



<Estudios y tendencias

Monográfico sobre humanidades digitales y pedagogías culturales>

Pedagogías Culturales, espejos negros y metodología de las cinco obstruccionesFernando Miranda¹ 

Enviado: 12/05/2019. Aceptado: 26/05/2019. Publicado en prensa: 04/11/2019. Publicado: 08/01/2020

//Resumen

INTRODUCCIÓN. Este texto recoge la experiencia de pensar y realizar formas alternativas de enseñanza universitaria que dan cuenta de los cambios y las maneras de enfrentar la producción simbólica de época.

MÉTODO. Se estudia el proceso de desarrollo —desde 2014 a la actualidad— del curso de “Prácticas de intervención interdisciplinaria en el espacio urbano” de la Universidad de la República de Montevideo, con la intención de desbordar la universidad, las pertenencias institucionales y las identidades vinculadas a distintas disciplinas y profesiones.

RESULTADOS. El desarrollo del artículo permite aportar a la reflexión sobre el uso diverso de las tecnologías digitales desde la disponibilidad cotidiana de diversos artefactos. Además, se explica la propuesta metodológica desarrollada sobre lo que se denomina obstrucciones, pensada y realizada como forma de activar acciones. Estas obstrucciones se describen como parte del formato pedagógico que estructura las prácticas de aula.

DISCUSIÓN. Se desarrolla una experiencia de enseñanza que asume la idea de las pedagogías culturales y las formas de producción simbólica estudiantil de carácter colectivo en espacios universitarios. Se hace desde un trabajo colaborativo e interdisciplinario, a partir de asumir críticamente las prácticas de creación artística actual.

//Palabras clave

Prácticas interdisciplinarias; Pedagogías culturales; Prácticas colectivas; Formato pedagógico; Tecnologías digitales; Metodología de las obstrucciones.

//Datos del autor

¹ Doctor por la Universidad de Barcelona en Artes Visuales y Educación. Profesor Titular del "Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes" (asimilado a Facultad) de la Universidad de la República (Uruguay). Investigador Nivel 1 (SNI-ANII-Uruguay). Universidad de la República, Uruguay. Autor para la correspondencia: fmiranda@enba.edu.uy

//Referencia recomendada

Miranda, F. (2020). Pedagogías Culturales, espejos negros y metodología de las cinco obstrucciones. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(1), 1–13. <http://doi.org/10.1344/reire2020.13.128640>

© 2020 Fernando Miranda. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



//Títol

Pedagogies culturals, miralls negres i metodologia de les cinc obstruccions

//Resum

INTRODUCCIÓ. Aquest text recull l'experiència de pensar i dur a terme formes alternatives d'ensenyament universitari, que donen compte dels canvis i les maneres d'afrontar la producció simbòlica de l'època.

MÈTODE. S'estudia el procés de desenvolupament —des de 2014 fins a l'actualitat— del curs «Pràctiques d'intervenció interdisciplinària en l'espai urbà» a la Universitat de la República a Montevideo, amb la intenció de desbordar la universitat, les pertinences institucionals i les identitats vinculades a diferents disciplines i professions.

RESULTATS. El desenvolupament de l'article permet fer aportacions a la reflexió sobre l'ús divers de les tecnologies digitals des de la disponibilitat quotidiana de diversos artefactes. A més, s'explica la proposta metodològica desenvolupada sobre el que s'anomenen *obstruccions*, pensada i realitzada com a forma d'activar accions. Aquestes obstruccions es descriuen com a part del format pedagògic que estructura les pràctiques d'aula.

DISCUSSIÓ. Es desenvolupa una experiència d'ensenyament que assumeix la idea de les pedagogies culturals i les formes de producció simbòlica estudiantil de caràcter col·lectiu en espais universitaris. Es fa des d'un treball col·laboratiu i interdisciplinari, a partir d'assumir críticament les pràctiques de creació artística actuals.

//Paraules clau

Pràctiques interdisciplinàries; Pedagogies culturals; Pràctiques col·lectives; Format pedagògic; Tecnologies digitals; Metodologia de les obstruccions.

//Title

Cultural pedagogies, black mirrors and “five obstructions” methodology

//Abstract

INTRODUCTION. This article looks at how we conceive of and pursue an alternative approach to university teaching that can acknowledge the way contemporary symbolic production is changing.

METHOD. The article examines the history, from 2014 to the present day, of the university course Interdisciplinary Intervention in Urban Space, which is taught at the Universidad de la República in Montevideo. The course seeks to create common ground for people across the university, exploring the question of institutional belonging and identities associated with different disciplines and professions.

RESULTS. The article reflects on the diverse use of the digital technologies from the everyday availability of diverse artefacts. It also explores a methodology that draws on what have been called “obstructions”, understood and used as a means to prompt certain kinds of actions and existing as part of the pedagogical format that structures classroom practices.

DISCUSSION. The article discusses a project in teaching that addresses the idea of cultural pedagogies and allows students, collectively, to engage in symbolic production in university spaces. This engagement, which makes a critical use of current practices in artistic creation, is both collaborative and interdisciplinary.

//Keywords

Interdisciplinary practices; Cultural pedagogies; Collective practices; Pedagogical format; Digital technologies; Obstructions methodology.

1. Introducción

Este texto recoge la experiencia general de una historia que inicia cuando, con dos colegas docentes, comenzamos a pensar formas alternativas de enseñanza universitaria que dieran cuenta de los movimientos y las maneras de la producción simbólica contemporánea.

Fue así que empezamos a andar camino en un equipo de investigación y enseñanza con Luis Oreggioni, arquitecto y docente de la Facultad de Arquitectura de nuestra universidad, y Mariana Percovich, directora y dramaturga, con larga actuación a nivel de formación escénica.

Invariablemente, desde hace ya seis años, ofrecemos una asignatura semestral de carácter optativo que denominamos “Prácticas de intervención interdisciplinaria en el espacio urbano”. En un afán por desbordar la universidad (Vidiella, 2019), nuestras pertenencias institucionales e identidades vinculadas a distintas disciplinas y profesiones.

Nos pusimos como cometido, y aún lo mantenemos, la oportunidad y tarea de encontrar maneras diferentes de organizar las aulas universitarias desde otro lugar de nosotros, profesores, para ofrecer un espacio diferente a nuestros estudiantes, provenientes de las más diversas formaciones. Siempre están representadas en estos cursos Bellas Artes, Arquitectura, Teatro, naturalmente, pero también Educación Social, Ciencias Sociales, Comunicación y hasta algún estudiante de las llamadas opciones científicas.

A nuestro equipo inicial se fueron luego sumando otros colegas provenientes de otras disciplinas artísticas que se mantienen en la construcción de esta experiencia, como la escultura contemporánea o las artes escénicas.

En todo caso, influenciados por las maneras del hacer colectivo, y por las ideas vinculadas al desarrollo de las pedagogías culturales (Hernández-Hernández, 2014) intentamos cuestionar lo que consideramos la lógica de la formación dominante en la mayoría de las opciones universitarias, respecto a la condición individual y original de la actividad del estudiante, verificada de manera especial en el imaginario de la producción simbólica y cultural como una vía de consagración personal.

Al contrario de esta posición, nuestra concepción es que las prácticas de creación artística y cultural, las formas de producción simbólica son básicamente de carácter colectivo, aunque la orientación hegemónica de la educación universitaria insista en una concepción de aislamiento (Miranda, Oreggioni y Percovich, 2016).

De esta forma, entendemos que la práctica universitaria debería reconocer y dar lugar a que las personas aprendan, produzcan, creen y se relacionen en colectivos y que, por tanto, la búsqueda tenga que ser hacia cómo producir nuevas modalidades de estar en la universidad, que acojan a los estudiantes desde otras condiciones y acciones, tal como lo muestra la figura 1.

Siguiendo a Carrasco-Bonet y Selvas-Gardeñas (2015), procurar “(...) espacios gestionados por los mismos estudiantes que, a su vez, se deben responsabilizar de este espacio de aprendizaje y, por tanto, tomar las riendas de su gestión a partir de la negociación con los compañeros.” (p. 244).

Figura 1. Prácticas de intervención interdisciplinaria en el espacio urbano



Fuente: Pérez (2014).

Cada edición de nuestra experiencia es diferente, por cuenta de que cambian los temas de interés, la composición de los grupos de estudiantes y las maneras de abordar la experiencia.

Esto impacta sobre el equipo docente, lo desafía y obliga a una asunción de espacios de “no saber”, donde una planificación cerrada y previa serviría de muy poco ante las condiciones cambiantes de la experiencia particular del colectivo estudiantil.

Es con relación a esta construcción colectiva de práctica docente, fundada en la pretensión de una forma diferente de construir universidad, que nos interesa desarrollar algunos elementos que consideramos parte de esta búsqueda y que es necesario poner en clave de aportación y debate incluyendo nuevos componentes.

En adelante, desarrollamos algunas ideas respecto al tránsito de esta experiencia, los fundamentos construidos y las alternativas metodológicas de su abordaje.

2. Intervenciones educativas en época de *black mirrors*

En el desarrollo de la práctica docente actual de nuestras áreas de trabajo, consideramos muy importante el uso de las tecnologías digitales en sus posibilidades de comunicación, pero especialmente en la capacidad asociada de registro y producción visual. La percepción que las personas tienen de estas tecnologías pasa crecientemente por sus experiencias con unas pantallas de diverso tamaño, de acceso y de uso personal, cuya forma de funcionamiento, fuera de sus prestaciones obvias, es ignorada.

A estas cajas de pantalla negra y brillante damos una actividad cotidiana casi permanente vehiculizando textos, imágenes y sonidos, destacando que nos permiten la búsqueda y el acceso a repertorios variados de información, datos y visualidades.



Sin embargo, su contracara, su opacidad reside en el ejercicio de una libertad aparente, en verdad realizada en entornos controlados por grandes corporaciones a las que proveemos del conocimiento de nuestras opciones, intereses y datos personales más diversos de forma inconsciente.

Más allá de esto, la penetración y adaptabilidad de estas tecnologías es intensa y cotidiana, y los usos que los estudiantes realizan de ellas son variados. Describiremos en adelante su importancia en cuatro sentidos principales.

Sin la pretensión de agotar otras posibilidades, los que siguen son, con evidencia, los usos más extendidos acerca de nuestra experiencia de docencia: a) la comunicación interpersonal; b) la simulación de acciones; c) la subversión de uso; d) la apropiación de referencias y analogías.

a) La comunicación interpersonal

La “comunicación interpersonal” es una utilización extendida de las nuevas tecnologías que complementa el trabajo en el taller o en el aula universitaria. La posibilidad de autogestionar nuevos espacios de encuentro de carácter virtual acrecienta los recursos de debate y participación de los estudiantes, así como la transferencia de elementos de referencia.

Hay unas consecuencias evidentes de esto que convergen con la posición que promovemos con respecto a la colaboración, de las que señalaremos algunas más evidentes.

Por un lado, desde que la universidad ha tomado en las últimas décadas la decisión de medir el esfuerzo estudiantil sobre el conteo de la presencia individual en clases dictadas, es posible multiplicar las instancias del “afuera” como parte de las actividades susceptibles del reconocimiento institucional. Bien entendida, esta posibilidad trasciende la mera administración y acreditación del tiempo; para reconocer instancias en las que sería mucho mejor preocuparse por comprender qué ocurre en el “dentrofuera” (Alves, 2015) de la organización educativa, concibiendo la inclusión en otras redes educativas.

Por otra parte, esto lleva a un descentramiento de la autoridad del docente a favor de la circulación horizontal de diálogos, consultas, informaciones y referencias entre los propios estudiantes. Lo interesante es que, de esta comunicación, los docentes permanecemos básicamente fuera y sólo se reciben evidencias indirectas por las producciones que los estudiantes deciden mostrar en el espacio del aula.

En la figura 2, presentamos un ejemplo de registro de bitácora producido por un grupo de estudiantes, subido a un sitio creado especialmente por ellos. Con este registro se recompone la secuencia de comunicación vía correo electrónico entre los integrantes de uno de los equipos de la práctica: en el desarrollo del proceso de trabajo para el curso, y fuera del espacio institucional universitario.

Figura 2. Bitácora de trabajo estudiantil del curso Prácticas de intervención interdisciplinaria en el espacio urbano [captura web]


14 de julio

Me pasa algo con los globos y es q me pregunto por q no fueron osos...perdón necesitaba decirlo.

14 de julio

De acuerdo con [redacted], me gusta el significado de la liberación de los globos jejeja. Además me imagino el colorido que le da a la calle toda gris y me gusta mas. Lo de los osos no me molestó, pero ahora me suena a algo relacionado con la infancia y caer de nuevo en lo de la baja, capaz que es algo que solo yo imagino, pero me suena a eso. Además me parece un poco inviable... Yo puedo a partir de las 6 mañana

Mediadas de la calle medidos en el sig (no muy fiables).
Total de la calle (de límite de prop límite de propiedad) = 11m.
Ancho caizada 6m.
Long de calle sin contar proa 75 m.
Yo podría llamar mañana durante el horario de trabajo, ya q no voy a poder ir... capaz le toco el corazón como municipal y Arq. ja.
Vamos q vamos



14 de julio

creo que nos quedamos siempre en una discusión superficial necesitamos ahondar mas en las bases del porque desdibujamos una calle y eso nos va a dar el por que ositos o globos, para mi ositos aptropellados habla de otra cosa...

globos que se liberan y vuelan gracias la pasaje de los autos creo que va mas desde la idea de que el auto está ahí y genera algo interesante en el entorno

15 de julio

Hola!!! Claramente con la aleta naranja que hay para toda la tarde de hoy, veo complicada la idea de juntamos in situ. Personalmente me queda mucho mas comodo juntarme en facultad de arquitectura que ne la casa de [redacted]. Confirmen todos por favor donde nos juntamos y a que hora, por lo que vi hay dos reuniones. Una a las 16 hs in situ, y otra postelior en lo de [redacted]. Un quillombo! jeja

Fuente: Recuperado de <https://intervencionesurba.wixsite.com/grupoa2014/semana-10>

b) La simulación de acciones

“Simular acciones”, o “poner el cuerpo” es un dilema extendido en una experiencia como la que presentamos, respecto al trabajo colectivo con los estudiantes en el espacio público de la ciudad.

Efectivamente, la extendida posibilidad y la familiaridad de uso de las tecnologías digitales por parte de muchos estudiantes de artes, de arquitectura o de otros campos abre la “tentación” a la presentación de trabajos simulados, cuyo impacto real no se puede constatar y en los que, finalmente, la experiencia corporal se relativiza respecto a los objetivos planteados.

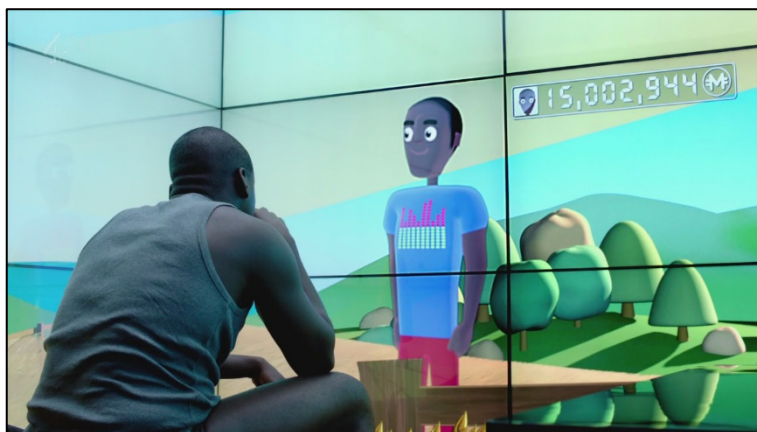
Las alarmas sonaron, y el debate se encendió en el taller cuando en una ocasión un grupo de estudiantes produjo un ejercicio de simulación de una intervención urbana a partir de fotos “pixeladas” que modificaba en su presentación las características de la acción real, sugiriendo una osadía y una alteración que en los hechos no había acontecido.

Como sostuve antes, la relación con las tecnologías, posible a partir de nuestra convivencia cotidiana con los espejos negros y las acciones de simulación que permite su uso es un tema relevante en las ediciones sucesivas de nuestra propuesta de enseñanza e investigación.

La tensión entre realidad y simulacro es una condición estable bajo la que se configuran las acciones que los grupos de estudiantes activan. Esto lleva a poner en cuestión tanto el lugar de los proponentes de una acción como el de la ciudadanía (o del público), y a todos desde sus ubicaciones en sus respectivas posibilidades de actividad y creación.

Por ejemplo, el episodio 2 de la primera temporada de la serie de televisión *Black Mirror* (Figura 3). Difundida por *Netflix* pero también presentada como obra en el Barbican Centre de Londres, puede discutirse como ejemplo de alcance de las pantallas negras de todo formato, pero además presenta una analogía de discusión relevante para tomar como insumo respecto de estos asuntos. Especialmente en lo que nos ocupa en este apartado, nos permite considerar el lugar de los sujetos en el uso de las tecnologías y el desdoblamiento de la condición de lo real y su puesta en cuestión.

Figura 3. Fotograma de la serie *Black Mirror* [captura web]



Fuente: Recuperado de <http://www.rirca.es/black-mirror-y-15-millones-de-meritos-una-prision-fundamentada-en-un-sistema-de-pantallas-interfaces-y-avatares/>

Hoy no parece evidente, aunque pudiera creerse lo contrario, que en la práctica cotidiana se tenga conciencia de estas fronteras difusas entre materialidades y virtualidades digitales, naturalizando la pérdida del cuerpo material.

Por el contrario, el interés de hacer evidente esta condición está en que, como sostiene Charles Garoian (2013), las posibilidades del cuerpo se incrementan en cuanto se produce una conjunción entre sus sensaciones y su exterioridad, al tiempo que se relaciona con otros cuerpos, de modo que: “[the] actualization of potentialities occurs through conjunctions of the sensate body's interiority and its exteriority, as it intertwines with the potentialities of other bodies as *art-in-the-flesh*.” (p. 127).

Desde un planteo de prácticas colectivas y de intervención urbana es interesante pensar la incidencia de las tecnologías en la posibilidad del simulacro, y las consecuencias de esto respecto al efecto de desaparición o sustitución del cuerpo material en los procesos y en las acciones llevadas a cabo por estudiantes, colocando esto como asunto de reflexión y crítica.

c) La subversión de uso

En este apartado quiero referirme brevemente a algo que considero como la “posibilidad de ejecutar actos de subversión” de un uso predefinido de las tecnologías, de modificar el cometido original de una estrategia ajena a nuestras decisiones.

En un texto reciente (Miranda, 2018), publiqué que los alcances e impacto de las prácticas de activismo visual son capaces de llegar a lugares en apariencia inaccesible, y que las oportunidades

que allí se generan tienen la posibilidad de lograr los mismos niveles de divulgación y difusión que el propio medio subvertido.

Siguiendo estas ideas, algunos estudiantes se han apropiado de la utilización —y utilidad— de recursos públicos de producción y divulgación de imágenes, orientándolos a los fines de sus propios trabajos e intervenciones.

Por ejemplo, para realizar una acción denominada “Tarde de merienda en un espacio público”, el grupo de estudiantes que llevó adelante la actividad seleccionó una plaza de Montevideo bajo registro de una de las cámaras que la ciudad tiene para la divulgación de imágenes turísticas. Esto, porque el interés complementario era amplificar aquella acción en tiempo real sorteando el lugar específico de su realización.

Los estudiantes montaron la escena. Una mesa, sillas, un mantel, vajilla de té fueron dispuestos para recibir a las personas que quisieran sentarse a compartir la merienda y conversar de temas variados sin ninguna prescripción. Y para cumplir con la intención cabalmente, la cámara de la plaza iba transmitiendo la acción de manera abierta y sin limitaciones para todo quien la quisiera presenciar desde cualquier sitio (Figura 4).

Figura 4. Intervención “Tarde de merienda en un espacio público” [captura web de cámara pública]



Fuente: Archivo del grupo de trabajo.

Parte de las consecuencias de este tipo de reorientación de uso de recursos públicos de producción de visualidades, disponibles en línea, se ajusta con la necesidad de colocar en un centro crítico la estandarización de las tecnologías desde los diseños preconcebidos corporativamente.

Como afirma Ingeborg Reichle (2015): “(...) scientists, designers, and architects would quite like to express individuality and differences in their style of producing visualizations or simulations, but they mostly work with standard tools and enjoy the comfort of being familiar with them” (p. 75).

En cualquier caso, las tecnologías digitales están en permanente incidencia respecto de la manera de comunicarnos, de actuar, de compartir ideas y posiciones. El riesgo es asumirlas despreocupadamente como si, al menos, no hubiera lugar a criticar sus efectos.

Lo que parece más relevante de la acción pedagógica es cómo transformar crítica en oportunidad. Y colaborar en construir entornos apropiados para la producción colectiva donde la condición autoral ya no pueda ser concebida de manera individual ni única, ni el conocimiento circular en un solo sentido de verticalidad.

d) La apropiación de referencias y analogías

“Apropiación de referencias y analogías”. Hay una posibilidad asociada al uso de los artefactos de espejo negro del mundo digital instalado y en desarrollo permanente que es la accesibilidad, un tanto real y muchas veces aparente, al diverso catálogo del arte y de las prácticas culturales contemporáneas.

Esto ha multiplicado su complejidad y su densidad, asociándose a procesos de hiperproducción visual, de derivaciones de lo escénico a lo *performático* y de transformaciones en las dimensiones de espacio y tiempo.

Tales posibilidades de acceso a una proliferación de recursos y referencias dan también una sensación extendida de confusión acerca de la legitimidad, la calidad y hasta la identificación de tales producciones y sus maneras de producción y realización.

Los estudiantes con los que trabajamos están inmersos en la utilización de los recursos digitales, cuentan con tecnologías y accesos y están habituados a la búsqueda de referencias posibles para sus trabajos.

Así, en el desarrollo de los cursos de la asignatura que compartimos, fácilmente encuentran analogías entre registros de acciones ya realizadas y las ideas y soluciones por las que ellos mismos van transitando.

Para el equipo de profesores y profesoras, el principal desafío aquí no es enseñar a buscar, ni mucho menos que otros seleccionen unas referencias posibles; es trabajar juntos en construir criterios propios de elección, análisis, reflexión y crítica para elegir entre la diversidad aquello que más nos interesa.

Por otro lado, la apropiación de referencias de trabajos y la inclusión por analogía de producciones anteriores que permite el uso cotidiano de los artefactos de espejos negros es valiosa en tanto componga, de alguna forma, nuestras propias acciones colectivas. Es decir, cuando la intervención grupal coloca efectivamente en el medio una nueva referencia posible.

Tal y como define Nicholas Mirzoeff (2016), las prácticas que se han denominado propias de la cultura visual en los últimos tiempos convergen actualmente en torno al activismo visual; por lo que el pensamiento visual no es algo que meramente se estudie, sino que es algo que nos compromete.

En estos términos, nos interesa el uso de las tecnologías para la apropiación de referencias y analogías —los estudiantes ya lo hacen bien—. El asunto es que tales cuestiones no pueden quedar en una mera copia o en una solución subordinada a una idea ajena, sino transformarse en una posibilidad renovada por la crítica y la autonomía de quien realiza una nueva acción.

3. La idea metodológica de las obstrucciones en la práctica colectiva

Respecto de nuestro proceso de trabajo y en la pregunta de cuál sería la orientación metodológica de la asignatura, algo teníamos claro: debíamos proponer un entorno acogedor para los estudiantes, una propuesta que defendiera y fuera consecuente con nuestras motivaciones de buscar una alternativa de enseñanza en la universidad.

Es así que, luego de varios intercambios y negociaciones conceptuales, llegamos a un acuerdo: denominaríamos “formato pedagógico” a la estructura modal de nuestra oferta.

Este “formato pedagógico” tiene, por definición básica una estructura de carácter teórico-práctico que ordena un espacio de acción educativa organizada como el laboratorio de un proyecto de intervención pública.

Además, desde el comienzo tuvimos la convicción que esta idea debía tener unos conceptos asociados que construyeran una alternativa constatable y viable de trabajo docente.

Así surgió la idea de ubicarnos desde la posibilidad de lo que llamamos “vacío conceptual”. Una opción consciente por la ausencia de una premisa y de cualquier orientación inicial, de manera que sólo se acuerda el tema general y se define colectivamente el problema a abordar, sin prescripciones.

El “vacío conceptual” es una referencia directa a una forma de “no-saber con el otro”, que permite revisar los paradigmas vigentes, las referencias modélicas de enseñanza, la marca sobre el cuerpo o el trabajo de los estudiantes.

Lejos de una facilidad por omisión, implica una preparación colectiva consciente, una revisión del uso del lenguaje en la clase y es esencialmente incómodo y cuestionador de nuestro lugar en la educación, entrenados para dar o esperar soluciones establecidas.

Me parece interesante asociar esta idea de no-saber, construida en nuestra experiencia, al planteo de Hernández-Hernández, Sancho y Fendler (2015) cuando afirman que una “(...) característica del aprendizaje autónomo es que reclama salir de la zona de confort para poder acercarse a experiencias y modos de aprender diferentes a los que los estudiantes y los docentes están acostumbrados.” (p. 370).

De esta forma, el “vacío conceptual” es la posibilidad de la búsqueda conjunta. No para diluir responsabilidades, sino para entender que construir una alternativa válida para la universidad, especialmente en las disciplinas artísticas, implica pasar de una idea consolidada de contribuir con respuestas para otros a una idea menos segura pero más interesante de formular preguntas con otros.

Pero además de la intención de la acción, la construcción de este “formato pedagógico” conlleva otros niveles de producción estudiantil que podríamos resumir en tres tipos de actividades: 1) el “análisis” fundado en la interpretación y crítica de la acción; 2) la “sistematización” mediante la producción narrativa a lo largo del proceso de trabajo; y 3) la generación de “archivo”, como el registro, la documentación y la memoria del proceso y la posibilidad de la evidencia futura de lo efímero.

Ahora bien, durante todos estos años de experiencia docente compartida grupalmente, las maneras de estar con los estudiantes no nos han sido ajenas como reto, ni han dejado de cuestionarnos.

Venimos de tradiciones en que la acreditación institucional tiene un mayor valor que los aprendizajes genuinos. Nos formamos y convivimos con prácticas que legitiman realizar unas rayas rojas en los trabajos estudiantiles para corregirlos.

El sentido de nuestro trabajo se ubica exactamente frente a esta idea, por eso podemos compartir las reflexiones de Hernández:

Más de una vez me he preguntado cuál puede ser mi lugar una vez que los estudiantes asumen su autonomía. Trato de situarme en una posición de acompañar que se hace visible de diferentes maneras: respondiendo a sus demandas, sugiriendo lecturas o ejemplos que pueden consultar, poniendo en cuestión las alternativas 'fáciles', mediando en las tensiones y recogiendo aportaciones para ponerlas en diálogo con el resto de los grupos. (Hernández). (Hernández-Hernández y Gaitán, 2019, p. 7)

Motivados como equipo por estas inquietudes debimos buscar una alternativa. Y fue así que alguien planteó la idea de tomar como referencia la película *The five obstructions* (Las cinco obstrucciones) realizada en 2003 por Lars Von Trier como artefacto inspirador.

En la película, Von Trier propone a su mentor, Jørgen Leth, realizar cinco variaciones del corto *The Perfect Human* (1967), con autoría de Leth (figura 5), incluyendo en cada nueva versión un desafío distinto, que este resuelve debiendo modificar, en cada caso, procesos y resultados.

Figura 5. *The Perfect Human* [Fotograma]



Fuente: Recuperado de https://blog.revistacoronica.com/2013/09/el-ser-humano-perfecto-de-jorgen-leth_30.html

Así surgió la inclusión y el desarrollo de las denominadas “obstrucciones”, ahora utilizadas por nosotros para provocar conceptualmente el trabajo grupal de los estudiantes, produciendo colectivamente nuevas y diversas soluciones.

Las “obstrucciones” se pensaron y propusieron como formas de activar la acción creativa.

Sobre cada producción estudiantil parcialmente realizada —lo que en la jerga habitualmente se refiere como una “entrega”— se proponía una obstrucción, como nueva condición desafiante que abría una nueva acción que acumulaba conocimiento sobre las anteriores.

Las “obstrucciones” pasaron a formar parte habitual de nuestro “formato pedagógico”. En nuestros cursos se plantean casi semanalmente, intentando abrir nuevas construcciones de sentido sobre los procesos de acción en desarrollo.

Tal estructura de trabajo permite soluciones novedosas a lo inesperado, y el sentido de las variadas “obstrucciones” procede de aspectos tan diversos como las formas de narrar, la construcción del relato, el uso y el lugar del cuerpo en la acción, la relación con los públicos, la idea de lo real y de su representación, el espacio urbano, la condición contemporánea...

Cada “obstrucción” es construida por el grupo docente, con la intención de evitar que se anticipe por nuestras creencias y prejuicios, lo que parece que puede suceder. Pero también, en muchas ocasiones son los propios estudiantes quienes proponen una obstrucción a sus compañeros, los que movilizan a sus propios colegas para buscar disonancias o nuevos caminos sobre el plan original.

4. Conclusiones: augurando las continuidades

Los contenidos de este artículo muestran los avances de un proceso en permanente construcción y acumulación. Aunque la idea surgió de un proyecto de investigación preciso, su desarrollo ha desbordado el cometido inicial y la institución misma.

Respecto del primero, porque podemos afirmar que el proceso de indagación trascendió hacia una formulación pedagógica viable y apreciada por sus participantes; con consecuencias obvias para la enseñanza y también para la extensión universitaria.

En cuanto a la segunda, porque se estableció una práctica habitual de presencia en la ciudad, de inclusión de públicos y participantes diversos, de abandonar el aula como lugar de refugio para exponerse en la calle, implicando tecnologías y también la materialidad de los cuerpos.

No se pretende conseguir un modelo, sino presentar una forma diversa de hacer que se sume a otras como alternativa para la universidad.

<Referencias bibliográficas>

Alves, N. (2015). *Praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte: Auténtica Editora.

Carrasco-Bonet, M., y Selvas-Gardeñas, S. (2015). Inter-Accions. Una experiencia transdisciplinaria en un contexto pedagógico colectivo. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 242–255. <http://dx.doi.org/10.1344/reire2015.8.28218>

Garoian, C. (2013). *The prosthetic Pedagogy of Art: embodied research and practice*. Nueva York: State University of New York Press.

Hernández-Hernández, F. (2014). Pedagogías culturais: o processo de (se)constituir em um campo que vincula conhecimento, indagação e ativismo. En R. Martins e I. Tourinho, *Pedagogias Culturais: imagens e artefatos visuais que educam* (pp. 329–355). Santa Maria (Brasil): Editora Universidad Federal de Santa María.



- Hernández-Hernández, F., y Gaitán, J. (2019). Entrecruzar miradas: aprender a partir de proyectos de indagación en un curso de Visualidades Contemporáneas. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), 1–11. <http://dx.doi.org/10.1344/reire2019.12.121191>
- Hernández-Hernández, F., Sancho, J. M., y Fendler, R. (2015). Las zonas grises de estudiantes y docentes como acontecimiento: aprender de lo que nos perturba. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 368–379. <http://dx.doi.org/10.1344/reire2015.8.28226>
- Miranda, F. (2018). La vigencia de espigar en el Arte y la Cultura Visual. *Visualidades*, 16(2), 341–362. <https://dx.doi.org/10.5216/vis.v16i2.56395>
- Miranda, F., Oreggioni, L., y Percovich, M. (2016). *Prácticas de intervención interdisciplinaria en el espacio urbano. Fragmentos, espacios invisibles y cuerpos contemporáneos*. Montevideo: Universidad de la República (Uruguay). Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes.
- Mirzoeff, N. (2016). *How to see the world. An introduction to images, from self-portraits to selfies, maps to movies, and more*. Nueva York: Basic Books. <https://dx.doi.org/10.1086/698184>
- Pérez, T. (2014). *Prácticas de intervención interdisciplinaria en el espacio urbano*. [fotografía]. Archivo del Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad.
- Reichle, I. (2015). Images in art and science and the quest for a new image science. *Leonardo*, 48(1), 74–75. https://dx.doi.org/10.1162/leon_a_00902
- Vidiella, J. (2019). “Desbordar la Universidad” como una forma de estar y de repensar la educación desde una práctica encarnada y performática. La investigación educativa basada en las artes como innovación docente. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), 1–14. <http://dx.doi.org/10.1344/reire2019.12.121034>