura. Pensé nuevamente sobre cómo éstos gestos se diferencian entre una y otra área en la universidad. Más allá de didácticas y de metodologías y más acá de las sensaciones somáticas que se resguardan —como ya saben es la obsesión en esta escritura—, están esos gestos que muestran sin pudor lo que el soma y el disciplinamiento disciplinar le infringen al cuerpo.

Durante unos meses llevo visitando las bibliotecas de las diferentes facultades y, en tiempos de exámenes, es como si el mundo se transformara. Mientras en la facultad de artes está vacía y la de letras un poco más llena, la de ingeniería está *full*. ¿Qué recuerda esta condición con relación a las formas en las que aprendemos aparte de pensar que a quienes estudian les gustan o les disgusta las bibliotecas para estudiar?

Vengo de caminar en mis aprendizajes universitarios por facultades de artes y educación especialmente [esta es una (otra) de las paradojas en este trabajo], y la vivencia de esta sensación de *examinar* lo que en realidad significa *pesar*, le mezclaría lo siguiente: *para escreler pe(n)sar*. Y aunque lo veamos como una definición de *pasar*, lo veo —quizá— más en el sentido de *pausar*. Lo que me interesa, en últimas, es percibir cómo las emociones abarcan antes, durante y después de un proceso de exámenes. Veo a estudiantes transcribir, releer, repasar en compañía, la posible pregunta o problema que saldrá ante su hoja cuando sea el momento de presentación del examen, o también, cuando saltan, lloran y festejan un aprobado o el inoportuno reprobado. Eso fue lo que vi mientras bebía café. De cualquier manera, sea en las artes o en cualquier otra facultad, entre esas expresiones faciales y emocionales pienso en cuántas de esas son autope(n)sadas para identificarse como el «bueno» o como el «malo» del aprender, para sentirse más o menos frustrados, más o menos exitosos, más o menos sin futuro, más o menos profesionales. En todo caso, ya sea en uno o en otro, la piel se eriza y los impulsos nerviosos vuelven al palco.

## Yoga = Desunión



Imagen 145. Yoga.

[Fuente: Ilustración por Liniers (s.f)].

No contraigas el cerebro cuando estires tu cuerpo  
*B.K.S. Iyengar*

Esta ilustración de Ricardo Siri y la frase de Sundararaja, tomada de uno de los más reconocidos mundialmente maestros *yogí*, la había usado una vez, cuando orientaba aulas de yoga, para pensar en cómo la flexibilidad física se relaciona directamente con la flexibilidad del pensamiento, aunque ésta no sea literalmente equivalente. Me permitía percibir de alguna manera, mientras estaba con estudiantes de ese momento, cómo la rigidez que mantenemos ante un saber desconocido, como el yoga, es intensa y nos tensiona a la hora de acercarnos a él, porque previamente hemos acumulado otros hábitos, prejuicios y saberes que creemos tener apropiados e incorporados en la palma de nuestra mano. No queremos salir del límite que se ha demarcado sobre algún particular, sea este el que sea. Lo interesante es ver cómo el cuerpo [con un 99% de seguridad] delata nuestra inflexibilidad, y eso sí que no nos miente.

Hubo tiempos en los que mientras desarrollaba lo aquí (ex)puesto volvía a la práctica del yoga. Intenté varias veces, pero no conseguí adecuarme a las orientaciones de la instructora. No quería practicar en casa, así que continúe en otros entrenos, para de paso, volver a sentir que también tengo otras maneras de hacer yoga como Bamboo, mi gato, o Enriqueta y Mafalda, sólo que para mí no es la sopa, sino el cansancio o las palabras las que entran en huelga y se niegan a ser redactadas:



Imagen 146. Leer.  
[Fuente: Ilustración por Liniers (s.f)].

[ ... ]



Imagen 147. Concentración.  
[Fuente: Joaquín Salvador Lavado. Quino (s.f)].

## Experimentos

[Unos meses más atrás]: hoy me levanté dos horas más tarde de lo que tengo planeado habituarme en estos tiempos que recorren el proyecto de investigación. Adaptarse no es tan fácil como parece. Es cuestión de tiempo y voluntad (como cuando se deja de fumar, o de consumir alcohol, o de alimentarse con animales). Pero no es tan sencillo. Recuerdo la *Voluntad de Conocer*, uno de los libros de Hugo Zemelman que leía cuando estaba en la maestría, para pensar que el tiempo y la voluntad, en abstracto, son más fáciles. Dejar que transcurra el tiempo y que la voluntad vaya buscando su sintonía con él hasta sincronizarse, es lo que pueden desear muchos. Si la percepción del tiempo está corriendo de más y la voluntad huye o si se está en estado elevado, la voluntad —por las ansiedades— y el tiempo (incluyendo espacio) se esfuma. Lograr un equilibrio en estas circunstancias, tal vez sea más que complicado. ¿Cuántas veces se empieza de nuevo con la idea de hacer de nuevo las cosas de otras maneras? [Pregunta habitual de año nuevo].

Modificar hábitos (positivos o negativos) es una acción de complejidad en diferentes grados, según tiempo, acción (espacio) y voluntad. Buscar el equilibrio con esa acción del presente, o suspenderle, es pensar que está fuertemente incorporada con una repetición de ella misma, acumulada, y que viene desde un más atrás. Sin embargo, dirigir la voluntad que moviliza la acción requerida —que es un cambio de hábito— es siempre llegar a un lugar desconocido para poder desplazarse a lo largo y ancho de sus posibilidades de acción y relación. Es una acción importante que requiere tener en cuenta diferentes aristas.

Querer conocer y empezar a hacerlo, es una acción paradójica que está entre dar el primer paso y no saber hacia dónde dar ese primer paso. La complejidad y la sencillez, allí, se han dado la mano. Pero, ¿cuál es la diferencia entre dar el primer paso y esperar saber hacia dónde dirigir ese primer paso? Empezar es una de las mayores complejidades que se tienen delante de cualquier proceso, acción, proyecto o idea que se quiera materializar. Y, más aún cuando es algo nuevo para quien lo está realizando.

Reconocer que muchas de las cosas que se necesitan aparecen justo en el momento en que se deben usar y no antes —aunque previamente se haya visualizado la posibilidad de necesitar algo muy específico—, es frustrante y alentador. Una maestra repetía algún proverbio o dicho ya popular para recordar que *a veces cuando-se-hace-nada-se-hace-todo*. Tal vez, esa idea tenga

que ver con la manía contemporánea de querer aprender a solucionar de la forma más rápida y simple y no darle paso a las ideas que contemplan las complejidades de dar un primer paso.

Entretanto y por lo pronto, seguiré aquí intentando saber cuál será el ritmo con el que me despertaré mejor. El invierno no se sincroniza con mis modos de despertar tropical. Tendré que aprender algunas técnicas, como esas que publicitan de gestión del tiempo somático y que no quiero pagar para aplicar. A veces creo que soy rebelde con las rutinas rutinarias, así la rutina sea el no querer hacer las mismas cosas todos los días [he aquí impulsos de la curiosidad]. Siento que todo va mejor, más chévere, cuando hay un poquito de descontrol, pues es el momento en donde la adrenalina aparece y eso me lleva a pensar en lo que no se encuentra en los dictados de las *psis*. Las técnicas de distribución y el orden temporal son las que nos pueden salvar de una mala salud mental. Pero, a la vez, me recuerdan polí(é)ticamente sobre el autosabotaje y eso me vuelve a despertar de a pocos. En fin... Continúo en intentos y pruebas, como las pruebas de laboratorio, como un ratón de biblioteca, como un ratón de laboratorio. [Janeiro 3-2022].

## Tonalidades

Durante la escritura de este trabajo, tesis, postura, idea, pregunta, (margen de) error, etc., de lo más complicado, divertido, frustrante, emocionante, motivacional, es (fue) intentar, de alguna manera, redactar mis palabras y pensamientos desde el intento de un juego "poético", "sarcástico", "ingenuo", "conceptuoso", "dubitativo", "académico" "investigativo", "imaginativo", dentro de otros etcétera. Aceptar que es así como mi cabeza da vueltas, vueltas y más vueltas, para decir una sola y tal vez pequeña cosa, es antes que todo, poder decir que todo aquello que ha pasado por el pensamiento tiene una paradójica situación: si no se dice, si no se escribe, lastimosamente es *como si* no existiera. Evidentemente, otras personas no lo podrán reconocer [porque es de "tono" tras-escénico]. Para comprender algo, no dejo de pasar por una cosa y otra, de saltar de un lado para otro, en detalle o en generalidad, en el mismo momento o en lapsos temporales posteriores, en movimientos circulares, rectilíneos, parabólicos, pendulares u ondulatorios [y esto no es tras-escénico].



Imagen 148. Entonaciones.  
(2022)

En esos movimientos afirmo, pregunto, dudo, borro, reformulo, niego, reafirmo, las múltiples ideas que están grabadas; ideas que se estancan o surgen para acercarme hacia algo, a cualquier cosa, sea esto o aquello. Sólo así, en el intento de esta escritura en tonos disonantes, intentaba (intento) no desafinar en el intento (aunque así pueda sonar para quien lee, aunque exagere, aunque impaciente). Sólo así podía ver, de alguna manera, que esta escritura podía tener algún (sin)sentido. De lo contrario, sentía siempre una enorme piedra —como aquella que

cargaba Sísifo— que sólo cargada en mis vértebras y que intentaba descargar en algún lugar y en algún instante. Pero, a pesar de todo, se mantenía allí, posando en el hábito habitual de una investigación. Tal vez, en la escritura sólo le quería (quiero) poner alas a esa piedra. Así [pienso], me ayudaba —autónomamente, sin autosabotajes— un poquito a dejar de pesar para poder pensar. Por lo menos, dejaba libre el cuello para sólo tararear algún tono, intentando, casi siempre, no desafinar en el intento. Porque «la acción (escribir) es lo que pone unas cosas cerca de otras, al mismo tiempo que la acción (escribir) depende de la cercanía de las cosas. Lo que está en juego aquí no es sólo la relación entre el cuerpo y «lo que» está cerca, sino también la relación entre las cosas que están cerca.» (Ahmed, 2019).

## Defender



**Imagen 149.** *Defesas 1.*

[*Faculdade de Belas-Artes Universidade do Porto 2022*].

Ahora hablo poco en las orientaciones. Creo que he (des)cubierto algo que mi pensamiento atrapa y deja escapar cuando escucho más tiempo del que mi cabeza quiere lanzarse a interrumpir. ¿Defender las ideas o dejarlas que caigan por su propio peso? Defender las ideas o dejarlas que caigan por su propio... pero, así es la escritura y lectura previa. Se puede dejar que la idea llegue o sencillamente quede en suspenso. Como en el aire, mientras la idea fue lanzada y la ráfaga de tiempo la detiene y la lleva hacia otro lugar, se espera que tome de nuevo otro curso, su curso. Defender una idea es más que estar a la defensiva. Aunque suene paradójico, una idea puede defenderse sola cuando ha intentado atravesar un cuerpo, otro cuerpo, a quien lee, a quien la recibe, incluso a quien la ignora, ella se ha ido a atravesado finalmente para continuar su curso hacia otro cuerpo. Muchas veces cuando llega algo así como por telepatía, sientes entonces que te han comprendido. [Miércoles 6 de abril de 2022].



**Imagen 150.** Defesas 2.

*Que histórias já defendidas carrega este lugar?*  
[Sala dos Capelos. Universidade de Coimbra (2021)].

Licenciatura en **Artes Escénicas**

Maestría en **Educación Artística**

Doctorado en **Educación Artística**

¿Cambio Y Fuera?

**Imagen 151.** Defensas 3: Oxímoron.  
(2022).

## Miopía 5.0



Imagen 152. Dioptrías 5.0.  
(2022)

Hay condiciones físicas que son nuestros fetiches y a las cuales les creemos, como también reflexiona Shusterman al ejemplificar la conciencia somática. Más normales de lo que son, la conciencia somática se acomoda a nuestras personalidades, a tal punto que olvidamos que son artificio de nuestra relación somática contextual y/o hereditaria, y que no son, necesariamente, del todo satisfactorias. Pero, extrañamente, se han acomodado como si lo fueran, y corregirles resulta bastante dudoso, al punto que pensamos que estamos en lo cierto. En estos tiempos de aprender investigando, las dioptrías de mi distancia perceptiva visual se han expandido más que en los últimos años [en los cuales no estaba-intentando-escribir-una-tesis]. En esos momentos —de contradicción entre la aceleración y el frenado físico—, es cuando uno empieza a creer en los mitos y rituales de tesis doctorales. Estar horas frente al computador, muchas de ellas dando vueltas bajo la única mayúscula (madre) de una primera palabra y con línea dispuesta para desdoblar esas ideas que están amarradas en el área de broca —zona situada en la tercera circunvolución frontal del hemisferio izquierdo o derecho, según si eres diestro o siniestro [revisar etimología]— enfrentadas

simultáneamente con el lóbulo occipital. En ese terreno, como trológico de juego ojo, lenguaje y tecnología, el tiempo pasa factura por la lucha que la migraña patológica y las desviaciones de columna no cesan en manifestar y en manifestarnos que debemos, quizás, detenernos un poco. ¿Cuál es la factura somática que carga(ré) (por) habitar el hábito de investigar?

**Credo**

Creo en las artes  
Pero no creo en todo lo que hacemos en nombre de ellas  
Creo en la disciplina  
Pero no en todas las cargas disciplinares.  
Creo en la educación artística  
Pero no en el tono "creativo" que se bautiza con y sobre ellas.  
Creo en la universidad Pero no en la univocidad.  
Creo en el soma.

«¿Qué hacer cuando no hay nada que hacer y no hacer nada no es opción?»

(Taylor, 2020, p. 124)

- (o)posición disciplinar.
- (o)posición artística.
- (o)posición universitaria.
- (o)posición especializada.
- (o)posición (des)aprendida.

Es(tar)

Con(tra) la disciplina.  
Con(tra) las artes.  
Con(tra) la universidad.  
Con(tra) la especialización.  
Con(tra) el (des)aprender.

**Imagen 153.** Creencias.

(2022)

## H<sub>2</sub>O

El agua tiene una potencia particular al mantener varios movimientos para poder existir. Desde desplazamientos circulares como en los remolinos hasta lineales como en las afluentes, desde las suaves y sutiles de los lagos hasta las agresivas y fuertes de las cascadas, en tod\*s se nos muestra la infinita morfología del agua. El agua en su movimiento fluye por múltiples superficies y espacios sin mayor restricción. Su naturaleza hace que pueda existir en cualquier lugar y a cualquier tiempo, y, en su esencia, es incolora e insabora. La biología dice que ella ocupa un setenta por ciento de nuestro cuerpo, pero se va escapando a medida que transitamos por el tiempo. De acuerdo, ya tenemos culpable a la hacedora de los pliegues en la piel. ¡Ay!, agua que te vas. En fin, cuando pienso en el agua como analogía con el cuerpo, pienso que este nos deja *sumerger* (que no es sólo sumergir que no es sólo emerger), desplazar, fluir, flotar, acelerar, caer, siempre y cuando estemos presentes en/de sus (re)movimientos. De lo contrario estaremos contra su corriente. Así en el arte, así en la educación.

## Sumergir-se

Dirigir la voluntad —en la investigación— para aprender es casi como preparar una infusión: hervir un poco de agua, servirla y sumergir algunas hojas aromáticas en ella. El agua detecta las hojas y ellas ceden, aceptando dejarse llevar para flotar, fluir. Se dejan mezclar. El calor, la textura, el color y el olor se entremezclan, el sabor emerge a partir de ellas, con ellas: para capturar su sabor, antes se han sumergido. Para emerger antes se debe estar sumergido. Sin inmersión, muy seguramente el que surja algo no tiene mayor sentido. Sin sumergirse en las microacciones de la investigación, no podrá emerger-se con ella. *Saber-sabor-saber-sabor* "o sabor é o primeiro dos saberes" (Cunha, 1999). El sabor se imagina desde que se observa, la nariz lo siente y después lo disfruta la lengua, quien también es quien verbaliza la investigación.

Con la sumersión podemos decir que, al ingresar en una línea de aprendizaje, estamos permitiendo —(in)conscientemente— que el cuerpo suelte e incorpore (Fernández-Mallo, 2018) infinitud de códigos que no necesariamente corresponden a su actuación particular. En las líneas de saberes y prácticas estructuradas y heredadas (Ahmed, 2019), aprendemos a desarrollar elementos y acciones que construyen procedimientos y recursos para ser aplicados. Métodos y técnicas que ayudan a comprender y a solucionar problemas, énfasis y especialidades que nos hacen “expertos”. Pero, ¿cómo se establece la consciencia de aprendizaje de estos códigos (acciones) mientras se sumerge el cuerpo en aprendizajes que moldean y homogenizan saberes? ¿Aprender es sinónimo de absorber hasta exprimir o de llenar hasta rebosar? Este tipo de sumersión, ahoga, pero ya la hemos saboreado en otros momentos. Por ahora continuemos en la anterior.

Como en las hojas de té en una infusión, cuando un cuerpo se sumerge en el agua, es posible ver cómo en poco tiempo adquiere modificaciones, desde el cambio de temperatura hasta una que hace tiempo produce un poco de extrañeza y curiosidad: las yemas de los dedos cambian la textura de su superficie, se arrugan, el sebo de la piel se pierde y es más fácil capturar objetos mojados. Esto quiere decir de cierta manera, que esos cambios físicos ayudan a adaptarse en los ambientes en los que nos sumergimos. Como pasa cuando vamos a caminatas o escaladas de alta montaña, nuestra respiración debe soportar ciertos cambios para que nuevos ritmos y densidades hagan circular el aire y bombear de diferentes maneras la sangre, el corazón se mantenga estable y por tanto, la circulación produzca nuevamente más oxígeno.

Sumergir también puede ser abstraerse y concentrar en un sólo objetivo unas acciones específicas. Como una forma de *espacializarse*, establecer un tipo de con-tacto con lo que nos rodea para que emerjan posibilidades de saber. Sumergirse y pausar la respiración para entrar en un estado de alerta diferente, puede ser la manera de jugarle malas pasadas a la expectativa imaginaria. Del proyectil sin impulso a la colección archivada o al agujero negro sin horizonte. En este caso, cuando se investiga es mejor *sumerger-se*.

Mantener-se sumergido para posteriormente desplegar y emerger confortablemente lo que se va a *ex-poner*, es de cierta manera traducir lo que se ha pensado en un momento como certero o, en muchos casos, muy abstracto. Las ideas también necesitan dejarse en remojo, al igual que las investigaciones. *La investigación (artística) hay que dejarla en remojo*. ¿Qué es aquello a lo que tenemos que atender en el entusiasmo de *colectar*, *detener* y *sumergir* las ideas de cualquier investigación para lograr *lanzar*, *capturar* y *emerger* desde lo que se proyecta más que de lo proyectado? ¿La educación artística nos puede decir algo sobre ello?

## Aproximar/Distanciar

### Detallar



Imagen 154. *Out/In.*  
(2022)

Detallar sobre lo que ha sido separado, es uno de los elementos más paradójicos que surgen. “Normalmente”, en un curso doctoral, se espera un detalle, una escisión sobre un problema, una aproximación, un encuadre específico que dé cuenta de lo pensado, de lo dicho, de lo buscado, de lo narrado, de lo informado, de lo comunicado. Hablar de una estructura compleja y mayor que el detalle era, de cierta manera, alejar la vista para poder detallar una generalidad más que una particularidad. En ocasiones, cada vez que necesitaba un mayor detalle, parecía contrariamente alejarme más de la especificidad pedida. Como si para comprender sobre el cuerpo tenía que alejarme del cuerpo y ver otros cuerpos; o tenía que alejarme del arte para comprender las artes; o para saber sobre la educación artística tenía que dejar las clases como profesora y observar como estudiante. Así, en (in)coherencia con el tema de este trabajo, no podía especializarme, debía *espacializar(me)* y abrir las posibilidades de las preguntas y de las acciones que me proponía, para dar cuenta de lo que estaba pensando y de lo que (no) estaba haciendo. Debía dejar que el pensar, el sentir y el hacer se desplegaran tanto como fuera posible, hasta tener el freno necesario que pausaba todo para no enloquecer ni para que el detalle genérico

o en el detalle particular me hiciera explotar. Debía aprender que la oscilación entre aproximar y distanciar no era una incomprensión esquizofrénica. Era una manera posible de comprender, en últimas, en el tono investigativo un método: es un ZOOM. [9 de junio 2022].

[2021-06-25]

Um sol para não ir à praia.

Imagen 155. (Des)hacer.  
(2021)

## Derrotas [en Plural, más que en Singular]

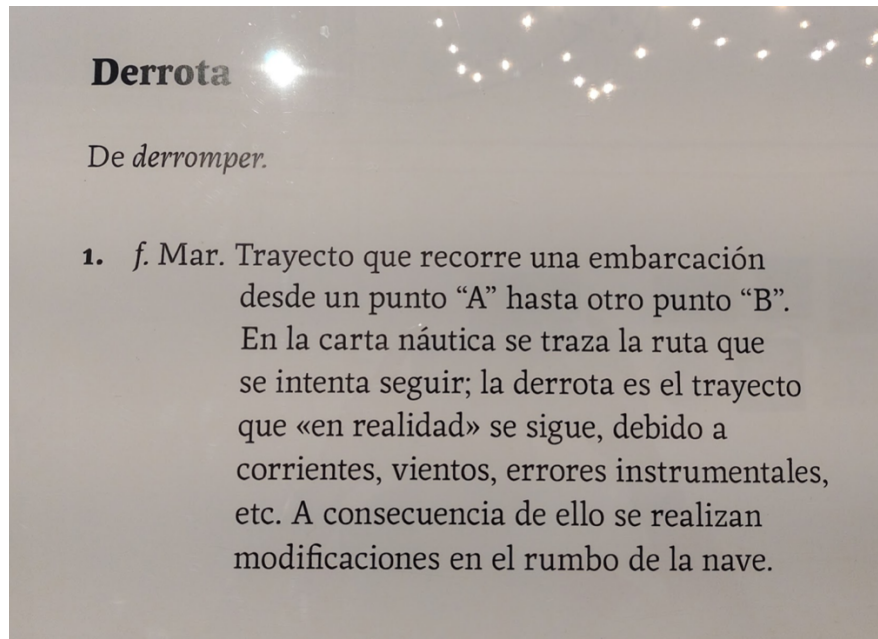


Imagen 156. Trayectos.  
(2022)

En una tarde-noche citadina madrileña, mientras iba y venía de visitar museos y cuando mis ojos ya estaban irritados por el arte [muy museado todo y también con solo ocho musas esculpidas], descansaba caminando hacia otro lugar y pensaba, entretanto, en lo poco o mucho que se conocía o se podía conocer de lo antes inexplorado en tiempos exiguos —y cómo este conocimiento era aplicativamente precipitado, por súbita y resumida acción de aplicaciones—. Llegamos a donde nos habían dado las indicaciones y entramos. Era una asociación cultural formada por personas inmigrantes. Comenzaría en pocos minutos la presentación de una performance con lecturas o poemas musicalizados<sup>74</sup>. En una pared en el corredor principal ví un cuadro con una leyenda que me parecía particular, me acerqué más, y en detalle, leí e hice una fotografía (Imagen 156) para llevar conmigo y recordarle a la memoria imperfecta que cargo, eso que allí estaba escrito: la *Derrota*. Hacía pocos meses había compartido una sesión con colegas de clase en la que se discutía sobre *o fracasso*, especialmente, y del cual no había escape alguno que eludiera enunciar en cada intervención, relacionamente, *o successo*. Y

<sup>74</sup> El sitio web de la asociación y la invitación al evento que me refiero pueden ser consultados en: <https://laparceria.org/> y <https://n9.cl/iybj8>.

pensaba: *a derrota que não é o fracasso e também não é o sucesso*. Según nuestras relaciones con esa palabra —especialmente en español, aunque en portugués dirijan hacia el mismo punto—, sus sentidos están más ubicados del lado *do fracasso*. Con todo, le intentamos ver con otros ojos. Nora Ephron (2022) escribiría: «los fracasos se quedan contigo de una manera distinta a los éxitos. Los reestructuras. Los recortas. Los reescribes. Vuelves a ponerlos en escena. Revisas los «y si» y los «ojalá». Buscas culpables». Así, en los imaginarios previos de esta palabra, su relación un poco histórica, de paso colonialista (como me hacía repensar un profesor cuando mostré esta misma fotografía un mes después de haberla hecho) y las entrelíneas que es(t)a definición mostraba en la imagen, me hacían volver a pensar que, la *derrota*, es lo que menos se desea pero es lo que más nos (contra) impulsa y, aunque es la que menos se predice, es la más activa. La derrota es [como si] llevaras más el control sobre ella misma, aunque en la superficie no lo parezca mucho. Tal vez mientras hemos hablado todo el tiempo *do fracasso ou do sucesso* [disciplinar/profesional], ambas palabras tan exitosas y al mismo tiempo tan fracasadas, hemos olvidado la derrota, lo que realmente —tal vez— tenemos más a nuestra disposición y decisión para ser contemplada.

Y, con alguna otra sensación de derrota para ese entonces, encontraba en mi derrota la palabra derrota y aunque suene como un trabalenguas, ahora —quizá— tendría (tiene) más sentido. Lo tiene, especialmente, cuando al salir por un tiempo prolongado de casa —que puede ser cualquiera— no llevo conmigo [eso intento] rutas demarcadas que vayan de punto A al punto B [*do sucesso ou do fracasso*]. Las rutas, como las luces que quedaron marcadas en es(t)a fotografía, aparecen para dejarme orientar un poco más por ella misma y así, ~~mi cuerpo ha~~, he aprendido cosas que (no) imaginaba.



**Imagen 157.** *As ações dos verbos.*

[2021-06-24: Visitei a exposição na reitoria da UP e tomei dois cartazes que dizem isto].

## Animalidad



**Imagen 158.** *The spider.*

[Fuente: Coreografía Milena Sidorova (31 oct 2011). <https://n9.cl/0hmkj>].

Creo que hemos sido sorprendidos, por lo menos alguna vez en nuestras vidas, por un animal. Bien sea por su apariencia o por lo que hace, ver sus estrategias nos hace pensar en cómo y de qué estamos hechos como humanos e incluso, como nuestros objetivos y las maneras en las que actuamos están, de alguna manera, vinculados a una animalidad que nos mueve. En ocasiones contemplo en los animales cuando intento corporizar la mezcla de una que otra idea y orientar lo que pienso de y en esta investigación, en lo que ellos pueden física y literalmente hablando y en lo que podemos nosotros física y metafóricamente hablando. Pienso en los colibríes, —que me recuerdan especialmente a Paola, una gran amiga artista que ya voló fuera de esta superficie temporal—, por aquellas condiciones en las que él, de alas coloridas y parvo tamaño, con su mirada como si estuviese en la espalda, le hace ser particularmente sutil y extraordinario frente a muchas otras aves; y en los pulpos, con su mágica e instantánea transformación corporal, que nos hace percibir los colores y texturas de otras superficies y que en realidad son otros cuerpos. Pienso en la facilidad y fascinación con la que estos, como muchos otros animales, hacen que su cuerpo aprenda y se transforme a tal punto de hacernos, a los humanos, sorprendernos y estar dispuestos, con la voluntad de nuestra curiosidad, a pausar para contemplar y aprender aunque aún exista el antropocentrismo cotidiano que nos hace ignorarlos

e incluso, en extremos nefastos, odiarlos. Al pensar en esta relación contemplativa sobre los animales, recuerdo que, tal vez, aprendí el gusto por detallarlos por mi padre, quien puede durar horas y horas viendo documentales sobre cualquier tipo de especie animal y no deja de sorprenderse. Y también, pienso en si los animales me generan miedo. Bueno, algunos de ellos. Recordaba con la famosa escenificación de *The spider* por la coreógrafa y bailarina Milena Sidorova que tal vez hay cosas a las que sólo tendremos acceso cuando las imaginamos juntándonos de alguna manera con ellas. Después de estar allí, en la contemplación de la imaginación, ya no hay nada que hacer: simplemente fue creado. Es así como los colibríes y los pulpos viven su presente, como Paola en los míos, creando para nosotros imaginación. [15 Junio 2022].

## Déjà vu, mais uma vez tu?

«Tudo começou quando questionamos o espaço que ocupamos/estamos/usamos/fazemos parte(?): os prédios da Faculdade de Belas Artes e seus jardins. Encontramos uma história marcada por uma relação colonial (vocês podem ver mais detalhes aqui: em WWW.). O que nos atraiu foi olharmos para o espaço, não como quem olha para somente conhecer a sua História (com H maiúsculo), mas para pensar nas nossas relações atuais e permanências, na estrutura, cujas paredes, madeiras, pedras, esculturas, plantas, árvores, terra e por aí vai, carregam as incógnitas do tempo e das pessoas que por aqui passaram e passam.

Nossa proposta para este encontro, destinado às Práticas de Investigação, é desestabilizar os espaços que habitamos, no sentido de que queremos questioná-los, os seus significados simbólicos, as suas histórias e as nossas interações com os espaços. Gostaríamos de encarar ações, exercícios, materialidades, como elementos “pensantes”, de forma a discutir a sua “utilidade inevitável” no curso de nossas investigações - dando continuidade às discussões já iniciadas nas sessões anteriores. Posto de outra maneira: como fazer um terremoto? A intenção não é necessariamente fazer um terremoto mas sim explorar algumas ações que vamos propor e como estas podem, ou não, permitir-nos criar um abalo, um tropeço, uma vibração em determinados momentos e situações.

Abraço,  
L, M e M.

Ps.: para a terra tremer precisamos de pessoas, de terra, do físico, então optamos pela sessão presencial.»

Imagem 159. *Letters 1.*

[Fonte: E-mail de aula (2022)].

Voltar ao espaço universitário para perguntar e pensar histórica e politicamente sua razão de existir. Desta vez não era um primeiro dia na Universidade Nacional da Colômbia, era um dia que convocava rever uma temporalidade mais atrás, com os muitos dias já acumulados de existência de uma universidade e de uma faculdade. Desta vez, nas Belas-Artes da U. Porto. Assim com uma bifurcação a esse primeiro exercício que me propus um professor anos atrás, voltava a aparecer em outra geografia, com colegas estudantes de diferentes geografias, com o sentido de pensar a universidade de outras e as mesmas maneiras. Os ~~corpos~~ somas carregam as (contra)histórias ou as histórias com minúsculas. E nesta história essa anedota voltava a trazer ao presente outras perguntas que não seriam as mesmas de L, M y M. Mas o que sim confirmavam **é que continuamos atadas pelo fio vermelho duma Universalidade Universitária.** Há histórias que não (nós) temos contado. [21-26 novembro 2022].

## Los Dedos Agitadamente Digitan

*Tucutucutucuahdhffahfashda [espacio] adhaf [espacio]  
tucutucuaisjfeurfaa. [enter]  
Plasm, bdurfakdjfafj, jncasdhgqer. [espacio] cfirajdeod [spr]  
cfirajdnasdash. [enter]  
Tecleo  
Uma segunda feira às 11hs48. FLUP*

Hay un sonido rítmico de dedos livianos y pesados que suenan en las bibliotecas mientras mis dedos también teclean. Usar o no usar audífonos: esa es la cuestión. Hay quienes van a la biblioteca porque necesitan de un tipo de ruido intermitente que les inspire; otros prefieren el silencio musical y otros, odian los susurros y prefieren la palabrería en volumen —más alto de lo— normal. Así también aprenden los cuerpos, encontrando su volumen particular. Yo, a veces espero, otras me desespero. Los sonidos de la tecla [enter] y [espacio] son de tono mayor, eso sí es seguro.

## (Uni) Versos

Um percurso na montanha vale por dez bibliotecas.  
*Michel Serres*

Pergunta geral [inserte aqui qualquer disciplina ou profissão]:

### O que é o que vocês fazem?

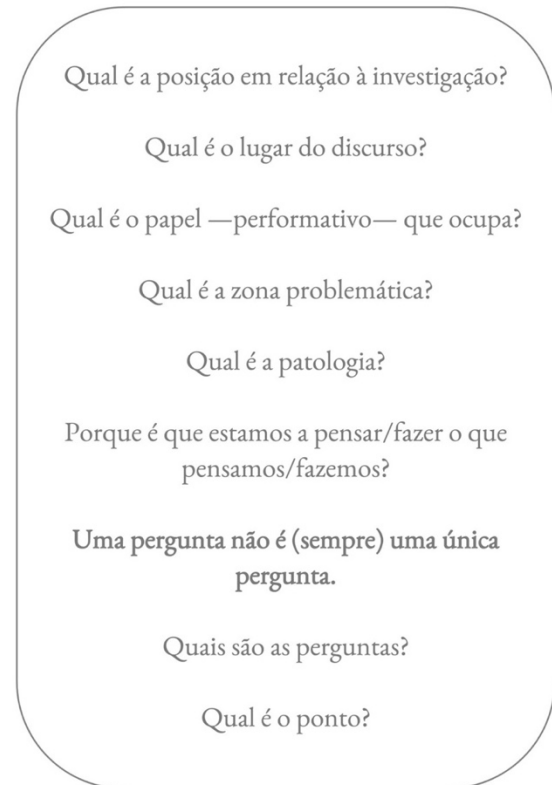
Para contemplar las estrellas no es tan necesario ser astrónomos. Lo realmente importante es detener las luces que ocultan la esfera celeste. Así podremos ver en las noches su máximo esplendor y color. Dicen los astrónomos: que la artificialidad de las luces de la tierra enceguecen la de las estrellas.



Imagem 160. Deixar ser.

[Fonte: Anecdota da última lição. Faculdade de Engenharia (04-01-2022)].

## Puntos



**Imagem 161.** *Perguntar?*  
(2022)

Un punto de vista es diferente a una postura. Una postura puede estar construida a partir de diferentes puntos de vista o incluso de uno solo. Sin embargo, tener una postura es diferente a tener un punto de vista. Desde una misma postura se pueden dirigir diferentes puntos de vista que proyectan diferentes preguntas y lecturas y, a su vez, un punto de vista puede ser algo que ha convergido con relación a otras posturas. La postura es la trama, el punto de vista es el punto de encaje. [2022-01-30].



**Imagen 162.** Orientar(se).  
[Columna - Posición - Pose - Ademán - Manía (2021)].

## Vertebrar una Postura

En los estudios sobre *yoga*, la práctica de *ásanas* —posturas— han sido clasificadas en diferentes categorías de acuerdo a los movimientos que ejecuta el cuerpo: según el grado de protagonismo que este tenga en la acción; la forma en la que se ingresa y se completa cada postura, definiendo grados de dificultad; por el objetivo que se quiere lograr en su desarrollo o por su posición en el plano de referencia: en vertical, sentadas, fuerza, flexión, supinas y pronas, equilibrio, extensión, torsión, inversión, relajación... Y a su vez, cada una de las anteriores clasificaciones, tienen múltiples movimientos que se ramifican según la intención o el énfasis por el cual se quiera registrar la práctica de una sesión específica, incluso enfocando una sola parte del cuerpo, como la cadera o la columna.

Hablar de una postura —*ásana*—, es hablar de la —mejor— captura de un movimiento que se detiene y se mantiene en una fracción temporal y que, en la consolidación de su mejor versión, busca el beneficio —entre otros— psicofísico de quien desarrolla su práctica. Así, por ejemplo, una postura de pie, que surge de la posición vertical del cuerpo, tendrá en cuenta desde el mínimo detalle, la forma en la que se ubican los pies, y como ellos desencadenan y orientan al mismo tiempo, el movimiento de las piernas y el tronco. Esto es acomodarse sin afectar su propio movimiento: una mala ubicación de los pies deviene con el tiempo en lesiones y desencadena malas posturas.

En el caso de las posturas de extensión, por ejemplo, el grado de dificultad sube, porque naturalmente, el plano de referencia ha variado, ya que se ha efectuado un movimiento con respecto al eje transversal que mantiene la asimetría en la postura. Por lo tanto, pasar de manera extrema de un grado de dificultad básico a uno superior tendrá un tipo de repercusión al que se debe estar alerta. Las posturas igualmente pueden intervenir en varios momentos y mezclarse entre las diferentes clasificaciones y variaciones. Es decir, en la conformación de una sola *ásana* pueden asociarse contradicciones como la flexión y la extensión, la fuerza y el equilibrio, el descanso y la torsión, y así sucesivamente. Cada una de las *ásanas* y sus microacciones conformarán un tipo de secuencia que guiarán la práctica del yoga.

En esta práctica, la columna vertebral es esencial. Es a partir de ella que, junto con la cadera y la cabeza, se lideran los movimientos del cuerpo. En arquitectura, las columnas se entienden como un soporte que articula fuerzas y las despliega de tal modo, que soportan todo

el peso de una edificación para mantenerla lo más estable posible. La columna en su protagonismo, al mismo tiempo es y da estructura. En este caso, es columna porque es eje central; pero también, es columna porque de cierta manera nos da una posición (nos pone en pie hacia y delante de). Su *flexibilidad* y, al mismo tiempo, su *rigidez*, condiciona todo aquello que queremos hacer. Por ello se dice que de acuerdo a como ubiquemos/orientemos nuestra columna es como nos desplazamos y posicionamos el resto de nuestro cuerpo al mundo. Nos relacionamos y por tanto, comprendemos desde aquella posición.

Un grupo de *ásanas* (en sus *microacciones*, por supuesto) que me llaman especialmente la atención son las de *inversión* y *torsión*. «Naturalmente» para nosotros, es más simple inclinar/flexionar o extender lateralmente la columna que invertir, torcer o girarla. En estas posturas la columna, como las vísceras e incluso el cerebro, han desorientado el funcionamiento (interno y externo) vital del cuerpo, pues no sólo lo paralizan, sino que también lo redireccionan. Al invertir o al torcer la columna, la respiración y la circulación continúan cumpliendo su misma función, sólo han variado su ritmo. Y esto, es algo que debemos tener presente mientras se aprende en una investigación, ya que en ambos casos, (invertir y torcer) implica una —«sutil» y a la vez «radical»— acción sobre nuestra «postura cotidiana», llevando a disociar las polaridades y cambiar las *direcciones* (Ahmed, 2019) en la que estamos acostumbrados a mantener-nos en pie. Se altera, tanto la percepción como la propiocepción, y, en ese preciso instante, el pensamiento se suspende y anhela devolver a la neutralidad el movimiento realizado. En ese sentido, girar es modificar lo que se entiende como natural, desubica, sorprende y por tanto, deja de ser cotidiano, neutral.

Sin embargo, torcer e invertir trae con su poder de desorientar beneficios que no son posibles de sentir inmediatamente cuando se devuelve al punto inicial, pues para torcer primero es necesario *extender* y para invertir previamente *equilibrar*. ¿Cuál es entonces la sensación lograda al alterar la postura? Se ha dejado de mantener y sostener en una falsa neutralidad construida, por una de naturaleza más orgánica, más *ergonómica* —más que comodidad— e incluso con mayor soporte. Al (re)configurar la postura, los movimientos y las acciones continúan, se reorientan. La postura, mientras se aprende a investigar, es construida por esas *microacciones* que convergen fuerzas y/o confrontan posiciones, incluidas las de una misma procedencia; no es un punto de vista. Las posturas son, en este sentido, vividas por las microacciones que promueve el cuerpo.

Después de esta sumersión ejemplificadora, hay que retomar la senda del investigar. Cuando se investiga se construye una postura (nueva o no, repetida o no) que soporta lo que solemos llamar «tesis». Es una presencia corpórea, *un presente que da un nombre*.

"(...) de los Inuites aprendí que había 97 clases más de nieve y lo más extraordinario, cada una tenía un nombre distintivo. Después de aprender algunos de esos nombres, observe que muchas variedades de nieve empezaron a existir en realidad para mí y que podía reconocer sus distintas cualidades. Unos meses después de esta experiencia, ya de vuelta en casa, *caminando* por las playas del Mar del Norte, *contemplando* los ribetes de la arena hechos por el viento y el retroceder el océano, me di cuenta que a estas hermosas formas se les podía dar un nombre: «huellas»". (Beljon, 1993. p.7) (cursivas aumentadas).

Extender para torcer, equilibrar para invertir. Las microacciones *crean* la ergonomía del aprender en la investigación.

En la (misma) acción de escribir una “tesis” hay que *sumergir, extender, invertir y torcer*. Esto implica construir una ergonomía en la escritura que permita desplegar las ideas —como intento hacer mientras digito, edito y reedito estas líneas—. Simplemente eso, desplegar, traer la presencia del cuerpo a un presente continuo donde será *una postura que nombra*. [2022-1-12] .

## Equilibrar

[2020-202um-202dois-202três] Pergunta do Ano

Setembro. O que é isto?

Outubro. Isto é como que isso ou isto?

Novembro. Um puzzle?

Dezembro. Como é um puzzle?

Janeiro. Isto é um puzzle?

Fevereiro. Isto é um puzzle?

Março. Isto é puzzle!

Maio. Como resolver este puzzle?

Junho. É um puzzle, na verdade!

Julho. Como resolver este puzzle?

Agosto. Não deixar de resolver o puzzle!

Setembro. Qué puzzle!



Imagen 163. Trazar.  
(2020-2023)

## Back to the Future

En un año pasan muchas ocurrencias, el tiempo (no) se detiene y fluimos con él de una manera en la que no nos damos cuenta ni cuándo ni cómo suceden las cosas. ¿Qué se puede aprender en el paso de doce meses residiendo en un lugar desconocido y a kilómetros de olas y polvo del retorno a casa? Pensar en casa desde este lugar, es sentir un poco en tiempo pasado [sin embargo, ahí está *Back to the future* con los viajes de Marty McFly y Doc.]. Se ve como pasa el tiempo. Es extraño decir cómo se siente el tiempo cuando este está cargado no sólo de lo no lineal.

En la última orientación antes de este día, escuchaba que era más interesante un trabajo de aprendizaje cuando el lugar de “origen” es desplazado. La “casa” llena de rutinas nos invade, interrumpe e impide sumergirse muchas veces en lo que se quiere conseguir cuando se estudia. Detenerse, irse y dejar en puntos suspensivos la vida que se tiene antes de tomar una decisión —como esa de estudiar en otro país y hacer un pequeño paréntesis— se hace necesario muchas veces.

Decidir moverse y viajar a otro lugar para cargar con el título de extranjera [¿cuántas personas habrán escrito ya sobre esto en el mundo? ¡Qué insistencia!] y tener la mirada ajena sobre sí mientras se estudia, trae consigo aprendizajes un poco más de los esperados. Aprender a ubicarse, a orientarse y hacer un buen uso de esa orientación (Ahmed, 2019) para no perderse, buscar refugio en algo lo más parecido posible a nuestra “verdadera” casa, saber qué y dónde comprar los ingredientes para cocinar, entender el idioma que se aprende para comprender lo que te dicen y para conseguir hacerte entender con lo que tú también dices. No sé cuántas veces he preguntado en clase si entienden la intención de lo que digo, todos me dicen que sí, y sólo espero que haya sido cierto, aunque la verdad no se pierden de casi nada [eso espero].

Intentar hablar, que no te entiendan y por consecuencia, guardes [muuucho0000] silencio, convierte a la escucha en una de las primeras estrategias de aprendizaje —no sólo para los idiomas— [ya lo dijeron también los pedagogos]. Sin embargo, el logro —dicen— es siempre comunicar lo que realmente se quiere decir, y aun así, saber cuáles son las palabras exactas, requiere otro tipo de escucha. Con todo, la mayoría de las veces se necesita de un decir [así sea iterativo, como éste] en el cual sientas que sobrevives, de lo contrario estarás en modo incomunicación y sólo piensas en que no te preguntan, y si lo hacen, no respondes, a

veces cruzas los dedos otras el corazón late más fuerte. En estos casos, no puedes relacionarte de manera más próxima y las ideas se quedan guardadas en la lengua. Aun así, hay momentos en los que te has lanzado del barco y con la pronunciación un tanto balbuceante y reiterativa, tus palabras fluyen en un ritmo que ni te enteras y logrando sincronizar una línea [sujeto-verbo-predicado] entre lo que se quiere decir, el cómo se dice y lo que se entiende de lo que se ha dicho [como en el intento constante de la escritura de estas líneas], [como en toda gramática profesional], [como en el esfuerzo por ser generosa y **orientar** a quien lee para que entiendan justamente lo que quiero decir], [como en las orientaciones que son desorientaciones], [como en el recordar que es mejor estar desorientados], [como en la lectura que encuentra camino con la orientación], [como en la rigurosa seriedad a-c-a-d-é-m-i-c-a de la academia], [como en la orientación de nos da la literatura]. Esta es la ventaja para seguir aprendiendo cuando erras en las palabras, ya que vuelves a intentar, lo dices mejor y ese mejor queda en la posibilidad de reconocer, nuevamente, cuando otra palabra se ha pronunciado mal. Eso pasa cuando hablas con un simpático *portunbol*, ese donde los errores producen sacudidas de humor.

Lo que se moviliza cuando dejamos el lugar conocido es, explícitamente, nuestra fisionomía. Pero, especialmente, lo que se recorre, se observa, se escucha, se huele, se habla en ese otro lugar, permite que el pensamiento se desoriente y cree unas nuevas conexiones entre rutas para poder llegar a los lugares indicados, es decir, a ubicarse bajo una propia lectura. Esa es la ventaja de movilizar el pensamiento para conseguir sinapsis de otras ideas. Nos distanciamos para pensar, sentir y hacer lo que podemos con aquello que tenemos enfrente; para dejarnos y para (re)ingeniar(nos) (dis)gustos; para traer consigo desconocimientos a la conciencia ingenua que tenemos cuando estamos en los lugares conocidos, donde una parte de nuestra ingenuidad también se ha quedado en casa y la otra intenta seguir resguardando ese juego de que todo sea tranquilo.

En últimas siempre será: otro lugar, otro tiempo, otras palabras, otro aprendizaje. En doce meses pasan muchas cosas, ni te enteras cuándo ni cómo han sucedido. Al aprender es necesario poner puntos suspensivos, hacer una pausa y dejar entre paréntesis. [04-02-2022] .

## Traduzir

Ha sido un buen ejercicio, beneficioso para los músculos y el cerebro, aunque nada emocionante.  
 Estudiando una lengua extranjera de ese modo, uno no se puede ahogar:  
 el otro idioma está siempre allí para sustentarte, para salvarte.  
 Pero no basta con flotar sin posibilidad de hundirse: para saber una nueva lengua,  
 para sumergirse en ella, hay que alejarse de la orilla.  
 Nadar sin salvavidas, sin contar con la tierra firme.  
*Jhumpa Lahiri*

Certamente é apanhado um oitenta % das palavras que ouço. Não sei se compreendem ao cem % das minhas palavras ditas em esse portunhol que tenho para dizer, por estar a pensar rapidamente no que quero dizer. Responde e percebo que compreendeu-me, mas também há gestos que podem confirmar que não é assim. A suspensão sempre fica. Apresentar as ideias numa outra língua é como pensar pela segunda vez e ao escrever como uma terceira vez ou vice-versa, faz que até a metade ou a nada seja comunicada. Entre a dúvida e as afirmações, tento construir minha postura. Isto faz uma orientação. Enviar pequenos sinais para continuar a avançar ou em ocasiões ficar à espera dum outro indício. O que significa orientar alguém que está conosco? Quando estão em frente do “mesmo” caminho de ensinar, de aprender, mas quem está na espera de que quem está por percorrer realmente o caminho seja quem quer ser orientado.

«Ora nós, quando o papel de professores-orientadores, sabemos muito bem, e desde logo através do nosso próprio corpo, porque já passamos por idêntica experiência, como os alunos do doutoramento cedo começam a conviver de perto com esse espectro de uma avaliação em que o juízo acerca do mérito do candidato de doutor —o que possa ser a *criatividade e a originalidade científica* da sua futura tese— reclama uma *gestualidade de tipo onnipotente-monumental, aquela que se terá de concretizar na superação definitiva de todo o discurso científico já expresso.*»

**Imagen 164.** Papéis.

[Jorge Ramos do Ó (2019, p. 31)].

O orientador não é o guia, pois já sabe qual foi sua melhor caminhada. Ouvia e ouço a diferentes colegas entristecer e zangar-se porque as suas próprias ideias eram usadas por seus orientadores para sua própria conveniência. Mas isto já não era coisa de não compreender-se entre diferentes línguas. Isto também acontece na universidade —quer na Colômbia, quer em

Portugal, quer no mundo inteiro—: o aproveitar-se —no mal sentido— das ideias dos orientados. O orientar para dar conta de si mesmos como orientador ou como orientado terá sempre muito pouco tono de experiente. Isto também pode ser Universitária[mente] Universal.

Por outras palavras: Uma língua (estrangeira) pode ser sinónimo de muitas outras universalidades.

## Síndrome de Brevedad

«Intentaré ser breve...» es la frase que escucho cuando se comienza, en un gran porcentaje, las presentaciones de ideas sobre investigaciones (pero no necesariamente) en uno que otro espacio de socialización universitaria.

Con este estilo de frases se logra marcar una “nueva” relación temporal en nuestros encuentros en la universidad. Presentaciones de cualquier tipo requieren hacerse en el menor tiempo posible, para dar cuenta, en pocos, poquísimos minutos, el trabajo que se ha desarrollado durante muchos más minutos que los que se creen, de y sobre cualquier tema. El eterno *corre corre* se ha infiltrado en lo que conversamos mientras intentamos pensar sobre alguno que otro tema en la universidad. A veces percibo y quedo con la sensación que las ideas queridas realmente no han sido presentadas. Lo que se presenta son formatos y las evidencias, pero, finalmente, no queda claro sobre qué se pensó. Esto lo que realmente nos vuelve es a querer pensar en los tiempos. Y, con justa razón, las ideas quedan sólo (medio) enunciadas. No logran su concreción aunque la tengan. Se ha encarnizado la lógica: título, objetivo, método, discusiones, resultados y concluir. Tenga en cuenta 10, 15 o 20 minutos como máximo y listo, “sale pá pintura”.

Querer ser breve se puede asimilar a lo que sucede cuando se hace una imagen rápida [¿una instantánea?] del menú servido a la mesa para observar más sus ingredientes y la sustancia principal que su sabor y olor para lograr escoger la mejor opción. Ese tipo de brevedad es lo que sucede cuando se desarrolla y escribe [como “una” tesis]; ya que, a lo sumo, se convierte en un asunto de presentar a toda costa frases que demuestren lo que queremos decir, pero que carecen de la sustancia de la escritura, de su olor y sabor, cosa que lleva un poco más de tiempo de cocción, de aquel en el que intentamos la brevedad: Demora más la creación de una diapositiva para una exposición que dar “click” entre una y otra cuando se presenta.

Percibo entonces la siguiente versión impopular: O los congresos universitarios están equivocados con la batuta maníaca de presentar las investigaciones o quienes investigamos y que (están) estamos buscando ser escuchados cuando (hacen) hacemos presentaciones en congresos no nos importa mucho las manías. ¿Qué se escucha realmente en los congresos?, ¿las investigaciones o la ansiedad profesionalista de acumulación como si fuesen *bitcoins* para rellenar el perfil con títulos de investigación? [Hay que aceptar el riesgo: todo esto puede ser usado en (mi) contra].

## Probabilidades

**P (1)** . Fallo por error en fechas. El pasado no se modifica. El presente no permite que el pasado se modifique y el futuro está al servicio de lo que se haya hecho en el pasado. Un pasado, dos pasados, tres pasados, acumulaciones de futuros. ¿Qué sería del futuro sin el pasado?, se pregunta entre la depresión o la ansiedad (en el) presente.

**P (2)** . Esperar, esperanza, esperar, esperanza. Desesperar.

«Los resultados de la selección serán publicados el **13 de maio de 2021** en nuestra página web » [así escrito en negritas]. El World Wide Web espera(ba) nuevamente hasta ese día.

**P (3)** . *All right*, pronto, ¡listo!, ¡error por tiempo! más o menos de 40 minutos, buscando lo perfecto aterriza en lo imperfecto.

Meta la cabeza entre el río Amazonas,  
Mueva la cadera como si fueran olas,  
Cruce veinte veces el río Orinoco rápido, lento, muchísimo y  
poco (bis)  
¡Pilas, pilas, pilas papá, pilas papá! (Edson Velandia)

**P (4)** . Ni fue la primera ni la tercera. Ok. Vamos por una cuarta, más compleja, más tiempo, más riesgo, mayor duda, mayor decisión. Misión cumplida. Los datos están cargados. Que esta sea la vencida, Amén.

**P (5)** .  $100 + 100 = 200$  pero a 200 se resta el 80%, ¡sí y sólo sí!

—¿Quién tiene la decisión?

—Toca decidir

7x8 ¡gordo!  
4x2 ¡perfecto!  
5x10 ¡moreno!  
1x1 ¡correcto!

9x3 ;cojo!  
4x1000 ;huraño!  
7x2 ;redondo!  
100x100 ;extraño!  
5x1 ;puntuó!  
8x8 ;constante!  
7x7 ;cuadrado!  
13x5 ;brillante te te te te te te....!

(Edson Velandia devolviendo los recuerdos y también la sonrisa).

**P (6)** . Un idioma inaceptable, eso le pasa por hablar otro idioma, este es el segundo idioma no el primero. El que llega primero siempre gana, no lo olvide. ¿Al fin qué? ¿Con objetivo políglota o no? Ni más, ni menos, ni nada.

**P (7)** . Actualice todo y eso sí, no se le olvide ni un documento, ni un idioma, ni una firma, ni una fecha, ni una evidencia, ni el ánimo, ese que suele faltar a veces. De todos modos siempre va algo incompleto. Ahora que la suerte os bendiga y que en el listado de más de 1000 personas aparezca el nombre o el número de i-d-e-n-t-i-f-i-c-a-c-i-ó-n como cuando sale el de la lotería. Amén.

**P (8)** . Ante ni lo uno ni lo otro, ¿un mínimo apoyo? Lamentamos informar que...

Mejor Siga intentando...

Há que lembrar que como os títulos universitários as *propinas* têm diferentes significados e isso também equivale a ser uma fronteira na norma somática:

1. Quantia que se paga ao estado para se poderem realizar certos atos escolares.
2. Taxa devida a uma instituição de ensino superior pela matrícula e inscrição em determinado curso ou ciclo de estudos.
3. Em certas associações, a quantia paga uma única vez, aquando da inscrição como novo membro; joia.

4. Gratificação; jorgeta.
5. Dinheiro ou bem oferecido a alguém para conseguir favor ou benefício ilícito ou condenável. Suborno. (Porto Editora, s.f., def. 1-5).
6. I-n-e-q-u-i-d-a-d-e-s.

**M.O.** «Não se tem trabalho, não se tem dinheiro, não se sabe o que fazer -com a vida-. O melhor é apresentar se ao FCT, assim se terá dinheiro mínimo três anos enquanto estou a ver o que sucede. Estudar um postgrado já não é um problema de interesse por aprender, é um interesse necessário para sobreviver». [Anécdotas de pasillo].

También dicen que la universidad es para todo el mundo.  
[Nem isso é].

Mejor siga intentando...

## Ánimos

Escribía un mensaje para un colega y pensaba que debía entusiasmarlo diciéndole «mucho ánimo para lo que vendría». Reparé por un instante en la palabra ánimo antes de escribirla, y noté que es una palabra polisémica, ya que envuelve sensaciones tanto biológicas, como emocionales, mentales y hasta espirituales. El ánimo se ve y se respira —el viento conecta la raíz de ánimo y respirar—, se piensa y se hace. En el ánimo está la energía, es decir, la voluntad, esa que no es solo intención sino también acción. Combina la fuerza y la energía para involucrarse en la posibilidad de emocionarse y de comprender lo que está por venir.

Y mientras escribía ese mensaje —que finalmente se fue sin la palabra ánimo—, pensaba que es una sensación que ha bajado de ese nivel múltiple y, en estos últimos días, se puede sentir en el aire. Hay sensaciones somáticas que preceden todo aquello que llamamos conocimiento o aprendizaje. Antes y después de conocer y/o aprender lo que nos acompaña, lo que queda con nosotros corporalmente, es el resto ligero, efímero y volátil. Por qué entonces encriptamos ideas como si ellas fueran inamovibles y dejaran de crecer, es una pregunta que hay que tener en la presencia. Desanimamos las ideas sin saber un por qué, nos desanimamos con la misma rapidez de estar antes animados. Es, lo podríamos decir así ahora, un cansancio del ánimo permanente que se estaciona e inmoviliza. Hoy tal vez estoy sin eso, sin ánimo, pero a la vez, con ánimo. Me escribiré entonces, «mucho ánimo para lo que viene». [13-10-21] .

## Del errOr al errAr, una Sola Letra



**Imagen 165.** *Errare.*

[[Vídeo] (2022). <https://n9.cl/jjbuh>].

«Aconteceu-me um sem-número de vezes ter passado uma manhã inteira e esforçar-me por tentar compreender o erro que tinha cometido: li cuidadosamente o programa, refleti sobre todas as instruções, uma após da outra, perguntei-me se as vírgulas estariam certas, se faltaria um ponto e vírgula, se haveria um igual a mais ou menos, sem conseguir descobrir. Depois, quando

estava a conduzir para casa, a meio do trajeto, ocorria-me: «Ora aí está o erro!», e quando chegava a casa, verificava se o tinha, de facto, encontrado.» (Parisi, 2022, p.105).

Cuando contemplo el margen de error de otros desde mi propio margen de error, debo estar en una perspectiva errada, ciertamente. Decido entonces estar en el punto del error. Y pensar y hablar desde la posición errónea pero, concibiendo el errar como sinónimo de deambular. Desde la duda, la sospecha y la incredulidad, y también —debo decirlo— desde la ingenuidad: desde allí nacen las preguntas [también]. La curiosidad, la ignorancia, la incredulidad, la duda, la negación y el errar se juntan para pensar estos encuadres que aquí se marcan en diferentes tipos de saltos. Si es posible ver la mezcla de la A o la O, tal vez se esté errando y el error deje de existir y por eso puede ser señalado.

## ¿Un Tendón?

Hay pensamientos que surgen al caminar y otros pensamientos que se deben caminar. Cuando me dirijo hacia la facultad en la que tengo clases y hacia las que me infiltro para estudiar y asistir a uno que otro encuentro, sólo voy caminando. En *Porto* todo queda, en promedio, a distancias entre 20 a 35 minutos a pie (prom. 2,7 km). Prefiero caminar cinco o diez minutos más que esperar en un paradero de *autocarros* 20 minutos a que llegue el vehículo que me sirva hasta el lugar de destino. No sé cuántos pasos doy en cada recorrido [no uso un *tic tac artificial inteligente*]. Lo que sí sé es que si voy hacia el sur tendré que bajar y si voy para el norte tendré que subir, todo depende. Así, agota más ir de un sentido que del otro. Rutas y climas diferentes. De todos modos, el cerebro se oxigena. Esto hace que el espacio tiempo de los pensamientos se expanda.

Mientras pasan los minutos y los kilómetros que recorro, conversó (doy vueltas) con Javier, quién comparte y también acompaña su aprendizaje conmigo. Terminamos enredados en una que otra pregunta o idea que hemos venido armando sobre lo que cada uno piensa o ha pensado de su trabajo [una *ma (ra) ña*]. En ocasiones, atinamos a que puedan ser un poco más lúcidas que otras, y en otras ocasiones, voy (vamos) oyendo voces que no interaccionan en vivo directo conmigo (con nosotros): es uno que otro *podcast* que informa, entretiene o sencillamente cubre curiosidades que tengo (tenemos) en el tintero mental. Dentro de los *podcast* hay uno que se vincula directa y jocosamente con una idea/pregunta que vínculo aquí, pues le titularon *Expertos de sillón*. Es una serie episódica que entre capítulo y capítulo, sus dos creadores conversan con una o dos personas sobre aquello en lo que se consideran *expertos*. Mucha de esta experticia no es sinónimo de estudios académicos, siendo algo de lo que menos quieren conversar, [pues, en tal caso se llamaría más precisamente *inexpertos de sillón*]. Les interesa esa experticia que por acaso, por búsqueda o por *fatum* —también e incluso por herencia—, por obsesión o por placer culposo, como lo reiteran en cada capítulo, cada persona carga con ella, hace parte de su vida, y les despierta la voluntad de aprender y hacer más cosas sobre lo que ese saber les ofrece.

Cada uno de estos episodios dejaba ver, de alguna manera, las contradicciones, las preguntas, las incertidumbres, los puntos de giro, los miedos, los abandonos, amores y apegos que cada persona construye cuando algo que ha estado siempre (o nunca) a su disposición, se le revelan al hacerlo parte suyo. Unos cuentan historias desde la infancia, otras su agradecimiento

o rechazo por lo que aprendieron en la universidad; otros, los dogmas y las rarezas por las que han sido juzgados y discriminados; otras, la virtud y resistencias que encuentran al hacer para sí ese objetivo en particular por el que se mueven diariamente; otras, la ruta opuesta por la que tuvieron que pasar o las ingenuidades que les permitió rever lo que antes daban por hecho... Así una y otra vez cada historia [somahistoria recuerden]. De los tantos capítulos oídos y con todo y las generalidades, dudas, capas de privilegios y equivocaciones de distinto orden que se plasman en ellos, me dejaban la sensación que cada uno de nosotros estamos hechos de la constante consciencia somática por la que atravesamos en los múltiples aprendizajes que nos delata el ser y hacer cada cosa. Eso era, para mí, una dosis de pensamiento que me dejaba reflejar en cada historia, aquella idea que dice que ser expertos es algo que se crea para que circule como el aire y la sangre en las venas [en la maestría pensábamos en «experticia»], pues los cartones que diplomán caen por su (propio) peso y también tienen fecha de caducidad, aunque eso no digan en la fecha de graduación. [Qué montón de cosas de las que uno se entera por acaso] y en el paso a paso, entre risa y risa, entre duda y duda, entre desconcierto y sorpresa, se llega de un lado a otro, trenzando estados de ánimo, trenzando ideas, trenzando un proyecto, trenzando una escritura. *Stop!*, ha llegado a su punto de destino. ¿Soy una experta? (In)experto puede ser el nombre de un tendón.

**Ritualismo científico:** «Soy un investigador real».

**Incrementalismo:** «Soy parte de una comunidad mucho mayor».

**Esoterismo:** «Estoy haciendo algo que solo unas cuantas personas pueden entender».

**Discursivismo:** «Uso las palabras correctas, así que soy bueno en esto».

**Egocentrismo:** «Estoy haciendo algo que es extremadamente importante para mí».

**Hedonismo:** «Puede que esto no conduzca a mucho conocimiento, pero me divierto haciéndolo»

**Auto-denigración:** «Mi investigación es inútil, así que yo también lo soy».

**Carrerismo:** «Puede que no sea significativo, pero qué rápido estoy por la escalera».

**Desesperanza radical:** «En vez de hacer como todos yo he elegido sufrir heroicamente».

**Imagen 166.** Ismos.  
[Broncano, (2019, p. 69)].

## Invertir

¿El proyecto de una vida o La vida en un proyecto?



Imagen 167. Un proyecto.

[Fuente: Trazado de Austin Kleon en su libro *Steal Like An Artist*. Robado por mí el 12 de julio de 2022].

## Antí-thesis

*Anti-thesis* (contra-positio)» contraposición

*Dia-thesis* (Prae-dis-positio)» predisposición

*Ep-en-thesis* (*super-positio*)» *superposición añadido*

*Meta-thesis* (*trans-positio*)» *transposición*

*Hypo-thesis* (*sub-positio*)» *suposición*

*Par-en-thesis* (*iuxta-positio*)» *yuxtaposición (poner algo)*

*Pro-thesis* (*ad-positio*)» *aposición (añadidura)*

*Pro-thesis* (*Prae-positio*)» *preposición*

*Pro-thesis* (*pro-positio*)» *propósito*

*Syn-thesis* (*cum-positio*)» *composición.*

(Diccionario etimológico de Chile, s.f., def. 2).

Una *tesis*, en su natural existencia, puede tener y estar acompañada de muchos tipos de posiciones. Esta tesis seguramente provocará que más de una antítesis brote, pues cada *soma* contará su propia *somahistoria* sobre y con lo que ha transitado en y por la universidad. Siempre hará falta una coma. ¿Será por esto una tesis imperfecta? [(Des) orientación—Jueves 12 de Enero/2023].

## [Entre Corchetes]

**Escribir:** separar, unir, repetir, entre comillas, entre guiones, paréntesis, corchetes y otros signos como el asterisco. Un juego que comenzó como juego y se fue tomando más y más presente: corte, separe, invierta, repita, entrecomille, enaltezca, subraye, agregue cursivas, deje en blanco y deje corchetes. Mezclo paréntesis, puntos, tamaños y formas. Juego mientras escribo. Es(t)o consiste en tener también presente los análisis y las preguntas, las palabras y los conceptos. La imaginación. Como una manera de darle "cuerpo" a la palabra para volver a pensar en ese soma que escribe sumergido. Son monólogos internos, como voces dentro de la cabeza (Bochner, 2019) que me permiten decir, controlar y callar, (in)tensionar y suspender el pensamiento. Escribir. Formular una tesis. Tesis. Escribir una tesis. ¿Cuál es su postura, cuál es su tesis? ¿De cuándo acá el signo de puntuación, los corchetes y la fuente tipográfica Courier New se (con)virtieron en la forma escritural de un (mi) monólogo bifurcado?

Dentro del pensamiento más profundo e íntimo de mi trabajo, sin este juego (re)editor la escritura tal vez no tendría ningún sentido —por lo menos para mí—. Empezando, porque puede que no todo lo que se quiera decir esté explícito, siendo que, en realidad, siempre está (estuvo) ahí. Más que un juego de estética, más que forma, es *(in)tensión*. Aunque de la intensidad surja la forma y a veces, también, la estética; y aunque silencie más cosas que las que redacto. Esta escritura intenta, entonces, poner el cuerpo en el tono de las palabras. Es una escritura que rompe [en juego y el juego] con la gramática pero que, también, la quiere relevar. En un texto leía justamente el reverso del proverbio «una imagen vale más que mil palabras» al decir «uma palavra vale mais do que mil imagens!» (Paiva et. al, 2021) y pensaba que la combinación entre este haz y envés revelaba este juego del cual participaba.

Las letras, al mezclarse, son otra manera de hacer imágenes. No me refiero con esto a describir a través de las palabras, sino a dejar que surjan imágenes a través de ellas y permitirle lanzarlas. En un comienzo pensaba que era una forma de solución en la que podía traer a la superficie, la escritura desde el rol de profe(sor/a), estudiante, investigadora artist(ic)a. Pero la verdad, es que al escribir desde un “yo”, con los roles divididos mientras se piensa una investigación, se va un poco en contravía, ya que al escribir aparece de nuevo la inscripción del mundo disciplinar: las palabras y los pensamientos que las materializan están (como si estuviesen) siempre divididos y subestimados por los roles [eso se dice ahora de la investigación

(en educación) artística] [tengo que ser disciplinar] [ese es/será mi margen de error].

La literatura nos ha enseñado que las emociones están guardadas y liberadas en las palabras. En el caso de las escritas, se tiene mayor tiempo para ser pensadas; y aunque con esto no quiero decir que al verbalizar palabras no se les piense, el ritmo de las escritas es un poco más lento, donde el tiempo lento sincroniza el cuerpo entre las manos y cerebro mientras se conectan las ideas para decir alguna que otra cosa. En el mundo de los *psis* escribir ayuda a que el pensamiento sea ordenado y se libere de intenciones —emocionales— que no han sido adecuadamente expresadas [de académica a maniáticamente pueden haber pocos pasos]. Quienes escriben, siempre tendrán la magia de (con)vertir las palabras hacia un juego de emociones. [Eso es lo que espero].

La tipografía Courier New también se ha distinguido como aquella que se usa en el guión cinematográfico. Con ella se identifican diálogos e imágenes. Y pues, será entonces necesario poner en género cinematográfico algunas de las cosas aquí escritas, para con eso también dejar volar un poco las ideas, ¿no? Bueno, por lo menos, eso es lo que intento. No se dirá mucho “académicamente” hablando, pero se podrá decir que la “academia” es... gramática y también dramática, como algunos guiones, como muchas de mis palabras.

«Pese a lo que se espera de alguien que afirma estar escribiendo un ensayo, soy desleal con la expectativa ilustrada que excluye la imaginación y el cuerpo embarrado en subjetividad de la escritura que busca ser pensativa. Es más, las palabras conviven por mucho tiempo entre teclas y dedos, a veces se nos caen de las manos, algunas maduran y muchas se van, por lo que cabe incluso la posibilidad de que un libro vaya cambiando conforme se va haciendo. Porque nunca la escritura supone una imposición de la forma de expresar la experiencia o materia vivida. La escritura siempre vendrá de ese lado de lo inacabado y abierto capaz de desbordarse hasta que una decide poner un punto final, sabiendo que, si no morimos, para quien escribe siempre será punto y seguido.»

**Imagen 168.** (Des)Bordes.

[Zafra, (2021. p. 6)].

Cuando se escribe sobre lo que nos pasa mientras investigamos —dentro o fuera de las artes, dentro o fuera de la educación— siempre habrán palabras que hemos somatizado como muletillas, para expresar según pensemos, una mejor forma en la cual queramos comunicar nuestras ideas, por eso reiteramos. Esto no es sencillo y una que otra emoción siempre saltará a la vista e impulsará lo que se escriba. Por eso, presentar un trabajo escrito, mantendrá una sutil o muy notable diferencia cuando este debe ser conversado en una palestra, como se dice por estos lados [o en una defensa]. Exponer o defender las ideas siempre será un reto, porque en ambos códigos [dentro o fuera de corchetes] estamos en tiempos más cortos, más lentos o más rápidos, según las habilidades lingüísticas, dirían otros (expertos).

## Antropónimos

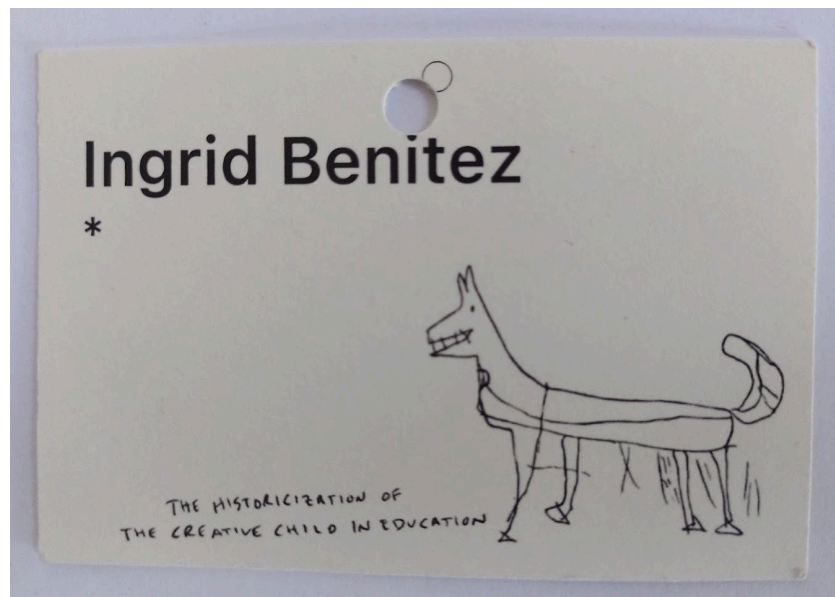


Imagen 169. *Um nome sem artigo (\*)?*  
ID dum seminário - (2022)

Mi primer nombre es *Ingrid*. En otros tiempos del más allá y en un más atrás, no sé el por qué exactamente, me gustaba ser llamada más por mi segundo nombre, *Johanna*. Tal vez porque era el que menos usaba. No es un *nombre de pila* porque fui nombrada antes de ser bautizada [de esa si no me escape]. En las historias familiares, dicen que mi padre quiso nombrar a sus hijos e hijas bajo la terminación consonante **Y**. Tal vez era su sonido o le llamaba mucho la atención esta gramática favorita de la época, pero escribía mi nombre sin la terminación **ID**. Pero esa **Y** la transforme, unos años más adelante, cuando podía "legalmente" decidir cómo escribirme. En las listas escolares no pasaba de ser de las primeras en ser llamada, pues mi apellido comienza por **B** y evidente[mente], los nombres siempre se ubican en orden a-l-f-a-b-é-t-i-c-o [y sí, a veces también por "aplicada"]. En Portugal se me nombra más por mi primer nombre y por mi segundo apellido, que en realidad es el apellido de mi madre [aunque exactamente fue el de mi abuelo], y le antecede una (a) por ser su norma de *concordância nominal*; y como existe diferencia [(im)puesta] entre *falantes do Brasil* e de Portugal, se suele, en algunas ocasiones, agregar el sonido de una **i** al final del primer nombre. En lo que vuelvo público y académicamente firmado, uso entre el primer nombre y apellido la **J**. seguida de un punto, para evitar, posiblemente, ser confundida por otras múltiples personas, que como "yo",

tomaron prestado un (mi) (su) nombre. Son a ellos que les decimos homónimos. Y también, homónimamente, en las normas APA, se registrará primero el primer apellido y con mayúscula la primera letra del nombre [hay que saltar esa regla]. A veces pienso, si como me llaman (porque es un poco raro decir esto, pero no soy yo quien me llamo, pues llamar es una acción que se conjuga más en y para una tercera persona) son las maneras en las que me identifico o, posiblemente, si son las maneras que, bajo el nombre de una tercera persona, me identifican. De esta y de cualquier forma, al *nombrar*, como en estas mezclas nominales de ejemplo, se otorgan identidades de las cuales a veces —o muchas veces— *no estamos (o no queremos estar) tan hechos*. Recuerdo a bell hooks cuando prefirió ser llamada como su abuela y no usar las mayúsculas ortográficas que dan en los nombres, así, queriendo no más despojarse del ego y a través de ello lanzarnos más preguntas, como también lo hacen personas transgénero que hoy en muchos países aún intentan poder nombrarse como desean, como son. También, ahora más que antes, aparece un (—) entre los apellidos y esto, también, tiene otras connotaciones, como que las líneas hereditarias son invisibilizadas porque se confunden nombres con apellidos y otras diferentes. Es un poco raro que después de doctorarse [lo he visto], se comience a usar ese guión como articulador de los apellidos. Sea porque sí o porque no, por ahora, como en muchas otras oportunidades sólo me quedo pensando en ¿cuáles son sus nombres [profesionales]? y ¿cómo los usan para llamar(se)? ¿Le ponen un guión para tener un apellido especialmente unido después de titularse como doctor, después de hacer un “pe-hache-de”? ¿Son los que les invocan sus nombres? Son nombres (im)propios que llevan los *somas*:

«Y es que, contrariamente a lo difundido por la psicología convencional o la política identitaria de masas, la identidad de cada cual no es producto de una construcción individual ni colectiva. La idea de que el sujeto arma su propia identidad y más o menos la controla no es más que una mentira consoladora. La identidad nos la construyen los otros en un proceso que incluye exclusivamente su mirada, y en el que poco o nada podemos intervenir. Ahora mismo a lo largo y ancho del planeta Tierra, y ya sea directamente con nuestros nombres y apellidos o a través de datos y metadatos de segunda mano, hay decenas, centenas, millares de informaciones en las que cada uno de nosotros aparece; la identidad individual es entonces la suma e interacción mutua de todas esas informaciones que no sólo no controlamos sino de las que ni tan siquiera tenemos ni jamás tendremos conocimiento; son para cada uno de nosotros una mirada externa e imposible.» (Fernández-Mallo, 2021, p. 72)

I thought about things that **make me feel at home**. For me is a very difficult concept because I lived a long part of my life not feeling at **home in the world**, and thus, being difficult also to feel at **home** in me. **My body** didn't fit because of fatness, **my body** didn't fit because of its biological attributes, my gender not fitting because of expectations. Not finding a **home** in me, I found a protection place in me. **I was a shelter to myself**. This shelter made me survive, but still denied me a **home**.

I guess that thinking at **home** today is easier for me and at the same time not easy. My coming out as a trans person, **my process of transformation is my home**. Not easy because gazes around continue to deny me a **home**, reading me as a woman, calling me *menina*, *mulher*, *miúda*; because law denies me a **home** as a trans non-binary person. Because sometimes it seems that to have a **home** as a trans person I had to pass as a man. Passing is not **my home**. Man is not my home, as woman is not **my home**.

You calling me [...] makes me feel at **home**, you using gender neutral pronouns **make me feel at home**. My trans curtain in my bathroom **makes me feel home**. The persons in my collective **make me feel at home**. Freckles the non-binary drawings are always helping me to remember that I deserve a **home**. My beautiful something happening **makes me feel home**. So, **home** for me is not an object, but the gesture of embracing myself and caring. This book [Eu sou o monstro que vos fala] **makes me feel at home**.

Imagen 170. *Home*. Letters 2.

[Fuente: Archivos compartidos. Modificaciones Ingrid Benítez (2023)].

Si fuera una **profesora radical** y estricta muy seguramente hubiera parado la actividad ante el reinicio reiterado del audio que no funcionaba. Estuve aferrada al piso y por milisegundos estuve tentada a hacerlo. Sin embargo, ese audio que por primera vez inundaba fuertemente el salón se hizo estrepitosamente presente.

Si fuera una **profesora que intenta entender el lugar de enunciación del otro**, así no esté de acuerdo con lo que se propone, intenta dar un lugar al otro para poner algo vital en juego así sea riesgoso... esa profesora reconoce la fuerza del espejo visceral y crudo puesto de frente bastante descompuesta -como diría alguien en el salón- porque le afecta directamente e intenta resistir y aferrarse a los vacíos de esa voz y esa presencia que ya no está entre nosotros.

Esa comprensión también afectó algo que estaba abriéndose sesiones, días, horas, minutos atrás y quizás reabrió heridas y recuerdos en algunos de nosotros que quizás también se han intentado sanar en el tiempo. Esa profesora que intenta comprender el lugar de enunciación del otro estuvo valor bajo los efectos de la dominación y el aguiante.

Si fuera una **profesora artista** intentaría encontrar las potencias de las materias, reconociendo lo sonoro como experiencia, descontextualizando precisamente la situación explícita y exigiendo una **traducción** que nos hiciera revelarnos poéticamente ante el hecho crudo y explícito. Una traducción que pueda hablar desde otros lugares de otros modos sobre eso que vivimos en medio de sus gritos desgarrados, que si lo permitimos nos afectaron profundamente, que si lo hemos vivido no quisiéramos recordar.

Si fuera una **profesora mamá** seguiría afectada con esas voces/sonoridades retumbando fuertemente en todos estos niños abandonados a su suerte que no tienen ya esas figuras ni maternas y paternas y dónde sus afectos se hacen presentes de otra manera. Inevitablemente pienso en [...] y en mí...en lo que juntas y otras muchas hemos tenido que pasar y resistir...tanto en microviolencias vividas, así no lo dirá ella (sino la profesora mamá) como en pequeños gestos de fortaleza a los que nos aferramos para sublevarnos ante lo crudo y cruel que es el mundo.

Imagen 171. Tipos. Letters 3.

[Fuente: Archivos compartidos. Modificaciones Ingrid Benítez (2023)].

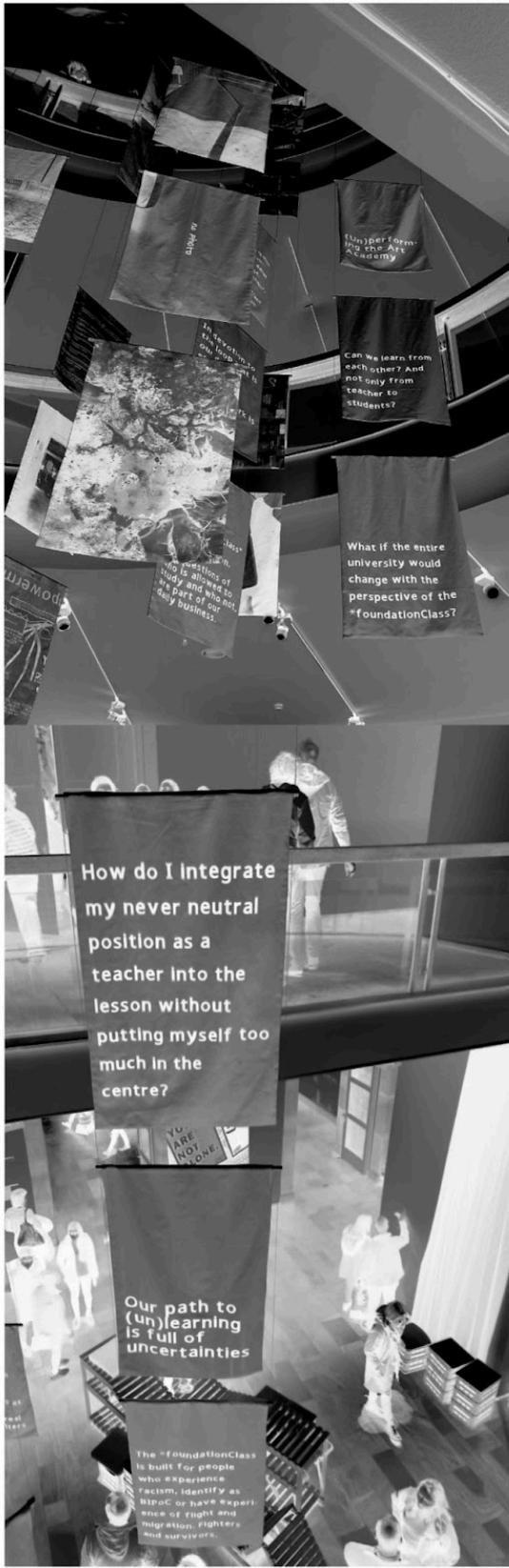


Imagen 172. *Positions. Letters 4.*

[Fuente: *\*Foundationclass\* Collective's. Documenta fifteen. (2022).*]

## Un Equilibrio Precario

Llevo todo el día tratando de organizar "lógicamente" algunas ideas. Redacto, releo apuntes, reedito, *apago* —que en español se dice borrar—. Pero sí estoy como apagada: la sinapsis está rebelde, uno que otro circuito lanza una chispa y ¡zas! creo ver una luz... pero nada... Doy vueltas y la idea no se conecta. (Des)espero: las ideas están ahí todas individualistas y no conectadas. Debería escribir mejor sobre las teorías de la desconexión, que de seguro son pocos los que las han conectado. Pausé, conversé, pregunté, renuncié y puse tiempo límite de intentos. Tal vez necesite moverme, como me pasa en muchas oportunidades, cuando siento que las ideas se pegan a los pies y necesito moverlos para que suban, de a pocos, por el sistema nervioso hasta el cerebro. Javier me dice que Castaneda, en alguno de sus libros —que para mí suma de desconexiones no he leído—, habla que para recordar es necesario masajear las pantorrillas. Y sí, cuando las masajeo recuerdo que existen en mí. Por ahora da igual. Aquí en la biblioteca no voy a masajearme, y creo que las masajeo más cuando camino. De todas maneras tomé el libro que está a mi lado derecho, porque el cerebro ya me estaba haciendo reclamo y era tal vez necesario que, analgésicamente, tuviese que salvarme. Leí una que otra línea y continué pensando en qué de la redacción torturaba mi cabeza, así que me daba igual no estaba entendiendo nada... Un libro escrito por Jorge de la Ó, que he leído de a pocos en estos últimos días, recomienda a sus estudiantes doctorales (para más dolor de mi cabeza) que hay que leer mucho y despacio y en estos momentos el tiempo en modo d-e-s-p-a-c-i-o no tiene espacio. Así que cerré el libro y de nuevo desplegué la pantalla del PC hacia arriba y comencé de nuevo a escribir, ya no la otra idea que no quiero recordar en este momento, sino sobre esto que está entre estas letras. Hace unos segundos percibí que ya no va a ser necesario que un analgésico pase por mis amígdalas, que por cierto, también están dejando el dolor de esta semana como también ha comenzado a bajar la jaqueca que predecía hace unos minutos... Uff! menos mal [suspiro]. En la mañana recordaba un tipo de *shock* extrañísimo que tuve mientras estaba en una clase de *cuerpo* en el pregrado —así se llamaba la asignatura: cuerpo [vean pues las artes escénicas]—, del cual recuerdo y cuento sonriente la situación: ubicados en círculo y mientras saltábamos sutilmente entre un pie y otro en el mismo puesto que ocupábamos, el profesor se dirigió hacia mí y me hizo una pregunta, ante la cual yo no encontraba las palabras necesarias para responder —y aun no entiendo, ni recuerdo el porqué del pánico escénico que me detuvo—: quedé como muda. Él comenzó a tararear una canción bajo el ritmo jocoso e improvisado de sus palabras,

para que yo pudiese recordar lo que había leído y así decir alguna que otra cosa sobre lo que él preguntaba. Creo que, finalmente, no respondí nada. Sólo recuerdo que mis pies se movían y mi boca no. Lo que sí es cierto, es que recuerdo el ritmo de la canción real y su letra improvisada y sí, el parafraseo de su pregunta: entonces... ¿Qué es el equilibrio precario? Y ahora, sólo sé que cuando el cuerpo está en equilibrio precario, es porque una acción extracotidiana le ha propuesto un mayor esfuerzo y las tensiones que atrapa, lo energizan para ir al punto de expresarse [inhalo y exhalo]. Así que, por eso, mezclar las preguntas con los saltos era necesario. Y bueno, aquí un resultado de este salto. Ahora a las 19hs voy a caminar. Necesito recordar. (18hs55). [janeiro 3/2023].

## Resolver Pistas

Jogo duplo:

Quem orienta, orienta á orientada?

Quem é orientada orienta a quem orienta?

Partilho este princípio geral de que não podemos falar dos problemas de prática científica sem nos expormos, nós próprios, a um permanente efeito de espelho. A pele de aluno que nos identifica não nos abandona nunca e o que precisamos é trabalhar, a cada dia, para que ela não regresse em nós com a força da impotência.  
*Jorge Ramos do Ó*

En una orientación (de aquellas primeras) conversábamos sobre la orientación vocacional y cómo ésta era una palabra que orientaba lo que proponía [así conocí los libros escritos por Sara Ahmed]. Y pensé y dije: por qué has llegado a orientarme hasta ahora con tus líneas. Lo mejor hubiera sido o me hubiese gustado que tu orientación comenzara hace más de cinco años. Si me hubiese orientado en ese momento, seguro la pérdida hubiera tenido otra orientación y mis ideas otros usos. De igual forma, intento orientar lo desorientado. A veces nos creemos perdidos y estamos realmente a la vuelta de la esquina del punto de destino. Para orientarse a veces es mejor volver al punto de partida. *Volver al origen*. [Como dije al final del primer año de PhD y como siento cada que veo en el espejo retrovisor cada instantánea que capturo, los orígenes son los que me capturan].

Orientar es una palabra más compleja de lo que podemos pensar. Orientarse es orientarse y es estar desorientado. Ese (es) fue el reto. La desorientación puede ser la mejor estrategia para buscar los propios horizontes y dejar de pensar que es sólo un punto de llegada [pienso nuevamente en quienes lee(rá)n estás líneas y en su (im)paciencia]. Es dar pistas y a lo Sherlock Holmes, buscar las propias salidas del laberinto. La orientación está hacia donde el cuerpo mire y, por supuesto, a donde el cuerpo quiera llegar, si se está decidido y se tiene la voluntad de llegar bajo la orientación deseada.

*Recording* para recordar.

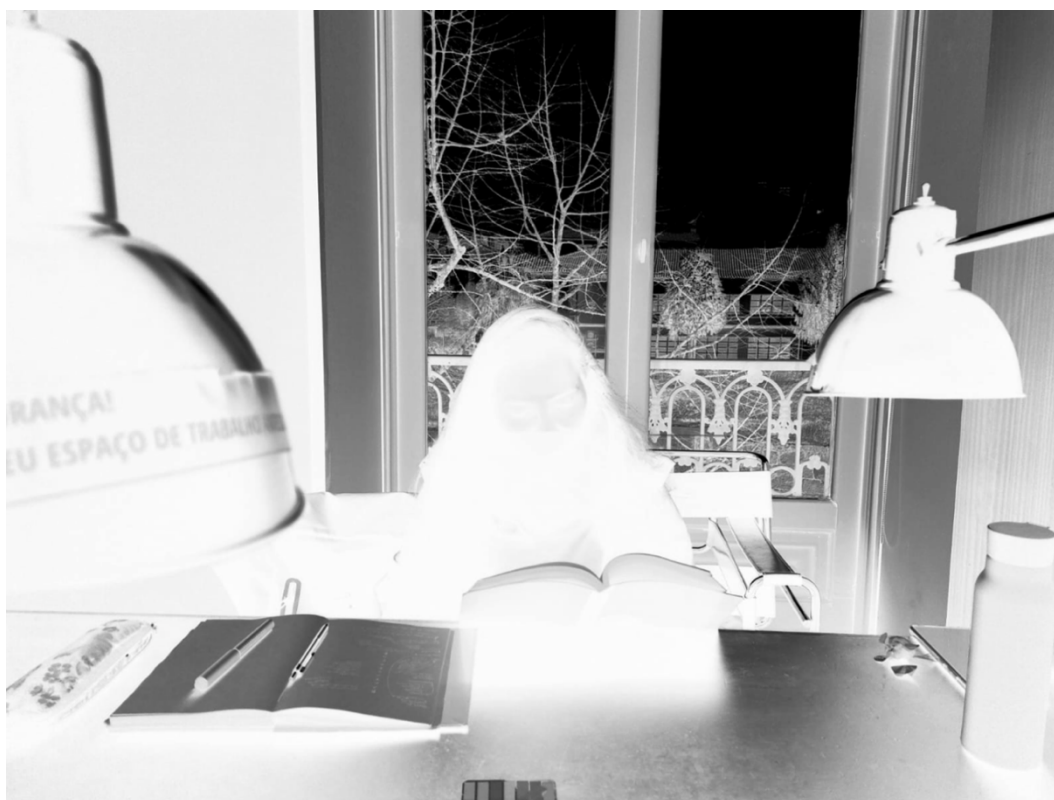
Una estrategia que se tiene cuando se investiga es la grabación [bueno realmente ahora todo y por todo se graba]. Se graba para volver a oír lo que se conversó, y así recordar y (re)pensar lo dicho, lo preguntado, lo olvidado. No sé si las grabaciones sean capaces de iluminar mis ideas cuando me pregunto y escribo sobre lo que pienso. Hay muchas cosas que creo sólo aparecen en el propio instante de la conversación [muchas veces quedó solo grabado y se convirtió en archivo]. Es como si, al terminar, no tuviera sentido volver a escuchar porque ya se escuchó lo suficiente, lo necesario, lo debido. O quizá no se quiere escuchar el error [el error hace pensar, hay que recordarlo]. De los errores dicen que se aprende y se hace un trabajo de tesis. A veces es mejor no volver a escuchar para que las ideas sigan su curso más natural, su propia (des)orientación.

## Antimundo

A veces pienso que no me interesa distribuir esa idea que dice que “para aprender del mundo es necesario estar fuera de la universidad”. Aunque reconozco la necesaria intención de esta frase, pienso al mismo tiempo, que para muchos la universidad hace parte de su mundo, incluso de un mundo que pudo construir, para sí mismo, un estar en ella que muchas veces no es un estar beneficiado ni satisfactoriamente heredado. Podría ser fundamental, entonces, pensar qué sucede *en, pro, sobre con y contra* la universidad, pues en ella están ahora más que antes las artes y en ella también se le pone título a los artistas. ¿Qué mundos construyen los artistas y otros profesionales desde la universidad?

## Outputs ECOS

Ayer imaginaba una cantidad de personas en esas cantidades que uno no se imagina todos los días que existen. Muchas veces, uno se imagina el mundo tan grande, pero tan grande, como para que sea uno solo el que quepa en compañía de algunos otros pocos. Pero realmente no voy a hablar de los 8 mil millones de personas que hay en el mundo ni mucho menos de lo que eso significa para las matemáticas y lógicas de este planeta, o de los tantos artículos que se publican para decir que se existe y así legitimar las acciones de una investigación. Me gustaría mejor imaginar la pregunta por el cómo es posible que estos cortos pensamientos que se encierran en una tesis sean sólo un pequeño pensamiento que realmente leerán muy pocas personas de ese gran promedio de personas que existe en la Tierra. Una tesis puede ser un pequeño eco que lanza tu pensamiento, lo hace voz y llega a ser escritura que, de nuevo, llega a tu voz y se queda en el círculo cercano en radiación que tiene el nombre de tus colegas y de la disciplina que estudias y de la disciplina de estudiante. Es un ECO que puede llegar hasta algunas fronteras conocidas o más allá, para que lo escuche alguien que esté allí [aquí] cerca. Algunos me dicen y se quejan que sus orientadores no leen todo lo que escriben para que puedan ser orientados. Con eso y todo lo que hay por conocer, con todo y el número de personas que somos, tal vez sea necesario que una tesis no sea más que el ECO, sí, un ECO para escuchar(te) en voz alta y ya está. Puede ser, espero que así sea [doy ánimo para que así sea], tu propia melodía la que llegue a un lugar que haga mover también a otros cuerpos que estén disciplinados por otra disciplina. O tal vez, es lo más seguro, que la voz se quede atrapada en el repositorio de la biblioteca de la facultad esperando un nuevo llamado, con un click, para salir a escena. Da igual, lo (in)fortunado ya quedó atrapado en el cuerpo. Transita somáticamente. Es el (des)aprendizaje que se queda contigo y lo cargas o lo descargas y eso ya nadie te lo quita. [11 junio/2022] .

**(Ex)poner la Trasescena al Proscenio**

**Imagen 173.** Descongelando las ideas.

[Fuente: Fotografía Oscar J. Ayala. *Faculdade de Belas Artes Universidade do Porto*. [15/12/2022]].

En efecto, pensar en las *microacciones* del investigar, la oportunidad del errar, de la ambivalencia, de la experimentación, del “tal vez sí”, del deambular (Careri, 2014), del *mover-se y detener-se*, tendrían lugar más protagónico y por tanto, el nombre de proyecto, igual que el aprender, cobrarían otro tipo de sentido, pues no se desearían como un resultado en un futuro próximo, sino serían un presente viviente. El aprender, en este caso, como ese *no-proyecto*, es lo que siempre llevamos con nosotros como estudiantes que investigan. Así es como conservamos hace tiempo una misma pregunta, sólo que ha cambiado los tonos, los sentidos, sus formulaciones, sus posturas: es lo mismo que desde distintas perspectivas hemos querido responder continuamente.

Y si la acción del estudiante hace a quien investiga, porque en la investigación se expone a quien estudia, valdría, tal vez la pena, preguntarnos *siempre*, por esas *microacciones*. Y esto, no quiere nuevamente volcar hacia el eterno retorno divisorio de la teoría y la práctica, sino a aquello que nos hace ser estudiantes —doctorales—, que nos hace aprender a investigar; pues, *ex-poner*

es, a su vez, arriesgar y aventurarse a dejar en la escena una postura que puede ser invertida y torcerse hacia otras ideas. Es eso que se escapa como la arena entre los dedos, como la luz que no puede salir del agujero negro.

Ahora, exponer el proyecto (poner el proyectil en el horizonte). Ex-poner «el proyecto» hace temblar, sonrojar, enmudecer y muchas veces, hace hablar más bajo de lo que se debería: el pánico escénico se toma el palco. «El proyecto», 'lo que se proyecta', está en versión de un tiempo futuro y olvida el presente de quien lleva a cabo el gesto de 'lanzarlo hacia adelante'. ¿La ausencia de un presente proyectual produce un desvivir – estudiar– la investigación? Se ansía usar las palabras certeras, mostrar el avance, las evidencias, afirmar lo descubierto, lo desconocido, lo que otro no ha visto, lo que en la visión propia no era evidente, de otros o de nosotros mismos. Cuestionamos en la idea 'proyectual futura' a las instituciones, que paradójicamente construimos, acompañamos y llevamos en y con nosotros mismas, en presente como estudiantes, como profesoras, como investigadoras.

Preguntamos, afirmamos, negamos y también —nos— mentimos, desafortunadamente no en la ficción y en la intensidad que nos gustaría. *Decimos* en vez de *mostrar* (Jerz, 2019) (Burn, 2019).

¿Puede esto significar que, sin la menor intención, el proyecto queda tras el telón mientras se intenta (ex)poner en la escena? Erin Manning (2019) recuerda que “para Henri Bergson un falso problema siempre lleva consigo su solución, mientras que un problema abre el pensamiento a un movimiento que lo excede” (p. 82). Allí, en la escena es posible que en vez de proyecto quede su máscara, que exhibe una superficialidad de los pasos en 'pos de la huella de' las acciones del investigar, los pasos en 'pos de la huella de' lo que se estudia mientras se investiga.

En este sentido, ¿qué podría significar traer al proscenio un NO proyecto, aquel que se ha quedado en la trasescena pensando futuramente y así poder ex-poner ese algo, eso otro, ese algún lugar, ese nosotros mismos que —nos— problematizamos? Traerlo al presente para recordar el *motor del gesto* que toma la fuerza para 'arrojarle hacia adelante' y, que como problema, requiere de solución(es) más que de verdad(es) que instala resignación(es), para no olvidar que un problema siempre se encuentra en pregunta. Cuando se es estudiante la pregunta, pensar la pregunta, formular la pregunta [que nunca es sólo una y no son solo palabras], siempre está presente en la (pr)esencia del cuerpo.

## Exhalar el aroma de lo que se investiga

Si el sendero es a la vez un trazo y un hilo, simultáneamente sobre el suelo y en el aire, así también el cuerpo peatonal simultáneamente camina y respira.

La exhalación sigue a la inhalación como un paso sigue al otro en una alternancia rítmica, íntimamente acoplada.

Para entender la magnitud del fenómeno del que estamos tratando, vale tener en cuenta que el humano común respira aproximadamente quince litros de aire por minuto, y camina unos diez mil pasos al día.

**Respirar es más que meramente contar unidades de aire, así como el caminar es más que contar pasos.**

Así también respirar no es solo exponerse a corrientes de aire.

*Tim Ingold*

Hay quienes investigan que les gusta ver sumergir y beber el té o degustar el amargo del café, alcohol, agua o el sol en la rutina de su trabajo diario. Hay quienes dicen que eso no es parte del investigar. Yo, mientras camino, medito sobre ello. Tramar algo, es lo que uno hace mientras se mueve, se detiene y contempla los pensamientos sobre las acciones de los pasos anteriores o siguientes de lo que está investigando. Y sólo ahí ~~puede el cuerpo~~ podemos como somas revelar algo que estamos (des)aprendiendo, desenredando o enredando más. De seguro, si la investigación no está en clave de futuro, está ahí en el frío que congela la idea y no la deja desplegarse o en el calor de la insoportable sensación de no saber cuál es la siguiente palabra para la frase perfecta, sabiendo que el tiempo se agota. De-mostrar para cumplir con las evidencias prometidas. [Lo prometido es deuda y proyectarse también].



Imagen 174. Oscilar.

[[VÍdeo](2020-2021-2022-2023) <https://n9.cl/u3ujh>].

*Oscilar para (des)aprender, como caminar y respirar, no son acciones simples, nunca son pasos uno después del otro...*





## (Ex) Posición de Imágenes y Trazos

Imagen 1. (Dis)continuar.	28
Imagen 2. Caminar.	29
Imagen 3. Un interior (português).	36
Imagen 4. Exterior-interior.	37
Imagen 5. Desplazamientos.	39
Imagen 6. Umbrales.	40
Imagen 7. Soma en un presente de 2018.	41
Imagen 8. Neuronas espejo.	46
Imagen 9. <i>Prisão académica</i> .	48
Imagen 10. Al viajar.	49
Imagen 11. Vocablos 1.	50
Imagen 12. Vocablos 2.	51
Imagen 13. Átomos.	52
Imagen 14. Movimentar.	53
Imagen 15. (Des)encuadres 1.	56
Imagen 16. (Des)encuadres 2.	59
Imagen 17. <i>Studium generale</i> .	65
Imagen 18. <i>Universitas</i> .	67
Imagen 19. Universidad.	69
Imagen 20. ¿(Di)lemas universitarios?	70
Imagen 21. ¿Universalidad?	72
Imagen 22. Dioptrías.	73
Imagen 23. ¿ <i>Artes Neo-liberais</i> ?	75
Imagen 24. <i>Dicas</i> .	76
Imagen 25. Rutas.	77
Imagen 26. (Su) misión (es).	79
Imagen 27. Universidad-universalidad.	91
Imagen 28. <i>Unlimited future</i> .	98
Imagen 29. ¿Perfil (in)completo?	101
Imagen 30. Evidencias perfiladas.	102
Imagen 31. Alineación.	104
Imagen 32. <i>Soma graduação. Birrete (sabedoria) e toga (ciência)</i> .	105
Imagen 33. Siluetas 1.	106
Imagen 34. Siluetas 2.	107

Imagen 35. Una facultad puede hacer llegar a una meta o una meta puede ser una facultad.	108
Imagen 36. ¿#comoniña?	109
Imagen 37. CV.	120
Imagen 38. Una autobiografía. Andrés Caicedo.	121
Imagen 39. Cosas de pies.	122
Imagen 40. Entre líneas (1).	123
Imagen 41. Entre líneas (2).	124
Imagen 42. Entre líneas (3).	126
Imagen 43. ¿Hemisferios?	132
Imagen 44. Duplicidad.	133
Imagen 45. Entre sí.	138
Imagen 46. <i>The eskeleton-Vesalius</i> .	139
Imagen 47. Ambidextra.	145
Imagen 48. <i>Traduções</i> .	145
Imagen 49. <i>Sculptura = (Sculptor + sculpĕre)</i> .	147
Imagen 50. <i>Inmersão comum 1. Pensar, perguntar-me por enquanto ouço.</i>	150
Imagen 51. <i>Inmersão comum 2. Pensar, perguntar-me por enquanto ouço.</i>	150
Imagen 52. <i>Impressões</i> .	151
Imagen 53. <i>Inmersão comum 3. Pensar, perguntar-me por enquanto ouço.</i>	151
Imagen 54. <i>Inmersão comum 4. Pensar, perguntar-me por enquanto ouço.</i>	152
Imagen 55. Cruces 1.	153
Imagen 56. Cruces 2.	154
Imagen 57. Cruces 3.	155
Imagen 58. Cruces 4.	155
Imagen 59. Distancias 1	157
Imagen 60. Distancias 2.	158
Imagen 61. Distancias 3.	159
Imagen 62. Distancias 4.	160
Imagen 63. ¿Alucinaciones?	167
Imagen 64. <i>Atlas</i> .	170
Imagen 65. <i>Axís</i> .	171
Imagen 66. (In)exactitud.	172
Imagen 67. ¿Inexacto?	173
Imagen 68. ¿Exacto?	176
Imagen 69. Arquitectónica somática.	179
Imagen 70. Sólo dos condiciones: silencio y descalzarse.	182
Imagen 71. (Des)equilibrio.	189
Imagen 72. Un aquí.	189

Imagen 73. Posturas 1.	195
Imagen 74. Arquitectura de una lengua.	199
Imagen 75. Tonos de sabores.	203
Imagen 76. Umami.	203
Imagen 77. <i>Disguise yourself.</i>	205
Imagen 78. (Con)textura.	212
Imagen 79. <i>Science or not science?</i>	213
Imagen 80. (Não) afixação.	216
Imagen 81. <i>Push Rock.</i>	217
Imagen 82. Distancias somáticas.	219
Imagen 83. Desinflamar pensamientos.	222
Imagen 84. Opinión (im)popular.	224
Imagen 85. Paisaje I.	226
Imagen 86. Paisaje II.	228
Imagen 87. <i>Académicus.</i>	230
Imagen 88. Posturas II.	233
Imagen 89. Códigos somáticos.	234
Imagen 90. Impulsar.	238
Imagen 91. Contracciones.	243
Imagen 92. Semillas.	244
Imagen 93. [太極拳] Tai-chi Chuan con Dao.	244
Imagen 94. Meditar es movimiento.	245
Imagen 95. Relleno de desvíos.	246
Imagen 96. Medio Desvío	247
Imagen 97. Severance.	252
Imagen 98. No hay problema.	263
Imagen 99. Anterior y posterior.	266
Imagen 100. ¿Dioptrias?	267
Imagen 101. Ensayo.	270
Imagen 102. Un sistema [somático] mnemotécnico I.	272
Imagen 103. Un sistema [somático] mnemotécnico II.	273
Imagen 104. (Des)prender la norma.	274
Imagen 105. (Des)orientar objetos y espacios.	275
Imagen 106. (Des)aprender somáticamente.	276
Imagen 107. Sócrates.	277
Imagen 108. “YOU DO NOT TAKE A PHOTOGRAPH. YOU MAKE IT”.	278
Imagen 109. ¿(Im)palpable -(in)visible?	279
Imagen 110. Espacialidades.	281

Imagen 111. Cámara oscura (perfil anterior).	282
Imagen 112. Artista en el taller.	284
Imagen 113. Retratos (del taller) en público.	286
Imagen 114. Escenarios.	287
Imagen 115. Tres vectores: Flexibilidad-Fluidez-Fortaleza.	290
Imagen 116. ¿No hay (ningún) problema?	294
Imagen 117. ¿Ignorantis?	296
Imagen 118. (Re)intentar.	299
Imagen 119. ID.	300
Imagen 120. In/Out	301
Imagen 121. Molécula.	305
Imagen 122. Miradas decápodo.	307
Imagen 123. Dramática de tiempos.	309
Imagen 124. Por-venir.	309
Imagen 125. <i>Futuros (Sem)tempo.</i>	312
Imagen 126. (Des)prenderse.	320
Imagen 127. Vuelos activos	322
Imagen 128. (Pre)parar(se) 1.	328
Imagen 129. (Pre)parar(se) 2.	329
Imagen 130. (Pre)parar(se) 3.	330
Imagen 131. Instantáneas imitaciones.	333
Imagen 132. <i>(Não) afixação.</i>	336
Imagen 133. Punto cero.	343
Imagen 134. Transmutar.	344
Imagen 135. ¿Una conclusión?.	348
Imagen 136. Respirar-Suspirar.	353
Imagen 137. Metodologizador.	355
Imagen 138. Microacciones.	357
Imagen 139. Lecturas.	358
Imagen 140. <i>Escreler.</i>	360
Imagen 141 En las marcas. ¿Listos?	363
Imagen 142. 24-abril-2022.	364
Imagen 143. Navegar-escalar.	364
Imagen 144. <i>Autor*s anónim*s.</i>	366
Imagen 145. Yoga.	370
Imagen 146. Leer.	371
Imagen 147. Concentración.	371
Imagen 148. Entonaciones.	374

Imagen 149. <i>Defesas 1.</i>	376
Imagen 150. <i>Defesas 2.</i>	377
Imagen 151. Defensas 3: Oxímoron.	377
Imagen 152. Dioptrías 5.0.	378
Imagen 153. Creencias.	379
Imagen 154. <i>Out/In.</i>	383
Imagen 155. (Des)hacer.	384
Imagen 156. Trayectos.	385
Imagen 157. <i>As ações dos verbos.</i>	386
Imagen 158. <i>The spider.</i>	387
Imagen 159. <i>Letters 1.</i>	389
Imagen 160. Deixar ser.	391
Imagen 161. <i>Perguntar?</i>	392
Imagen 162. Orientar(se).	393
Imagen 163. Trazar.	398
Imagen 164. Papéis.	401
Imagen 165. <i>Errare.</i>	408
Imagen 166. Ismos.	411
Imagen 167. Un proyecto.	412
Imagen 168. (Des)Bordes.	415
Imagen 169. <i>Um nome sem artigo (*)?</i>	417
Imagen 170. <i>Home. Letters 2.</i>	419
Imagen 171. Tipos. Letters 3.	419
Imagen 172. <i>Positions. Letters 4.</i>	420
Imagen 173. Descongelando las ideas.	427
Imagen 174. Oscilar.	430

Trazo 1. Ruta radiográfica.	22
Trazo 2. Coordenadas	35
Trazo 3. Zonas de conversación.	43
Trazo 4. Escisión.	52
Trazo 5. Escenario normativo UT.	82
Trazo 6. Núcleos de formación UT.	86
Trazo 7. Estructura de FSH-UT.	87
Trazo 8. Ideograma <i>Wang</i> .	95
Trazo 9. Soma profesional.	127
Trazo 10. Bipolaridades somatizadas.	129
Trazo 11. Hemisferios profesionales.	132
Trazo 12. Prefijos y sufijos.	143
Trazo 13. Preguntar(se).	161
Trazo 14. <i>University</i> .	166
Trazo 15. <i>Somahistorias</i> .	196
Trazo 16. Aspectos distintos da Técnica da educação estética.	269
Trazo 17. Reagrupação das Técnicas da educação estética segundo as quatro principais funções dos processos mentais tradicionais.	269





## Referencias Escénicas

- Acuerdo 0042 de 2014 [Consejo Académico de la Universidad del Tolima]. Por medio del cual se reglamentan los Lineamientos curriculares para los programas académicos de la universidad del Tolima. 14 de febrero de 2014.
- Aguirre-Armendáriz, Elizabeth y Gil-Juárez, Adriana. (2015). *Cuando contar la tesis es hacer la tesis. investigación y escritura autoetnográfica*. Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico.
- Ahmed, Sara. (2018). *Ex-cluirse*. Zazie Ediciones.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Fenomenología queer. Orientaciones, objetos, otros*. Edicions Bellaterra.
- \_\_\_\_\_. (2020) [2019]. *¿Para qué sirve? Sobre los estilos del uso*. Edicions Bellaterra.
- Akhtar, Allana. (10 de abril de 2019). Apple, Google, and Netflix don't require employees to have 4-year degrees, and this could soon become an industry norm. *Insider*. <https://www.insider.com/top-companies-are-hiring-more-candidates-without-a-4-year-degree-2019-4>
- Ammerman, Julia. (2021). *El Derecho a la propia voz como derecho a la personalidad*. Editorial Colex.
- Andión, Eduardo. (coord.). (2012). *Arte Transversal: Fórmulas equívocas: Experiencias y reflexión*. En: *La pedagogía de la transdisciplina*. Centro Nacional de las Artes.
- Atkinson, Dennis. (2018). *Art, Disobedience, and Ethics. The Adventure of Pedagogy*. Pallgrave Macmillan.
- Artières, Philippe. (1998). Arquivar a própria vida. *Revista Estudos Históricos. Arquivos Pessoais*. 21(11), 9-34. <https://hml-bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>
- Arlander, Annette (2014a). De la interacción a la intra-acción en la performance del paisaje. *Artnodes. Revista de Arte, Ciencia y Tecnología*. (14), 26-34.
- \_\_\_\_\_. (2014b). *Investigação em arte e/ como interdisciplinaridade*. En C. Almeida y A. Alves (Eds.), *Artistic Research Does #1*. i2ADS, FBAUP.
- Bachmann, Angelika, Hüper, Meta, Schuch, Heike y Shkrygunova, Olga. (s.f.). *Salutsalon*. <https://salutsalon.de/en-home>
- Bal, Mieke. (2009) [2002]. *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. CENDEAC.
- Baldacchino, Jhon. (2019). *Art as unlearning. Towards a Mannerist Pedagogy*. Routledge Taylor y Francis Group.
- Barad, Karen. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
- \_\_\_\_\_. (2016). *Troubling Time/s, Undoing the Future*. En *Faculty of Arts, Aarhus Universitet* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/dBnOJioYNHU>
- Bárcena, Fernando, Larrosa, Jorge y Mèlich Joan-Carles. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259.
- Beljon, J. (1993). *Gramática del arte*. Celeste Ediciones.
- Benias, Petros C., Wells, Rebeca. G., Sackey-Aboagye, Bridget, Klavan Heather, Reidy, Jason, Buonore, Daren, Miranda, Markus, Kornacki, Susan, Carr-Locke, David y Theise, Neil.

- (2018). Structure and Distribution of an Unrecognized Interstitium in Human Tissues. *Sci Rep* 8, 4947. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-23062-6>
- Barnard Center for Research on Women (20 de julio 2018). *Undoing the future* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/bMVkg5UiRog>
- Béarnard, Silvia. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Berardi, Franco “Bifo”. (2020). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra Editora.
- Biesta, Gert y Säfström, Carl. (2018). Un manifiesto por la educación. *Praxis Educativa*, 22(2), 20-36. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220203>
- Bogarín, Sara, Carrasco, Sara y Zúñiga, Daniela. (2019). La cartografía artística como ruta de comprensión a las intra-acciones de las experiencias investigativas, pedagógicas y artísticas. *Invisibilidades. Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, (12), 48-58. <https://www.apecv.pt/revista/invisibilidades/12/10.24981.16470508.12.7.pdf>
- Boia, Pedro. (2010). Construção social, materialidade e identidade na relação instrumento-instrumentista. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, (20), 109-136. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2281>
- Bourdieu, Pierre. (1989). *Homus academicus*. Siglo XXI Editores.
- Boserman, Carla y Ricart, David. (2016). Metodologías de investigación materializadas. Entre maquetas, tostadoras, diagramas, rampas y cabinas. *INMATERIAL. Diseño, Arte y Sociedad*, 1(1), 46–75. DOI <https://doi.org/10.46516/inmaterial.v1.15>
- Boshner, Arthur. (2019). Ya es hora: narrativa y el yo dividido. En Silvia Bénard (comp.). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Braidotti, Rosi. (2020) [2019]. *El conocimiento Posthumano*. Gedisa.
- Broncano, Fernando. (2019). *Puntos ciegos. Ignorancia pública y conocimiento privado*. Lengua de Trapo. \_\_\_\_\_ (27 de noviembre, 2021). Reflexiones en las fronteras de la cultura y la ciencia, la filosofía y la literatura, la melancolía y la esperanza. *El laberinto de la identidad*. <https://n9.cl/4h30p>
- Brown, Harriet (ed.). (2022). *Relatos lumbung. Ficciones desde lo común*. Almadía.
- Burke, Peter. (2022). *El polímata. Una historia cultural desde Leonardo da Vinci hasta Susan Sontag*. Alianza Editorial.
- Burn, Michael. (2019). Introducción a la escritura creativa: mostrar vs decir. En Silvia Bénard (comp.). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Caldas, Pedro. (2006). O corpo em movimento. En Olga Pombo, Catarina Pombo, Sara Fuentes (org.). *CorpoImagem. Representações do Corpo na Ciência e na Arte*. Fim de Século. (pp. 153-169).
- Calmels, Daniel. (2013). *Fugas: El fin del cuerpo en los comienzos del milenio*. Editorial Biblos.
- Cardona, Patricia. (1989). Los principios de la pre-expresividad según la antropología teatral. *Tramoya*, (21), 26-29. Universidad Veracruzana <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/3806>

- Carelli, Francesco. (2014). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Editorial Gustavo Gili.
- Castro, Maria do Mar. (2016). Pedagogic Activism V. Pedagogic Paternalism. En F. Malzacher, P. Tan y A. Ögüt (eds.). *The Silent University Towards a Transversal Pedagogy*. Sternberg Press. (pp. 44-55).
- \_\_\_\_\_ (2020). Fundamental education and decolonization of the mind. On Education. *Journal for Research and Debate*, 3(7), [https://doi.org/10.17899/on\\_ed.2020.7.10](https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.7.10)
- Castro, Ernesto. (19 de noviembre de 2022). *Dysphoria mundi en Madrid (ft. Paul B. Preciado)* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/SomTT3n5hjQ>
- Clear, James. (2020). *Hábitos atómicos. Cambios pequeños resultados extraordinarios*. Planeta.
- Conapred México. (7 de julio de 2014). *Campaña sensibilización Always #LikeAGirl* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/Fr8tN6tVOMa>
- Cornago, Óscar. (2016). El giro performativo. "Todo hacer es conocer y todo conocer es hacer". En Jose Alberto Conderana (coord). *Giros epistemológicos de las artes. La creación de significado*. Asimétricas.
- Currey, Mason. (2014) *Rituales cotidianos. Cómo trabajan los artistas*. Turner Publicaciones.
- Cunha, Paul. (1999). *O lugar do corpo. Elementos para uma cartografia fractal*. Instituto Piaget.
- Chaplin, Charlie (Director). (1936). *Modern Times* [Película]. United Artists.
- Chazelle, Damien [Director]. (2014). *Whiplash: In Search of Perfection* [Película]. Sony Pictures Classics, Blumhouse Productions, Bold Films, Right of Way Films.
- Chattopadhyay, Budhaditya. (2020). *The Nomadic Listener*. Errant Bodies Press.
- Charters de Almeida, João. (2021). *O "futuro" é o "presente" sem "tempo?"* Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes CIEBA. Universidade de Lisboa.
- Cruz, Pedro y Hernández, Miguel. (eds.) (2017). *Cartografías del cuerpo: La dimensión corporal en el arte contemporáneo*. CENDEAC. Centro De Documentación y Estudios Avanzados De Arte Contemporáneo.
- Decreto 1330 de 2019. [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. 25 de julio de 2019.
- Di Marco, Silvia. (2006). Mapas, modelos ou retratos? Algumas reflexões sobre a imagiologia médica. En Olga Pombo, Catarina Pombo, Sara Fuentes (org.). *CorpoImagem. Representações do Corpo na Ciência e na Arte*. Fim de Século. (pp. 181-195).
- Derrida, Jacques. (2003). *Universidade sem condição*. Angelus Novus.
- Diccionario Etimológico Castellano en Línea (s. f.). Identidad. *Diccionario Etimológico Castellano en Línea*. Recuperado en noviembre de 2022 <http://etimologias.dechile.net/?identidad>
- Didion, Joan. (2017). *El año del pensamiento mágico*. Random House.
- Dravet, Florence, Florent Pasquier, Javier Collado, Gustavo de Castro, (org.) (2020). *Transdisciplinarietà y educación del futuro*. Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad, Universidad Católica de Brasilia.
- Dubet, François. (2006) [2002]. *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Editorial Gedisa.

- Edelman, Lee. (2014) [2004]. *No al futuro. La teoría queer y la pulsión de muerte*. Egales.
- Efland, Artur. (2002) [1990]. *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las visuales*. Paidós.
- Efland, Artur, Freedman, Kerry y Sthur, Patricia. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Ehrlich, Pippa y Reed, James [Dirección]. (2020). *My Octopus Teacher* [Película]. Craig Foster.
- Ellis, Carolyn, Adams, Tony & Bochner, Arthur. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, (14), 249–273. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626>
- Ephron, Nora. (2022). *No me acuerdo de nada y otras reflexiones*. Libros del Asteroide.
- Erickson, Dan (Director). (2022). *Severance* [Serie]. Endeavor Content, Red Hour.
- Facultad de Ciencias Humanas y Artes - Universidad del Tolima. (2016). *Propuesta de Formación social y humanística para la Universidad del Tolima*. Ayala, Oscar, Cuellar, Julián y Fonseca, César.
- Facultad de Ciencias Humanas y Artes - Universidad del Tolima. (26 de mayo de 2017). *Recuento histórico de la Facultad de Ciencias Humanas y Artes*. (Consultado a 2 Febrero 2023) <http://fcha.ut.edu.co/la-facultad/presentacion.html>
- Feijó, António e Tamen, Miguel. (2017). *A universidade como deve ser*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Ensaaios da fundação.
- Fernández, Rosa. (2015). Conversando con Richard Shusterman: Pensar desde el cuerpo, de la estética pragmatista a la somaestética. *LAOCOONTE. Revista de Estética y teoría de las artes*, 2 (2). 9-18. <https://n9.cl/nzwp4>
- Fernández-Mallo, Agustín. (2008). *Carne de píxel*. DVD Ediciones.
- \_\_\_\_\_ (2018). *Teoría general de la basura. (Cultura, apropiación, complejidad)*. Galaxia Gutenberg.
- \_\_\_\_\_ (2021). *La mirada imposible*. Wunderkammer.
- Flusser, Vilém. (2017). *O mundo codificado. Por uma filosofia do design e da comunicação*. Editora Ubu.
- Foro Nacional de Educación Artística (Chile), (2022). *Propuestas para la educación artística. Orientaciones de Política Pública. Documento de política*. Foro Nacional de Educación Artística. Chile: UNESCO.
- Foucault, Michel. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Nueva Visión.
- Freidson, Eliot (2001). La teoría de las profesiones. Estado del arte. *Perfiles Educativos*, 23(93), 28-43. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982001000300003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982001000300003)
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Fuguet, Alberto. (2007). *Apuntes autistas*. Epicentro Aguilar Chilena de Ediciones S.SA.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Mi cuerpo es una celda: autobiografía*. Norma. Buenos Aires.
- Galison, Peter (Director). (2020). *Black Holes: The Edge of All We Know* [Película]. Collapsar, Sandbox.
- Gálvez, María Auxiliadora. (2019). *Espacio Somático. Cuerpos Múltiples*. Ediciones Asimétricas.
- García, Rodrigo (2022). *No hay ningún problema* [Instalación]. Centro Cultural Conde Duque. Madrid.

- Gaztambide-Fernández, Rubén. (2013). Why the Arts Don't Do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education. *Harvard Education Review*. 83(1), 211–237. <https://doi.org/10.17763/haer.83.1.a78q39699078ju20>
- Gompertz, Will. (2016) [2015]. *Piensa como un artista*. Taurus.
- Groys, Boris. (2022). *Arte em fluxo*. Orfeu Negro.
- Guasch, Ana. (2009). *Autobiografías visuales. Del archivo al índice*. Ediciones Siruela.
- Halberstam, Judith. (2018) [2011]. *El arte del fracaso queer*. Egales.
- Haug, Hallgrim y Sørensen, Per-Olav (Directores). (2022). *The Playlist*. [Serie]. Yellow Bird Films.
- Haraway, Donna. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Cthuluceno*. Consonni.
- Harney, Stefano y Moten, Fred. (2017). *Los abajo comunes. Planear fugitivo y estudio negro*. Cooperativa Cráter Invertido.
- Hernández Hernández, Fernando. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- \_\_\_\_\_ (2012). Investigar con imágenes, investigar sobre imágenes, desvelar aquello que permanece invisible en la relación pedagógica. Seminario pedagogías de la cultura visual [Documento de trabajo inédito, Universidad de Barcelona].
- hooks, bell. (2013). *Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade*. Wmfmartinsfontes.
- Huertas, Miguel. (2010). Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. *Revista Educación Y Pedagogía*, 22(58), 165-176. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9743>
- Ingold, Tim. (2018) [2015]. *La vida de las líneas*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Irwing L, Rita, Wilson Kind, Sylvia y Springgay, Stephanie. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912 <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- Irwin L, Rita y García Sierra, Diego. (2017). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65-66), 106-113. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771>
- Jaime, Beatriz. (2018). *Fragmentos de memoria. Luchas, tragedias y vidas que forjaron la Universidad del Tolima*. Sello Editorial Universidad del Tolima.
- Jagodzinski, Jan. y Wallin, Jason. (2013). *Arts-Based Research. A Critique and a Proposal*. Sense Publishers.
- Jaar, Alfredo. (s.f). Alfredo Jaar. <https://alfredojaar.net/>.
- Jerz, Dennis. (2019). Mostrar no (solamente) decir. En Silvia Bénard (comp.). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Jufresa, Laia. (2015). *Umami*. Penguin Random House.
- Kagge, Erling (2019). *Caminar. Las ventajas de descubrir el mundo a pie*. Taurus-Penguin Random House.
- Kesselman, Susana. (1990). *El pensamiento corporal*. Ediciones Paidós.
- Kilomba, Grada. (2019). *Memórias da plantação. Episódios de racismo cotidiano*. Orfeu Negro.

- Kleinman, Adam. (2012). Intra-actions. Karen Barad. En *Mousse #34 Out Now*, 76-81.
- Kleon, Austin. (2021). *Roba como un artista. Las 10 cosas que nadie te ha dicho acerca de ser creativo*. Libros Aguilar.
- Lahiri, Jhumpa. (2015). *En otras palabras*. Ediciones Salamandra.
- Leavy, Patricia. (2017). *Handbook of Arts-Based Research*. Guilford Press.
- \_\_\_\_\_. (2020). *Methods Meets art: Arts-Based Research Practice*. Guilford Press.
- Le Bretón, David (2010). *Cuerpo sensible*. Ediciones Metales Pesados.
- \_\_\_\_\_. (2021). *Cuerpos enigmáticos: variaciones*. LOM ediciones.
- Levins, Aurora. (2004). Intelectual Orgánica Certificada. En: *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de Sueños
- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. (28 de diciembre de 1992). DO 40700. Colombia.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. (8 de febrero de 1994). D. O. 41214. Colombia.
- Llansol, Maria Gabriela. (2022). *Escrito nas margens. Livro de Horas VIII. (A marginalia na biblioteca de M.G. Llansol)*. Assírio & Alvim. Porto editora.
- Lyne, Adrian (Director). (1983). *Flashdance* [Película]. Polygram Filmed Entertainment, Don Simpson/Jerry Bruckheimer Films.
- Maeterlinck, Maurice. (2007). *La inteligencia de las flores*. Taller de Edición Rocca.
- Manning, Ering. (2019). Propositiones para la Investigación-Creación. *Corpo grafías. Estudios críticos de y desde los cuerpos*. (6)6, 79-87. <https://doi.org/10.14483/25909398.14229>
- Manovski, Miroslav. (2014). *Arts-Based Research, Autoethnography, and Music Education Singing through a Culture of Marginalization*. Sense Publishers.
- Marcolongo, Andrea. (2021). *Etimologías para sobrevivir al caos. Viaje al origen de 99 palabras*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Marín-Viadel, Ricardo. (2005). La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o Arte Investigación Educativa. En R. Marín-Viadel (Ed.). *Investigación en educación artística*. Universidad de Granada. (pp. 223-274).
- \_\_\_\_\_. (2011a). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educación*, 34(3), 271-285. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9515>
- \_\_\_\_\_. (2011b). La investigación en educación artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119951>
- Marín-Viadel, Ricardo, Roldán, Joaquín y Pérez, Fernando (eds.). (2014). *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación basada en Artes e Investigación Artística [Strategies, techniques and instruments in Arts based Research and Artistic Research]*. Universidad de Granada.
- Marín-Viadel, Ricardo. y Roldán, Joaquín. (2014). 4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en Investigación Educativa basada en las Artes Visuales. En R. Marín Viadel, J. Roldán y F. Pérez Martín,(eds.), *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación basada en Artes e Investigación Artística*. (pp. 71-114). Universidad de Granada.

- Mauro, Karina (comp.). (2019). *Artes y producción de conocimiento. Experiencias de integración de las artes en la universidad*. Argus-a.
- Mauss, Marcel. (2017). *As Técnicas do corpo*. São Paulo: Ubu Editora.
- Mckittrick, Katherine. (2021). *Dear science and other stories*. Duke University Press.
- Moraña, Mabel. (2021). *Pensar el cuerpo. Historia, materialidad y símbolo*. Herder.
- Moraza, Juan Luis. (2018). Contributions of research (after, on, under, without, according to, by, for, until, toward, since, from, against, with, next to, below, before, in) art. Notes on knowledge | Aporías de la investigación (tras, sobre, so, sin, según, por, para, hasta, desde, de, contra, con, cabe, bajo, ante, en) arte. Notas sobre el saber. En Catarina Almeida & A. Alves, (eds.) *Artistic research does*, (4). <https://doi.org/10.24840/978-989-99839-4-6>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s. f.). *Los futuros de la educación*. <https://es.unesco.org/futuresofeducation/>
- Ogêda, Adriane; Ribeiro, Tiago. (2019). *Pesquisa, alteridade e experiência. Metodologias minúsculas*. Ayvu.
- Paiva, João, Morais, Carla, Soares, Martinho, Araújo, José, Vieira, Hugo y Moreira, Luciano. (2021). *Química ao pé da letra*. U. Porto Press.
- Parisi, Giorgio. (2022). *A minha história na Física. O voo dos estorninhos e outros sistemas complexos*. Bertrand Editora.
- Perec, Georges. (2008). *Pensar/Clasificar*. Editorial Gedisa.
- Porto Editora. (s.f.) Propina. *Dicionário da língua portuguesa*. Recuperado el 6 de febrero de 2023. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/propina>
- Pombo, Olga. (2006). CorpoImagem. Uma exposição. En Olga Pombo, Catarina Pombo, Sara Fuentes (org.). *CorpoImagem. Representações do Corpo na Ciência e na Arte*. Fim de Século. (pp 9-17).
- Pombo, Olga, Pombo, Catarina, Fuentes Sara (org.). (2006). *CorpoImagem. Representações do Corpo na Ciência e na Arte*. Fim de Século.
- Porliniers [ @porliniers ]. (s.f.). *Porliniers* [Instagram]. <https://www.instagram.com/porliniers/?hl=es>
- Preciado, B. Paul. (2020). *Yo soy el monstruo que os habla. Informe para una academia de psicoanalistas*. Editorial Anagrama.
- Pussetti, Chiara. (2016). Quando o campo são emoções e sentidos. Apontamentos de etnografia sensorial. En Humberto Martins y Paulo Mendes (org.). *Trabalho de Campo: Envolvimento e Experiências em Antropologia*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Pugliesi, Nataly. (2019). Carreiras Múltiplas. Você s/a. Edição 251. <https://vocesa.abril.com.br/edicoes/voce-s-a-edicao-251/>
- Puwar, Nirmal. (2004). *Space Invaders. Race, Gender and Bodies Out of Place*. Berg. Oxford.
- Quintana, Alejandra. (2006). *Género, poder y tradición: al baile de la gaita el caimán le replica: estudio de la música de gaitas y tambores de la Costa Atlántica de Colombia (San Jacinto, Ovejas y Bogotá) desde una perspectiva de género* [Trabajo de grado Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <http://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/51849>

- Radrigán, Valeria (ed.). (2014). *Pensar los cuerpos: un ejercicio transdisciplinar. Tres ensayos sobre cuerpo y transdisciplina*. Adrede Editora.
- Ramos do Ó, Jorge. (2019). *Fazer a mão por uma escrita inventiva na universidade*. Edições Saguau.
- Readings, Bill. (1996). *The university in ruins*. Harvard University Press.
- Redeker, Robert. (2014). *Egobody: La fábrica del hombre nuevo*. Fondo de Cultura Económica.
- Read, Herbert. (2022) [1943]. *Educação pela arte*. Edições 70.
- Resolución 013189 de 2020 [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio de la cual se otorga la Acreditación Institucional en Alta Calidad a la Universidad del Tolima. 17 de julio de 2020. Ministerio de Educación Nacional.
- Richardson, Laurel y St. Pierre, Elizabeth Adams. (2019). La escritura. Un método de indagación. En *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Universidad autónoma de aguas calientes.
- Risler, Julia y Ares, Pablo. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón.
- Rosa Dias, Fernando. (2006). Estatutos do corpo na arte contemporânea. En Olga Pombo, Catarina Pombo, Sara Fuentes (org.). *CorpoImagem. Representações do Corpo na Ciência e na Arte*. Fim de Século. (pp. 197-205).
- Ruiz de Samaniego, Alberto. (2017). *Cuerpos a la deriva*. Abada Editores.
- Sadr, Natascha. (2011). Deshacer lo investigado. En Jan Verwoert et. al. *Entorno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica*. Museu d'Art Contemporani de Barcelona.
- Salazar, Adriana. (2021). Habitar la ribera de las disciplinas. Investigaciones que se forman entre la tierra y el agua. En López, Helena; Gutierrez, David & Palomino, Jorge (Eds.) *Lecturas interdisciplinares de los cuerpos: discursos, emociones y afectos*. Universidad Nacional Autónoma de México. (pp. 151-176)
- Sánchez, Aida. (2021). *Una educación imperfecta. Apuntes críticos sobre pedagogías del arte*. Exit Publicaciones.
- Sapeta, Inês, Fazenda, Maria do Mar, Nascimento, Susana (eds.). (2018). *O que é o arquivo. Laboratório de arte / arquivo*. Documenta.
- Sanín, Carolina. (2018). *Somos luces abismales*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- \_\_\_\_\_ (2020). Soñar o conformarse. La poética de la desidentidad. *Ctxt. Contexto y acción*. <https://n9.cl/h1vl8z>
- Stanislavski, Konstantín. (2009) *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Alba Editorial.
- Schatz, Howard. (2000-2002). *Athletes*. <https://howardschatz.com/>.
- Sennett, Richard. (1998). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- \_\_\_\_\_ (2019) [1994]. *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Alianza Editorial.
- Serres, Michel. (2004). *Variações sobre o corpo*. Bertrand Brasil.
- Shusterman, Richard. (2008). *Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. Cambridge University Press.

- \_\_\_\_\_ (2011). Pensar Através do Corpo, Educar para as Humanidades: Um Apelo para a Soma-Estética. *Philia & Filia*, 02(2), 5-33 <https://seer.ufrgs.br/Philiaefilia/article/view/24423>
- \_\_\_\_\_ (2012). *Thinking through the body. Essays in Somaesthetics*. Cambridge University Press.
- Sicard, Monique (2006). *A fábrica do olhar. Imagens de Ciência e aparelhos de visão (Século XV-XX)*. Edições 70.
- Sontag, Susan. (1984). *Contra la interpretación y otros ensayos*. Seix Barral.
- Somaesthetics. (26 enero 2012). *Richard Shusterman Eminent Scholar Lecture: Thinking Through the Body* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/qzKI9VJbEnY>
- Tada, Michitarō. (2010). *Karada. El cuerpo en la cultura japonesa*. Adriana Hidalgo Editora. 多田道太郎.
- Tanaka, Tatsuya. (s.f.) *Miniatura Calendar*. <https://miniature-calendar.com/>
- Tamen, Miguel (27 de febrero de 2019). Como deve ser a Universidade? [Discurso principal]. “A universidade como deve ser” *Dia da Faculdade de Medicina- Universidade do Porto*. <https://noticias.up.pt/miguel-tamen-e-a-universidade-como-deve-ser-no-dia-da-fmup-2019-video/>
- Tavares, M. Gonçalo. (2013). *Atlas do corpo e da imaginação. Teoria, fragmentos e imagens*. Editorial Caminho.
- Taylor, Diana. (2020). *¡Presente! La política de la presencia*. UAH. Ediciones. Universidad Alberto Hurtado.
- Tute Humor [@tutehumor]. (s.f.). *Tute*. Instagram. <https://www.instagram.com/tutehumor/>
- Universidad del Tolima. (2015). *PEI. Proyecto educativo institucional*. Universidad del Tolima.
- Universidad de los Andes. [Universidad de los Andes] (2014). *Sala del Silencio, un espacio para meditar y reflexionar*. [Vídeo]. Youtube. [https://youtu.be/K\\_PTMPzEbic](https://youtu.be/K_PTMPzEbic)
- Valéry, Paul. (2020). *A arte de pensar. Ensaíos filosóficos*. Bazar do tempo.
- Verwoert Jan, Sadr Natascha, Echevarría Guadalupe, García Dora, Lesage Dieter & Brown Brown, Tony. (2011). *Entorno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica*. Museu d'Art Contemporani de Barcelona.
- Viotti, Nicolás. (12 de febrero de 2019). *El estudio de las creencias científicas y mágicas*. Revista Anfibia. <https://www.revistaanfibia.com/cientificas-y-magicas/>
- Warr, Tracey (ed.). (2006). *El cuerpo del artista*. Phaidon Press.
- Zamani, Nahid. (s.f.). *Cartonist and Illustrator*. <https://nahidzamani.com/>
- Zafra, Remedios. (2021). *Frágiles. Cartas sobre la ansiedad y la esperanza en la nueva cultura*. Anagrama.
- Zanatta, Elizabeth; Yurén, Teresa y Faz Govea, Jacobo. (2010). *Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional en la universidad pública mexicana*. Argumentos Estudios Críticos de la Sociedad.
- Zemeckis, Robert [Director]. (1985). *Back to the future* [Película]. Universal Pictures, Amblin Entertainment.
- Zemelman, Hugo. (2005). *La voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos Editorial.

## Referencias Trasescénicas

- Acaso, María, Ellsworth, Elizabeth y Pradó Carla. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Catarata.
- Acaso, María. (2014). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.
- Acaso, María y Manzanera, Paloma. (2015). *Esto no es una clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos de educación formales*. Editorial Ariel.
- Agamben, Giorgio. (1996). *La comunidad que viene*. Pre-textos.
- (2009). *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Argos Editora da Unochapecou.
- (2017). *El uso de los cuerpos. Homo sacer IV*. Adriana Hidalgo Editora.
- Albán, Adolfo. (2013). Pedagogías de la Re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En Catherine Walsh (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver*. Ediciones Abya Yala. (pp. 443- 468).
- Araki, Michael. (21 de noviembre de 2016). *Como se tornar um polímata num mundo de especialistas*. LinkedIn. <https://pt.linkedin.com/pulse/como-se-tornar-um-pol%C3%ADmata-num-mundo-de-especialistas-michael-araki>
- (12 de junho de 2018). *O que é polimatia, por que temos poucos polímatas e por que isso é ruim*. LinkedIn. <https://www.linkedin.com/pulse/o-que-%C3%A9-polimatia-por-tempos-poucos-pol%C3%ADmatas-e-isso-ruim-araki>
- Arendt, Hanna (1996). La crisis en la educación. En: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Arfuch, Leonor. (2016). El “giro afectivo”. Emociones, subjetividad y política. *deSignis*, 24, 245-254. <https://www.designisfels.net/publicacion/i24-emociones-en-la-nueva-esfera-publica/>
- Arheim, Rudolf. (1986). *El pensamiento visual*. Ediciones Paidós.
- Atkinson, Dennis. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8, 43–56. <https://doi.org/10.1057/sub.2014.22>
- Augustowsky, Gabriela. (2012). *El arte en la enseñanza*. Paidós.
- Barros, Laura. (2021) *Habitar(se) el cuerpo como lugar*. Ediciones Asimétricas.
- Belardinelli, Patricia y Catibiela, Alejandra. (2017). Consideraciones sobre el arte y su enseñanza. Apuntes de clase. *Metal 3*, 75-85. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/63636>
- Biesta, Gert. (2017.) *Letting Art Teaching Art Education “after” Joseph Beuys*. ArtEZ Press Amsterdam.
- Biesta, Gert, Cole, David. y Naughton, Christopher. (2018). *Art, Artists and Pedagogy Philosophy and the Arts in Education*. Routledge.
- Bourdieu, Pierre. (1989) O poder simbólico. Diffel.
- Broncano, Fernando. (2020). Teoría y práctica de las fraternidades epistémicas. *Dilemata*, 33(), 11–21. <https://n9.cl/6hnhhi>.
- Byrne, David. (2020). *Arboretum*. Sexto Piso ilustrado.
- Caballero, Rebeca. (2017). Apuntes para la reflexión de lo corporal desde la educación. *Didac 70*, 4-9.

- [https://revistas.iberomx.com/didac/articulo\\_detalle.php?id\\_volumen=25&id\\_articulo=297](https://revistas.iberomx.com/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=25&id_articulo=297)
- Castro-Gómez, Santiago. (2011). Desafíos de la inter y la transdisciplinariedad para la universidad en Colombia. *Pedagogía y saberes*, 35, 45-42. <https://doi.org/10.17227/01212494.35pys45.52>
- CECRITICC UAQ. (22 de abril de 2021). *(Re)pensar el cuerpo desde los Nuevos Materialismos Feministas: sexo, género e identidad* [Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/hV9UwsLX1Yw>
- Citro, Silvia. (coord.). (2010). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Editorial Biblos.
- Citro, Silvia, Bizerril, José, y Mennelli, Janina (coords.). (2015). *Cuerpos y corporalidades en las culturas de las Américas*. Editorial Biblos.
- D'Angelo, A., (2010). La experiencia de la corporalidad en imágenes. Percepción del mundo, producción de sentidos y subjetividad. *Tabula Rasa*, (13), 235-251. <https://doi.org/10.25058/20112742.411>
- Delannoy, Luc. (2015). *Neuroartes, un laboratorio de ideas*. Ediciones Metales Pesados.
- Didi-Huberman, George. (2012). Quando as imagens tocam o real. *PÓS: Revista Do Programa De Pós-graduação Em Artes Da EBA/UFMG*, 2(4), 206-219. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454>
- Eisner, Elliot. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 50(191), 15-34. <https://revistadepedagogia.org/1/no-191/la-incomprendida-funcion-de-las-artes-en-el-desarrollo-humano/101400039371/>
- Eça, Maria Teresa. (2011). Educação artística em Portugal: entre a tradição e a ruptura. *PÓS: Revista Do Programa De Pós-graduação Em Artes Da EBA/UFMG* 1(1), 26-36. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15402>
- Esteban, Mariluz. (2013). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios culturales, identidad y cambio*. Ediciones Bellaterra.
- Fernández-Savater, Amador. (16 de noviembre de 2018). *Dar a ver, dar que pensar: contra el dominio de lo automático*. ElDiario.es. [https://www.eldiario.es/interferencias/pensamiento-esterotipos\\_132\\_1835236.html](https://www.eldiario.es/interferencias/pensamiento-esterotipos_132_1835236.html)
- Flores-Malagón, A y Millán, C. (eds.). (2002). *Desafíos de la transdisciplinariedad*. Centro Editorial Javeriano.
- Foucault, Michel y Deleuze, Gilles. (1980). Los intelectuales y el poder. En Michel Foucault. *Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta. (pp. 77-86).
- Flusser, Vilém. (1994). *Los gestos. Fenomenología y comunicación*. Editorial Herder.
- Frankman, Myron. (2002). La mente indisciplinada: la imaginación liberada. En Flórez-Malagón, Alberto y Carmen. Millán de Benavidez (Eds.). *Desafíos de la transdisciplinariedad*. Centro Editorial Javeriano. (pp. 96-104).
- Gamboa, Leonardo. y Suárez, Javier. (comps.). (2018). *Pensar el cuerpo*. Editorial Universidad del Norte.
- Gaztambide-Fernández, Rubén. (2019). The orders of cultural production. *Harvard Education Review*. 35(3), 211-237. <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/939>
- Gardner, Howard. (2016). *Las cinco mentes del futuro*. Paidós.

- Gómez, Pablo. y Lambuley, Edgar Ricardo. (2006). *La investigación en artes y el arte como investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- hooks, bell. (2004). *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de Sueños.
- Ingold, Tim. (2012). Trazendo as coisas de volta à vida. Emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, 18(37), 25-44. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832012000100002>
- Interaction Design Foundation - IxDF. (24 de junio de 2014). *Somaesthetics Vídeo 1: Introduction to Somaesthetics 1* [Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/Uxe73YY56Zg>
- Interaction Design Foundation - IxDF. (24 de junio de 2014). *Somaesthetics Vídeo 2: Ancient Culture* [Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/qZZr81nCTGM>
- Interaction Design Foundation - IxDF. (24 de junio de 2014). *Somaesthetics Vídeo 3: Linking Theory with Practice* [Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/AXR6WPWyMt0>
- Interaction Design Foundation - IxDF. (24 de junio de 2014). *Somaesthetics Vídeo 4: Designing Interactive Products* [Vídeo]. Youtube. [https://youtu.be/\\_G24IL9jshU](https://youtu.be/_G24IL9jshU)
- Irwing L, R., Wilson Kind, S. y Springgay, S. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912 <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- Irwin L, R. y García Sierra, D. (2017). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65-66), 106-113. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771>
- Larrosa, Jorge, Arnaus, Remei, Ferrer, Virginia, Pérez de Lara, Nuria, Connelly, F. Michael, Clandinin, D. Jean y Greene, Maxine. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Editorial Laertes.
- Ley 1188 de 2008. Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. (25 de abril 2008). DO. 46971. Colombia.
- López, Helena; Gutierrez, David & Palomino, Jorge (eds.). *Lecturas interdisciplinarias de los cuerpos: discursos, emociones y afectos*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Malabou, Catherine. (2021) [2010]. Pero, ¿qué es fomar el cuerpo? En Judith Butler y Catherine Malabou. *Sé mi cuerpo. Una lectura contemporánea de la dominación y la servidumbre en Hegel*. Paradiso Editores. (pp. 75-83).
- Marín-Viadel, R. (2005). La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o Arte Investigación Educativa. En R. Marín-Viadel (Ed.), *Investigación en educación artística*. Universidad de Granada. (pp. 223-274).
- Martins, João (coord.). (2003). *Imagiologia Básica: texto e atlas*. Lidel.
- Mauro, Karina (comp.). (2019). *Artes y producción de conocimiento. Experiencias de integración de las artes en la universidad*. Argus-a.
- Ministerio de Cultura. (s. f.). *Educación artística*. <https://mincultura.gov.co/areas/artes/educacion-artistica/Paginas/default.aspx>
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Sistema de Créditos Académicos*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87727.html>
- Mlodinow, Leonard. (2019). *Elástico. Como o pensamento flexível pode mudar nossas vidas*. Zahar.

- Peñuela, Alejandro. (2005). La transdisciplinariedad más allá de los conceptos. Más allá de los conceptos y la dialéctica. *Andamios*, 1(2), 43-77. <https://doi.org/10.29092/uacm.v0i2.492>
- Pigliucci, Massimo. (2018). *Cómo ser un estoico. Utilizar la filosofía antigua para vivir una vida moderna*. Editorial Planeta Barcelona.
- Piñon, Francisco. (2010). Ser y que hacer de la Universidad, Ciencia, poder y eticidad. *Iztapala Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 68( ), 187-194. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/262>
- Planella, Jordi. (2017). *Pedagogías sensibles: sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Pedagogías UB.
- Pussetti, Chiara. (2015). Os frutos puros enlouquecem. Percursos de arte e antropologia. *Revista Antropolítica*, 38( ), 221-243. <https://doi.org/10.22409/antropolitica2015.i38.a41539>
- Queneau, Raymond. (1995). *Exercicios de estilo*. Imago Editora.
- Richir, Marc. (2019). *El cuerpo. Ensayo sobre la interioridad. Seguido de "la verdad de la apariencia"*. Brumaria.
- Ribeiro Agostinho. (2004). O olhar que ficou preso a um piercing no umbigo. *Revista Sociedade & Culturas*, 22, 227-237. <https://doi.org/10.34626/esc.vi22>
- Rogoff, Irit. (2007). Academy as Potentiality. *Design Open data*. <https://n9.cl/w53sg>
- Sánchez, Aida. (2010). Artes y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 43-60. <https://doi.org/10.35362/rie520575>
- Sarmiento, Gaffurri. (2017). *Haptopías*. Ediciones Uniandes.
- Serres, Michel. (2014). *Pulgarcita*. Editorial Gedisa.
- Simons, Maarten. y Masschelein, Jan. (2012). School-A Matter of form. En P. Gielen y P. De Bruyne (eds.), *Teaching Art in the Neoliberal Realm: Realism versus Cynicism*. Valiz. (pp. 69-83).
- Solano, Carla. (2017). Do “corpo de Röntgen” ao “corpo Rendering”. Considerações sobre eugenia e construções da imagem médica no séc. XXI. *Antropologia Portuguesa*, 34, 49-65. [https://doi.org/10.14195/2182-7982\\_34\\_3](https://doi.org/10.14195/2182-7982_34_3)
- Tavares, Gonçalo. (2013). *Atlas do corpo e da imaginação. teoria, fragmentos e imagens*. Editorial Caminho.
- Trosman, Carlos. (2013). *Corpografías. Una mirada corporal del mundo*. Topia Editorial.
- Visioning the Future. (9 de Julio 2020). *Visioning the Future: Annette Arlander's presentation for Seminar 9th July*. [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=vwjsRSchOhg>
- Wagensberg, Jorge. (2007) [1985]. *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Fabula Tusquets Editores.
- Waldenfels, Bernhard. (2006). El sitio corporal de los sentimientos. *Signos Filosóficos*, 8(15), 129-150. <https://signosfilosoficos.izt.uam.mx/index.php/SF/article/view/348>
- Zemelman, Hugo. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Zuñiga, Rodrigo. (2008). *La demarcación de los cuerpos. Tres textos sobre arte y biopolítica*. Ediciones Metales Pesados.

