

# El aula *online* y los afectos en las relaciones pedagógicas

*Encuentros en el curso de Antropología y Sociología del Arte de la Universidad de Barcelona.*

1



Trabajo de Fín de Máster.

Daggiana Madrid Andrade

Tutor: Fernando Herraíz

Máster en Artes Visuales y Educación:  
Un enfoque construccionista.

Universitat de Barcelona.

Barcelona, Julio 2020.

---

<sup>1</sup> Fotografía de portada: Autor (2020) *Screenshot de Collaborate*, editado a modo de *glitch*.

## Resumen

Este estudio problematiza alrededor de los afectos que surgen en la relación pedagógica hacia el espacio *online*, donde distintas plataformas y dispositivos intervienen para formar parte de ella, alterándola. Con ello, se piensa en el lugar y la relevancia de las relaciones pedagógicas como entramado que permite cuestionar las formas en las que se enseña y se aprende, tomando en cuenta las posiciones que se toman en este proceso y el lugar del cuerpo.

*palabras clave: pedagogía, pedagogía online, investigación rizomática, afectos.*

# Índice

■Introducción.	//////////04
■Giros para llegar a este estudio.	//////////06
La motivación y sus desplazamientos	//////////07
Hacia la investigación en el espacio <i>online</i>	//////////09
■Teorías para conectar.	//////////13
■De la etnografía <i>online</i> hacia el rizoanálisis.	//////////16
■Conexiones en la sesiones de Antropología y Sociología del Arte.	//////////20
La entrada al campo <i>online</i>	//////////24
El rostro como identificación	//////////27
Otras representaciones de la presencia	//////////30
La escucha a escondidas	//////////35
Diga algo:	//////////39
Desplazamientos de un cuerpo invisible	//////////43
■Más allá del espacio <i>online</i>	//////////47
■Referencias Bibliográficas	//////////50

# Introducción

Este estudio se orienta, más que a dar un diagnóstico sobre procesos en la pedagogía *online*, a ser un espacio abierto para problematizar y dar cuenta cómo sucede la relación pedagógica (Charlot, 2000; Ellsworth, 2005; Frymier y Houser, 2000; Porres, 2012; van Manen, 1998 en Hernández, 2011) en el desplazamiento hacia el espacio *online*. Considerando que la “relación pedagógica tiene que ver con el encuentro entre sujetos, y en el de éstos con los saberes de sí, de los otros y del mundo”(Hernández, 2011, p.7).

Con ello, los elementos y dispositivos que las rodean, se vuelven relevantes para construir el entramado de la investigación. Tomando en cuenta también, las distintas miradas y mi propio posicionamiento en el devenir de esta indagación, como investigadora, estudiante, profesora y artista.

Para ello se ha explorado como campo de estudio, el curso de Antropología y Sociología del Arte que se imparte dentro de los grados de Bellas Artes y Diseño en la Universidad de Barcelona, las voces que dialogan en él y el cómo lo hacen a través de la herramienta *Collaborate* de la plataforma *MOODLE*. Han sido importantes aquí, las observaciones realizadas entre sujetos y espacios no físicos, así como las imágenes y voces que surgen a través de los dispositivos tecnológicos como posibilidad de encuentro, de intercambio y aprendizaje colectivo o autónomo desde el confinamiento.

Este dar cuenta del tránsito y las relaciones hacia la pedagogía *online*, se intenta poner en relación junto con la experiencia propia, dentro del marco de la teoría de los afectos. Considerándolos, como cambios o variaciones que ocurren cuando cuerpos

chocan o entran en contacto (Colman, 2010, p.11), así como independientes de los sujetos o elementos que permiten que sucedan.

Affect is an independent thing; sometimes described in terms of the expression of an emotion or physiological effect, but all the while trans-historical, trans-temporal, trans-spatial and autonomous (Colman, 2010, p.11).

Me interesa recoger la idea del afecto como elemento independiente y trans-espacial, ya que me permite ir más allá de los cuerpos y de los espacios de los que surgen, en este caso, de entenderlos como posibles también fuera del espacio *online*. Teniendo más que una motivación por el espacio *online*, una motivación por pensar las relaciones pedagógicas y sus transformaciones en él .

Estos acercamientos se dan desde una perspectiva post-cualitativa de la mano de la investigación rizoanalítica como modo de continuar en la investigación, la cual fue surgiendo de los encuentros y el propio reconocimiento en el devenir de esta. Con ello, este estudio es un intento también de repensar supuestos onto-epistemológicos, los cuales se problematizan alrededor de los movimientos en el espacio educativo, los nuevos medios y herramientas tecnológicas, lo cuales generan distintos efectos y transformaciones en los agentes que participan en él.

# Giros para llegar a este estudio.

Había traído conmigo la idea de que investigar inicia sin más, y de una sola manera, eligiendo un tema o sujeto de estudio, sin haberme cuestionado con ello, las posibilidades de lo que implica entrar en la práctica. En el recorrido que deseo dar cuenta aquí, no reconozco un inicio, sino múltiples detonantes que se activan a través de la experiencia. Entendiendo estos detonantes como posibilidades de habitar lo que se conoce como rizoma desde Deleuze y Guattari (1987), entrando en contacto con aquellas nuevas posibilidades que surgen en el encuentro con otros y otras. Estos detonantes que surgen, sobretodo de los encuentros entre, convergen y se expanden, orientando la motivación por el tema de investigación a tomar nuevas formas. Es también, a través de la imagen del rizoma en Deleuze y Guattari (1987), que percibo esta experiencia como la posibilidad de contactar desde distintas posiciones a lo inesperado del devenir investigadora.

Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, in- ter-ser, intermezzo. El árbol es filiación, pero el rizoma tiene como tejido la con- junción "y...y...y...". En esta conjunción hay fuerza suficiente para sacudir y de- senraizar el verbo ser. ¿A dónde vais? ¿De dónde partís? ¿A dónde queréis llegar? Todas estas preguntas son inútiles (Deleuze y Guattari, 1987, p.29).

Reconocer estos giros, sucede como parte de un proceso en el que recorro los mismos lugares pero de formas diferentes. Como parte del tomar distancia, el releer, reescribir, superponer y otros movimientos que han ido generando desplazamientos y siguen transformando la investigación y mi posición en ella. A través de estos movimientos, surgen y se recogen dudas, incomodidades y conflictos acerca del cómo continuar y de las formas de dar cuenta,

para poder visualizar mejor las multiplicidades en las que me encuentro.

## /////La motivación y sus desplazamientos

En el contexto del seminario de metodologías con Fernando Hernández, compartiendo supuestos para el tema del TFM, comenzaba a expresar en voz alta, aquello que llevaba en mente ya desde hace varias semanas; el concepto de error como algo que repensar y explorar en relación a los procesos de creación en la educación artística. Intentando con ello, poner memorias y experiencias en relación a procesos creativos, vividos en el entorno familiar, los espacios educativos y en mi experiencia como artista-educadora.

Es aquí que decido intencionalmente considerar esta etapa, como un punto de partida, , que más que ser descartada, aparece transformada en este estudio. Mi intención por investigar el lugar del error, se daba desde mi propia subjetividad, y desde las experiencias en el devenir de mi trabajo y creación en proyectos de arte, partiendo del deseo de reconocer el cómo se está en un lugar no deseado o inesperado. Sin embargo compartiendo en distintos contextos el tema inicial "El lugar del error en el proceso de creación", me voy trasladando a un lugar de extrañeza. Ello me llevó a pensar en lo que implica la elección del tema pero, sobre todo, el cómo lo estaba eligiendo definir con ciertas definiciones, sin pensar en las implicaciones más allá de su significado literal. Siendo así esta, una oportunidad en el proceso hacia el TFM, para comenzar a problematizar(me).

Semanas después, al comenzar las tutorías con Fernando Herraiz, la palabra error y sus connotaciones pasaron de ser extrañas



a resonar en otros sentidos con miras a direcciones distintas, lo cual me permitió poner en duda mi mirada y la forma en la que elegía definir experiencias anteriores.

Generalizar y acoger como foco un concepto traído de discursos aparentemente personales pero también heredados, que no habían sido puestos en reflexión, como la palabra error, podría limitar el proceso de investigar. Tal como afirma Camps (2011) “con frecuencia, las ideas y las palabras que nombran los afectos reflejan más la contextura de la imaginación que la de la naturaleza de las cosas” (p.67). Con ello empezaba a entender lo limitante de lo que se generaba como dicotomía error - acierto, siendo imposible hablar de uno sin el otro.

Las decisiones tomadas a partir de ese momento, respecto al tema, se orientaban hacia él cómo quería recorrer el trabajo final, al mismo tiempo que caía en cuenta de que la posibilidad de repensar el tema, tenía que ver con el sentido mismo de la investigación.

Entonces, se produce un desplazamiento en la representación de la motivación inicial con la palabra error hacia la de la indagación del concepto de tensión. Esto surge, como apunto anteriormente, como parte de un cuestionamiento de la propia mirada, de mi posición en la investigación y de poner en cuestión discursos que repetía para definir mis experiencias.

La posibilidad de elegir nuevas definiciones y de transformar el sentido del estudio a través de ellas, abría nuevas posibilidades de explorar a nivel epistemológico y comenzar también a tomar conciencia del entrar en un proceso de transformación, el cual intento recoger aquí.

Aquellos desplazamientos transformadores, también me permitieron comenzar a identificar cómo el lenguaje y la hegemonía de ciertos discurso y la posiciones respecto a estos, podrían bien limitar o ampliar enriqueciendo nuevos procesos.

## /////Hacia la investigación en el espacio *online*.

Era un fin de semana de Marzo e iba de camino a Fundació Tàpies, (dónde realizaba el proceso de prácticas) mientras iba leyendo un mensaje recibido en el móvil, se comienza a vislumbrar como los siguientes días tomarían un rumbo no planeado. Las compañeras de Fundació Tàpies nos dan la noticia del estado de alarma, debido al aumento de infecciones por covid-19, y que con ello dejaríamos de asistir al espacio, el cual permanecería cerrado por un tiempo indefinido. Decido, un poco aturdida, bajar del tren y tomar el metro en sentido contrario para volver a casa, pero pronto el recorrido que seguía y a dónde me dirigía, perdían sentido, como una metáfora del devenir en el proceso del TFM. Ante la duda de quedarme detenida en el medio o ir a cualquier nuevo lugar, decido nuevamente girar.

Me detengo aquí, para dar cuenta de la falta de claridad que aún tengo de este tránsito, inesperado y repentino, pero que inevitablemente se teje también con el proceso hacia el TFM.

Me pregunto ahora, casi 4 meses después, que tan importante es dar cuenta del contexto de alarma, del covid-19, el confinamiento y la incertidumbre. Escribo desde el piso que comparto en Barcelona, lejos de lo que ya no se si considero hogar, con dudas y sin tener claro aquello que devendrá de este proceso, me encuentro aún sin reconocer un camino claro para narrar con sentido. Pienso en la complicación de escribir de una situación en la que aún nos encontramos, que aun me remueve

¿Cómo escribir poniendo en relación la investigación de algo que aún sigue afectandonos, que nos sigue transformando?. Me pregunto si en un par de meses con la distancia y el paso del tiempo, podría

hablar de este contexto con mayor claridad y pudiendo tener más reflexividad sobre las experiencias que se han ido dando alrededor.

Iniciando abril, los movimientos se limitaban, los tránsitos se daban de la habitación, al baño, del baño a la cocina, de la cocina al *living*, del *living* al baño, en un bucle constante. Esperando luego, el día que se agotaran los alimentos para tener la excusa de salir a dar un paseo camino al supermercado. Caminar rápidamente con la aceleración de los tiempos ajustados, y de pronto detenerme y preguntarme, ¿Por qué estoy caminando tan rápido si no llego tarde a ningún lado? Comenzar a bajar la velocidad automatizada, y percibir la extrañeza de las calles en silencio , la cual se hacía más evidente.

Dado el estado de alarma, era imposible continuar con las reuniones en el aula 8. Los encuentros del máster comenzaban a realizarse vía plataformas *online* como *Zoom*, *Skype* o *Collaborate*, siendo esta última la plataforma de la Universidad de Barcelona. Vivimos esta experiencia de comenzar a aprender a conectarnos de un día a otro a través de los dispositivos tecnológicos, a integrar las tecnologías como elementos indispensables en nuestras rutinas y a manipular programas y redes que antes sabíamos que estaban ahí, pero que no formaban parte de nuestra cotidianidad.

Problemas técnicos, falta de conexión, fallas en el sistema, visibilizan tensiones y la necesidad de seguir aprendiendo y reflexionar, ahora también sobre el único medio posible en este contexto para entrar al espacio educativo. El computador, el celular, la *tablet*, los *softwares*, ahora son mediadores aparentemente indispensable(?) que permiten otros tipos de encuentro.

Pero ¿Cómo?.

Si bien antes de la crisis sanitaria y el confinamiento obligado, en el encuentro en espacios físicos, los cuerpos podían manifestar afectos, ahora podría ser posible que los dispositivo tecnológicos usados para ello fueran no solo mediadores y generadores

de espacios, sino también una parte de la relación que permitía pensar desde otro lugar nuevos encuentros. A través de la pantalla digital, comenzamos a vernos y mostrarnos desde lugares íntimos superponiendo muchas veces en una sola pantalla múltiples cuerpos mutilados por marcos rectangulares. Nos encontramos en un espacio al que no tenemos acceso de manera corpórea, pero que nos permite mirar y mirarnos de otras formas, aunque estas sean formas parcializadas.

El contexto *online*, su persistencia, el tener que estar ahí, como único recurso, como contingencia más que en relación a un deseo por lo *online* (Hine, 2000). La imposibilidad de salir a encontrarse cuerpo a cuerpo con otros sujetos o espacios para la investigación, llevaba a múltiples cuestionamientos, y con ello a la posibilidad de repensar un medio que ya se venía incorporando a nuestra cotidianidad en una aparente normalización, pero que ahora se hacía inminente.

Una forma de aproximarme a esta búsqueda y recoger evidencias fue la de grabar y tomar fotos de pantalla en mi ordenador de las primeras videollamadas y reuniones *online*. Experiencias que parecían temporales pero con los meses comenzaron a parecer permanentes y habituales. Ello me permitía ir observando como éste era un posible espacio para explorar en el trabajo actual.

Fernando Herraiz, me comenta sobre las clases de Antropología y Sociología del Arte que dicta con otra profesora. En esta etapa del semestre sería ella quien continuaría con el tema de Antropología del arte y le tocaría iniciar el encuentro con el grupo de alumnos en este contexto de confinamiento a través de la plataforma *online*, *Collaborate*.

Preguntándome por como imaginaba explorar este contexto, en relación con el de las tensiones en el espacio educativo, se incorporaron preguntas y motivaciones que movían el tema hacia el espacio *online*. Siendo éste, un lugar donde las tensiones justamente se empezaban a hacer evidentes. Es entonces que surge la pregunta para este estudio.

¿Cómo afecta en las relaciones pedagógicas los encuentros en el espacio *online*?

A través de contactos con la profesora del curso vía *e-mail* y luego a través de *Skype*, puede finalmente tener acceso al campo e iniciar con ello nuevos giros hacia lo que iré dando cuenta en el desarrollo de este estudio.

# Teorías para conectar

Parte de lo que permite profundizar en las observaciones de este trabajo y facilita poner en contexto las evidencias, son la teoría del afecto y las nociones alrededor la pedagogía de los afectos <sup>2</sup>.

Me vinculo, entonces, con la idea del afecto como un proceso de cambio o movimiento que se da en relación a una experiencia o encuentro con un otro/a (Hickey-Moody A, 2016). Tomando en cuenta que el afecto es, la intensidad (Massumi, 1995) o la potencia de la capacidad de actuar (Deleuze, 2008) que sin embargo en comparación con la emoción, siguen una lógica diferente y pertenecen a un orden distinto (Massumi, 1995). Siendo esto así, una manera de entender los encuentros *online* como posibilidades que intervienen en la capacidad de actuar en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, más que una sensación o emoción, el afecto es una intensidad en desplazamiento entre un cuerpo y otro, según Camps (2011) "Las afecciones son causadas por algún cuerpo que está fuera de nosotros" (p. 69). Se toma en cuenta el lugar del cuerpo como lugar donde se materializan los afectos, ya que es en éste donde se hace evidente la potencia de la capacidad de actuar. De tal forma, el cuerpo actúa en función a las intensidades afectivas "Cuanto más afectado está el cuerpo más poder de obrar tiene" (Camps, 2011, p.71).

Se deduce también en lo que va desarrollando Camps (2011) que los afectos no son estáticos ni iguales en todos los individuos, entendiendo que no todos experimentamos los mismos afectos y que un mismo individuo puede cambiar de afectos en momentos distintos.

Por otro lado, es interesante dar cuenta de cómo "Los afectos constituyen el deseo que nos mueve a actuar pero también puede inutilizarse e inmovilizarse. Esto ocurre cuando los afectos son

---

<sup>2</sup> 'affective pedagogy' (Hickey-Moody, 2009, 2013)

tristes y no alegres” (Ibíd p.71). En consecuencia, en este estudio se ha pensado en cómo se pueden contextualizar algunas viñetas en relación con lo que Spinoza llama afectos tristes, los cuales son de igual forma movimientos que evidencian un cambio de intensidad en la capacidad de actuar. Así, los afectos alegres aumentan la potencia para actuar y son creativos, mientras los tristes la disminuyen y pueden llegar a ser destructivos (Camps, 2011). Poner en relación también este tipo de afectos me permiten observar cómo sucede aquello inesperado o como no sucede aquello que se cree puede generar acciones determinadas en el espacio pedagógico.

Entiendo así también, que aquello que acontece en el aula *online*, como evento, está en coherencia con los cambios en la intensidad que permite actuar, como forma de afecto. Respecto a lo anterior, Massumi(1995) explica que “Intensity and experience accompany one another, like two mutually presupposing dimensions, or like two sides of a coin. Intensity is immanent to matter and to events, to mind and to body (p.94).

Estos eventos, son parte de los encuentros y las relaciones que suceden en el espacio pedagógico. Entendiendo, con ello, que la enseñanza en sí misma es un proceso relacional, en donde varios elementos diferentes se están reconfigurando, en el acto, de múltiples maneras (Revelles-Benavente, 2015, en Revelles-Benavente, 2017, p.137). Es por lo tanto, que en este proceso relacional de la enseñanza, el conocimiento es construido de forma comunitaria, de forma más efectiva, a través del contacto con otros y otras.

He considerado también para comprender los movimientos y aquello que generan los estudiantes como grupo, la Teoría del Actor Red, desde la mirada de Latour (2008) la cual me permite entender a los participantes de la clase como actores mediadores más que intermediarios para obtener información. Del mismo modo, poder entender las clases observadas como grupos, pensando que aquellos “ no son cosas silenciosas, sino más bien el productor provisorio de un

clamor constante hecho de las millones de voces contradictorias que hablan acerca de que es un grupo y de quien corresponde a cual.” (Latour, 2008, p. 53)

Ello se intentará poner en relación, sin perder de vista el sentido de la relación pedagógica, que, según explica Fernando Hernández (2011) “aparece, se produce, acontece, cuando tiene lugar una experiencia de encuentro de subjetividades (cómo nos conocemos y narramos) y saberes (cómo nos vinculamos con lo que conocemos). Lo que nos lleva a prestar atención no tanto a lo hacemos, si no, a lo que nos sucede” (pg.14)



# De la etnografía *online* hacia el rizoanálisis

Para partir en el estudio se eligió como herramienta de indagación la observación flotante en línea, como parte de una metodología etnográfica *online*. Pensando en que “Realizar una investigación etnográfica a través de la CMO<sup>3</sup> abre la posibilidad de enriquecer las reflexiones acerca de qué significa ser parte de Internet.” (Hine, 2000, p.20)

Tal como Hine (2000) indica, además es posible estar en una posición de simetría en la indagación, ya que el investigador está empleando los mismos medios que sus informantes, o sujetos de estudio, Teniendo así en mi posición hacia la investigación, la posibilidad de experimentar, encarnando experiencias y procesos similares a los de los sujetos en el campo.

*Internet y las otras redes similares proveen un campo de acción natural para el estudio del comportamiento de las personas online. sin tener que ajustarse a las constricciones de los diseños experimentales de investigación. Los estudios de enfoque naturalista de entornos virtuales toman nota de la riqueza y complejidad presentes en el uso de las comunicaciones mediadas por ordenador como punto de partida para analizar comportamientos situados* (Wynn y Katz, 1997, en Hine, 2000, p.30)

Por otro lado en el devenir, una vez dentro del campo de estudio, las evidencias sobre las posiciones que iba tomando, así como los vínculos y afectos que vinculaba con otros acontecimientos, permitieron la apertura hacia otras metodologías. Por lo que este desplazamiento da cuenta de una integración de metodologías mixtas,

---

<sup>3</sup> Comunicaciones mediadas por ordenador. (Hine, 2000).

las cuales considero contribuyen y están en coherencia con las complejidades del estar en el campo.

Es así que esta apertura hacia otras metodologías implica una resonancia con métodos post cualitativo. Adoptar una perspectiva metodológica de este tipo, me permite tomar una posición donde la pregunta de investigación no es un lugar fijo donde llegar, si no como un lugar para partir sin miedo a perderse (Carrasco y Villanueva, 2019). Con ello también encuentro una posibilidad de dar cuenta de la multiplicidad de mi propia posición y devenir investigadora, alumna, docente y artista.

Más que una elección, esta perspectiva metodológica surge de los propios desplazamientos de la idea/pregunta inicial del TFM, la cual fue trabajada desde las sesiones del seminario de metodologías con Fernando Hernández en el master. De esta forma la motivación inicial se mantiene, mientras la pregunta como tema de investigación iba tomando distintos giros, al ser afectada por los diferentes conflictos y eventos inesperados que iban sucediendo, revelando como la investigación comienza a fundarse en la revisión y reinterpretación constante del mismo recorrido (Carrasco y Villanueva, 2019)

El proceso de acercamiento al campo de estudio permitió múltiples transformaciones que fueron redirigiendo nuevamente el foco y ampliando la mirada en torno al tema e intenciones iniciales, teniendo con ello que transformar algunos intereses, posiciones y formas de mirar previas a la investigación. Por otro lado se generaba una toma de conciencia sobre lo que podía hacer y lo que no, la integración de los olvidos, fallos de conexión y pérdidas de datos en el camino, así como de lo nuevo e inesperado en relación a los encuentros que sucedían en vivo al observar los procesos de aprendizaje on-line.

Considerando que inicialmente se parte de la etnografía virtual (Hine, 2000) asumiendo que el internet es un espacio donde se

asumen que hay interacciones sociales aunque no esté basada en la comunicación cara a cara (Hine, 2000)

El pensar en él cómo mirar más que en el qué mirar durante las observaciones, permitió la posibilidad de intercambiar posiciones y dar lugar a lo que acontece en el encuentro, antes de intentar redirigir la mirada y el foco al tema como lugar único al que llegar. Estas tensiones entre lo virtual y lo actual generan que la decisión inicial de tener una aproximación desde lo etnográfico, cambie hacia la del acercamiento a través del *becoming-rhizoanalysis*, como aquello que sucede de la desterritorialización del concepto de etnografía dentro de la investigación en el campo educativo (Masny, 2014) y entendiendo lo rizomático como aquello que no tiene inicio ni final, sin puntos o posiciones que determinen una estructura o jerarquía, sino más bien como un entramado de conexiones múltiples que se expanden horizontalmente (Deleuze y Guattari, 1987)

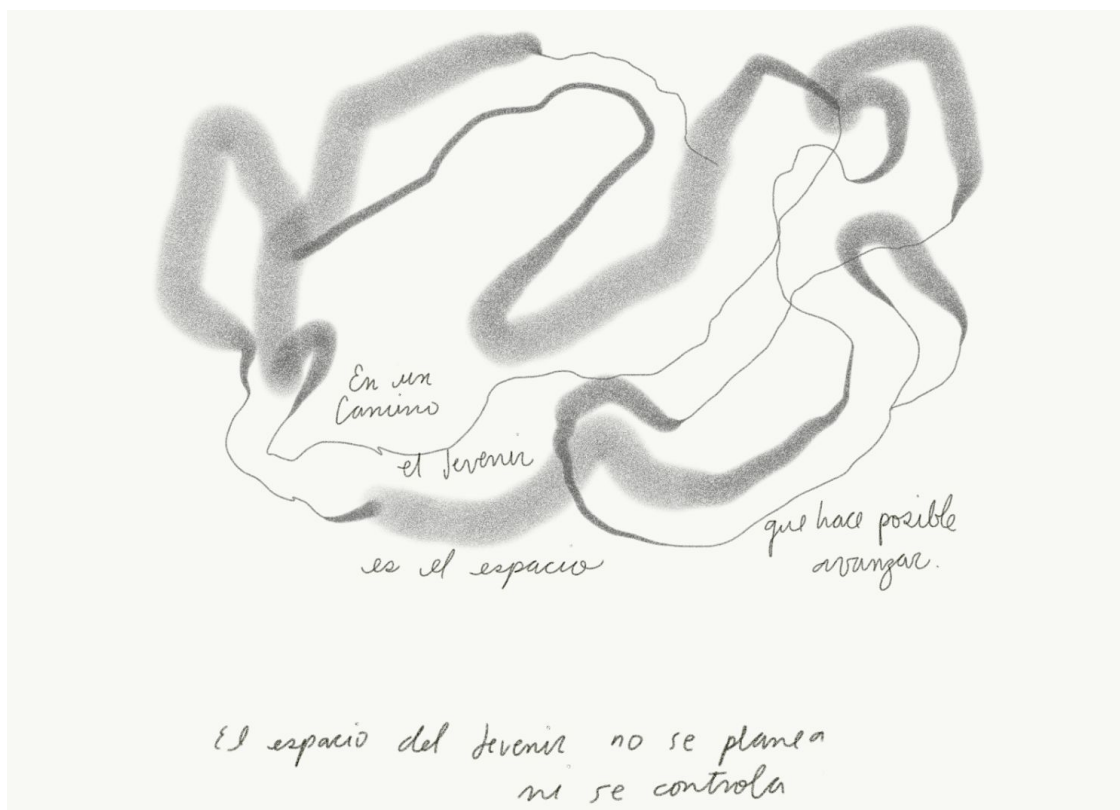
Como parte del dar cuenta a través del rizoanálisis se optó por elaborar distintos tipos de viñetas, como una forma de ensamblaje entre la investigadora, el ordenador, los dispositivos, las imágenes, las voces, y los distintos sujetos participantes (Masny, 2014). Siendo estos ensamblajes a modo de viñetas, las cuales se irán mostrando más adelante, parte del dar cuenta de la experiencia en el contexto mismo, más allá de la sola observación.

Partiendo así, de la aplicación de una técnica etnográfica como es la de la observación flotante *online* hacia la del rizoanálisis, el cual “está interesado en la percepción y el afecto, como un bloque de sensaciones que fluyen a través de las relaciones conectadas(...) No se ve atraído por la interpretación, es simplemente dar cuenta de manera cruda” (Masny, 2014, p.357).

En este recorrido, la experiencia se intenta visibilizar tanto en momentos de escritura narrativa, reflexiva, como en la transcripción de diálogos, fotografías del lugar desde donde se investiga y en imágenes capturadas de la pantalla del ordenador

mediante el cual se accede al campo de estudio. Es así que durante el devenir de esta investigación "... los elementos verbales y no verbales se pueden considerar en términos de triangulación de evidencias." (Hernández, 2008, p.113). Siendo fundamentales para continuar con la indagación y permitir otras transformaciones, fuera del campo de estudio y durante el proceso de dar cuenta en este documento.

Estas transformaciones que se dan en el proceso de escribir y visibilizar en el entramado, textual y visual que se ha ido generando, intentan dar lugar también a pérdidas, tensiones y quiebres del proceso, como conceptos fundamentales de la a/r/tography, elementos que crean aperturas y desplazan significados (Springgay, Irwin, Wilson, 2005). "Loss, shift, and rupture create presence through absence, they become tactile, felt, and seen." (Springgay, Irwin, Wilson, 2005,p.898)



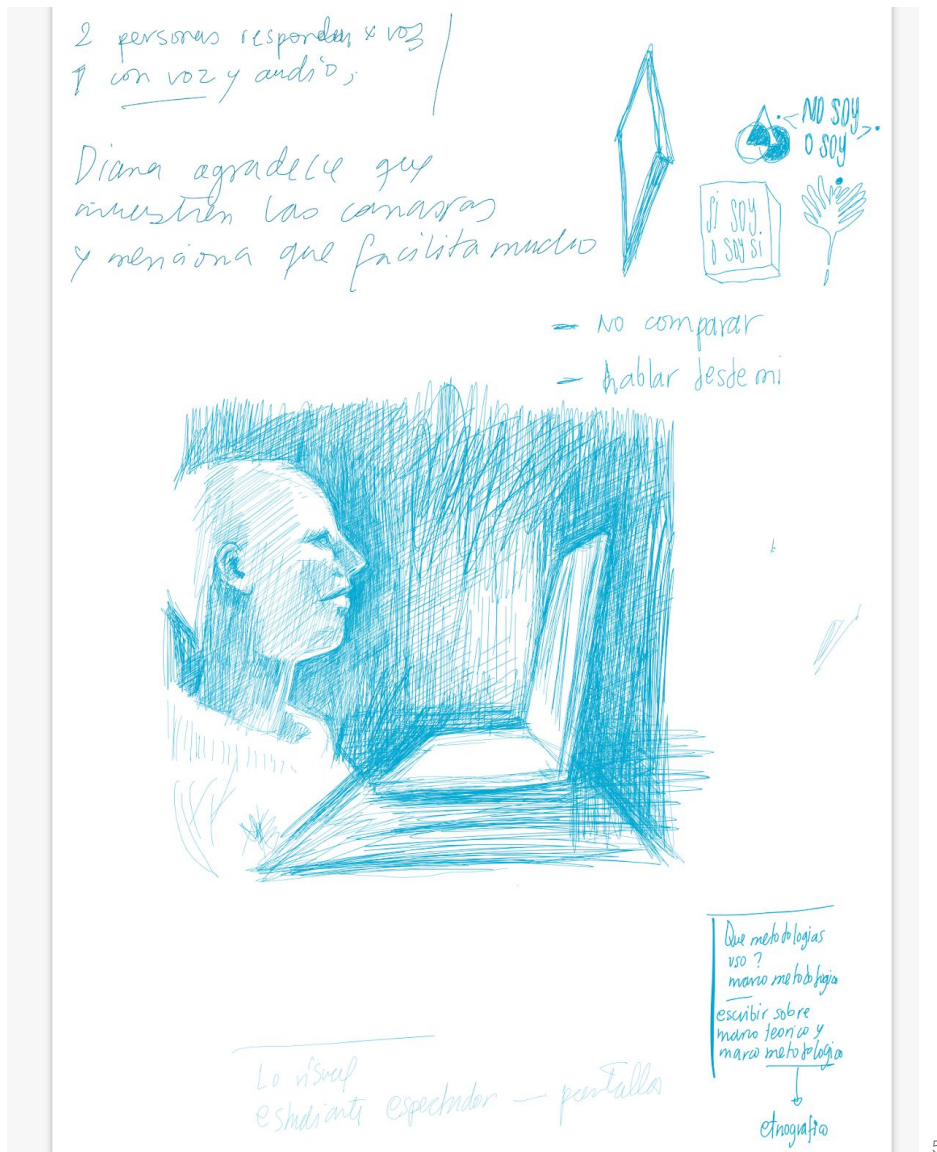
<sup>4</sup> Autor (2020) Ilustración digital.

# Conexiones en las sesiones de Antropología y Sociología del Arte.

Estar finalmente en el campo de estudio, requiere procesos que conectan con distintas problemáticas. Los diálogos y encuentros previos, como las negociaciones y permisos, son considerados aquí también, como momentos para poner en relación, Por lo cual, considero importante que este devenir se muestre no sólo a través del texto, sino también a través de medios como las narrativas, la fotografía o el dibujo. Comprendiendo aquello, como parte de una visión/pensamiento rizomático que genera conexiones y múltiples lecturas entre y a través de diferentes maneras de visibilizar (Honan y Sellers 2006).

En este contexto también vuelvo a repensar sobre las complejidades de tomar posición, a través de las decisiones que se toman, como por ejemplo aquellas escenas que se ponen el valor y se remarcan, en contraste a otras que quedan descartadas. Al mismo tiempo, cómo el poder repensar estas decisiones, permite incorporar situaciones que se pueden considerarse al margen de la investigación. Aquello, tiene que ver con el devenir de las múltiples posiciones, que no se eligen sino que surgen según los encuentros y permiten enriquecer el proceso de indagación.

Es en este contexto, previo a la entrada al campo, cuando sucede la primera entrevista con la profesora del curso de Antropología y Sociología del Arte, y es entonces cuando empieza a hacerse evidente cómo este primer contacto afectará en el devenir del estudio.



5

Permitiendo al mismo tiempo, una mayor flexibilidad alrededor de los límites de una investigación convencional, a partir de generar nuevos espacios e interacciones, no planeadas.

Surgen aquí, la incertidumbre del no saber o no tener certeza del cómo iniciara la investigación, así como las expectativas acerca de las respuestas de los otros. Siendo todo aquello anotado en el diario de campo (Connelly y Clandinin, 1995) como parte de lo que va dando cuenta de mi posición y de aquello que traigo a la investigación.

<sup>5</sup> Autor (2020) Fotografía de diario de campo digital e ilustración.

Al mismo tiempo, me veo afectada por estos primeros contactos y desplazamientos, los cuales aparecen a través de deseos sobre lo que se espera en la investigación. Entendiendo al deseo como aquel que moviliza a relacionarse con otros cuerpos y a verse afectado por ellos (Camps, 2011). En este punto también se va tejiendo lo personal, los propios afectos y las relaciones que se observan van sucediendo en el espacio pedagógico.

Como parte de registrar las distintas miradas y las posiciones que iban intercalando, el diario de campo se vuelve un dispositivo fundamental para relatar(me) y repensar(me) en la escritura y en la relectura de las experiencias.

Sin embargo volver a un diario de campo, tiempo después, lejos del contexto investigado, se vuelve otro elemento que complejiza mi propio lugar y posición en el devenir de lo que se investiga. Aquello que recuerdo y creo haber registrado del primer encuentro, no se ve registrado tal cual en el diario. Las evidencias, sensaciones y emociones personales parecen no dar cuenta del encuentro, sino de una serie de elementos que entiendo ahora, hablan más de una necesidad personal de expresar a nivel emocional, problemáticas personales que hablan más de mí que desde mí de los encuentros y las relaciones.

Es así que se superpone la idea de diario personal a la de diario de campo, en donde no hablo del encuentro y de lo que surge, es decir de la relación y sus evidencias, si no de mí y de mecanismos propios que se repiten más allá de lo que acontece. Como bien expresa Camps (2011) pensando a Spinoza y la fuerza de los afectos, el primer conocimiento, es un conocimiento confuso, fruto de nuestra imaginación de memorias pasadas o de creencias aprendidas.

Por otro lado, este volver a mirar(me) a través de este tipo de registros, como oportunidad de reflexionar, da cuenta de mi posición en esta etapa de negociación, y de cómo es dificultoso observar más allá de percepciones teñidas de lo emocional y de la memoria. Comenzar a observarme dentro de la investigación, también permite mapear mi

devenir hacia la investigación, poniéndolo en relación con otro tipo de registros realizados como los dibujos y fotografías que realizo como evidencias.

De esta manera, más allá del diario de campo, registro de manera paralela en imágenes, y diálogos, los cuales me permiten aquí, pensar en cómo la entrada a un campo de estudio no se limita a obtener un permiso, sino a múltiples negociaciones, intercambios y transformaciones en la dirección de la investigación, en la propia posición y la forma de recorrer el objeto de estudio.

Pasada la etapa de negociación con la profesora, se acordó el acceso para realizar la observación en dos de los grupos de estudio. Uno con los alumnos del grado de Bellas Artes y otro con el grupo de Conservación y Restauración (cada uno de dos sesiones de dos horas cada una, a la semana). Se me solicitó entonces, poder comunicar exponiendo a los alumnos, el objetivo de mi presencia, lo que iba a observar y cómo lo haría, junto con la explicación del tema de la investigación, así como el pedido del consentimiento informado de forma verbal.

Este proceso de presentación era relevante en términos formales para la entrada al espacio, pero sobretodo como oportunidad de generar un devolución, y una relación de reciprocidad hacia aquellos que participan del estudio. Con ello es importante también mencionar que en esta etapa del curso, los estudiantes se iniciaban a aprender sobre metodologías etnográficas que podían utilizar como estudiantes de arte.

La propuesta de la profesora sobre iniciar la entrada al campo a través de una presentación, se vinculaba por otro lado, con el interés y apertura a generar contactos afectivos, entre el sentido de mi presencia en el entorno y aquello que iban aprendieron los estudiantes sobre las metodologías. Al mismo tiempo como parte de esta red que se iba generando, también aprendía sobre cómo otros alumnos aplicaban de manera paralela metodologías que yo misma estaba usando. Afectando así, mi posición investigadora, y de alumna que sigue aprendiendo a través de el campo donde se observa.



En el desarrollo de las sesiones, la observación, implica escuchar y aprender sobre temas y ejemplos de herramientas metodológicas, es por ellos que me encuentro constantemente en el desplazamiento como investigadora y estudiante de forma paralela. Aquellos contenidos y aprendizajes anteriores, se abrían para verse alterados por las relaciones observadas y las intervenciones de los alumnos, quienes daban cuenta de cuestiones y curiosidades que podían coincidir con las propias.

## /////La entrada al campo de *online*

La presentación en el campo de estudio, como investigadora/estudiante, genera un nuevo giro en el proceso hacia la investigación. La posición que se toma como investigadora dentro del espacio genera un nuevo lugar dentro de él, según el desarrollo de las sesiones. Con ello quiero decir que mi presencia, afectaba en lo que percibía como unidireccionalidad entre alumnos y profesora.

La presentación en *Collaborate*, con el primer grupo, coincide con el inicio de las observaciones. Es aquí donde por primera vez, me encuentro observando mi rostro, dentro de un cuadro en de la pantalla, al lado del de la profesora, quien era la que permanentemente encendida la *webcam*. Aquello, daba la apariencia de que existiese un diálogo de miradas sólo entre las dos. Viéndose, también como una manera performática de la posición investigadora, donde la permanencia de mi imagen en la pantalla, parece ser una presencia intrusiva e insistente en el espacio.

Este primer encuentro da cuenta también de los conflictos sobre cómo posicionarse o de las tensiones sobre el cómo se está en el espacio, como por ejemplo el no saber el momento adecuado para mostrar

la imagen o no, o hasta que punto se debe de generar un diálogo con los estudiantes como parte de la presentación.

Este proceso, es considerado aquí como parte del *living inquiry*, como una forma de encarnar la investigación. "To render, to give, to present, to perform, to become—offers for action, the opportunity for living inquiry." (Springgay, S., Irwin, R. L., & Wilson Kind, S, 2005, p.899). Se hacía evidente a través de la imagen que podía observar de mi misma junto a la profesora, cómo la forma en la que estaba y me hacía presente afectaba alterando las maneras de intervenir de los participantes en ese momento.

La tensión entre un rostro que observa y otro que es observado, así como el silencio y la distancia de los alumnos, daba cuenta que el encarnar la investigación era una posibilidad de entrar en el espacio sintiéndome, como una participante más, alterada por las reacciones y cambios alrededor.

El modo de estar en la investigación toma forma una vez dentro del campo, estando en relación con los otros. La aplicación de la etnografía virtual como método, tal como pretendía hacer inicialmente, generaba una forma de estar en la investigación, donde la mirada del propio cuerpo, así como los vínculos con las distintas posiciones y miradas que iba tomando, quedaban en un lugar diferente, desvinculado en relación al campo de estudio. Por ello, como indico con un apartado anterior, me desplazo hacia una investigación rizomática, la cual va tomando forma a partir de estos primeros encuentros, aplicando una metodología mixta, sin dejar de lado la técnica de la observación flotante, también como un tipo de aproximación.

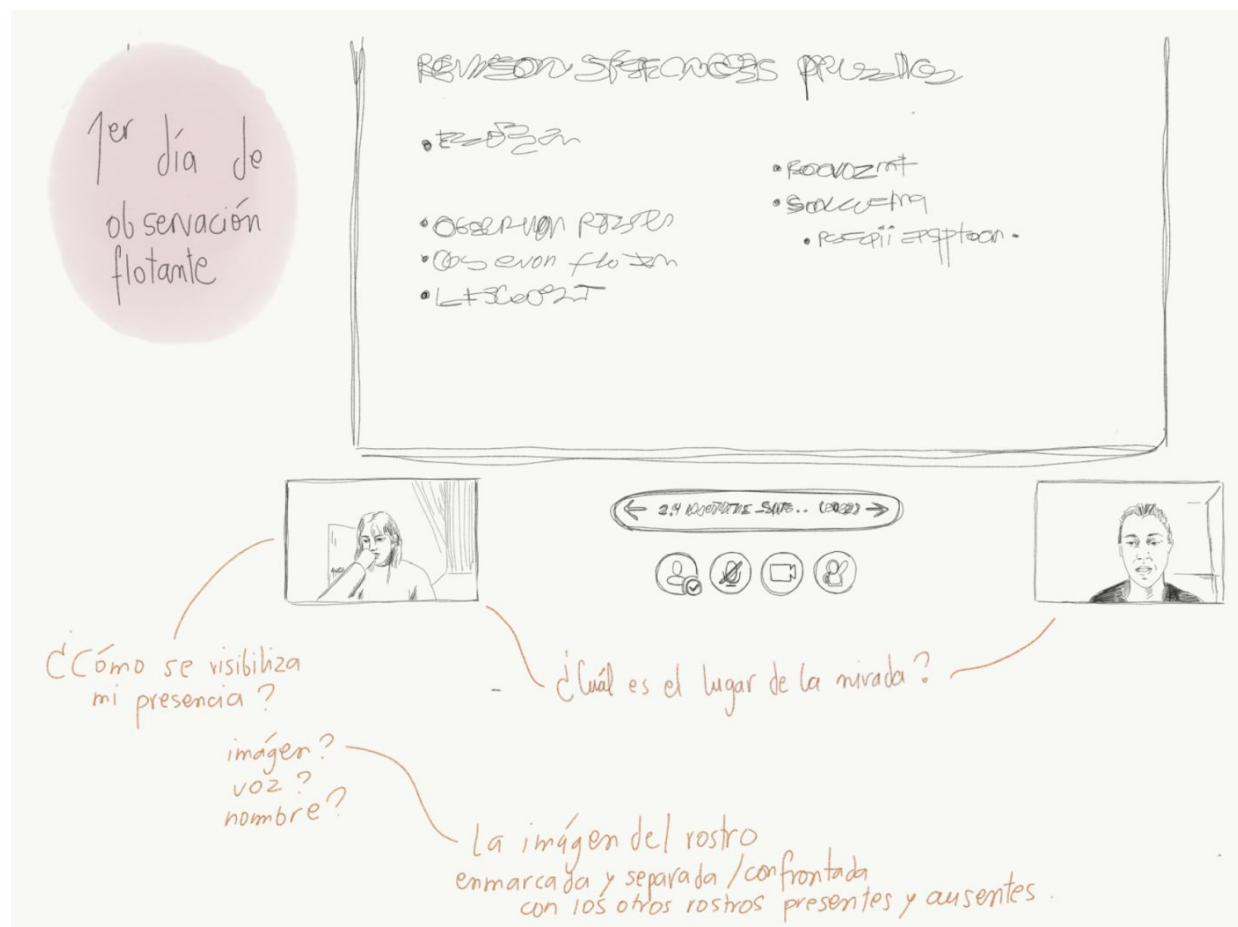
Al mismo tiempo, se hace evidente, cómo el proceso de observar de manera flotante, en un espacio *on-line*, no es menos problemático, los conflictos alrededor de esta práctica son similares a los que presenta un profesor o alumno que aunque se conecta desde un lugar que puede permitir cierto tipo de comodidad, se encuentra con otros elementos

que antes no intervienen en el espacio pedagógico, y que ahora afectan su presencia en él.

Se observa también, como la presencia de una figura investigadora durante las sesiones *online*, generaba por sí misma, distintos afectos en aquellos que se sentían más observados, posiblemente también por ser una mirada que no podría ser reconocida, a quien no se le podía mirar de vuelta.

# /////El rostro como identificación

En espacios físico, cara a cara, nos ponemos en contacto, cuerpo a cuerpo y a partir de ello los afectos tienen lugar, entendiendo que “nuestros cuerpos se transforman cuando se ponen en relación con otros factores (humanos y no humanos) y sólo adquieren significado durante esa relación y no previamente” (Hernandez-Revelles, 2019, p.38). Sin embargo observar, en este contexto implica estar con otros de una manera particular, donde el cuerpo deja de ser un elemento necesario para estar y según el momento se visualiza como una sección parcial, que incluye principalmente al rostro, que se entiende como representación mínima del cuerpo.



<sup>6</sup> Autor (2020) Ilustración Digital basada en screenshot del Collaborate.

La visión y el oído, quedan como los sentidos predominantes en este encuentro. Sin embargo, me interesa y me afecta en esta primera entrada, lo que me permite ver, de otros y de mi, como imágenes enmarcadas. Imágenes de sujetos que participamos en la sesión, que con suerte se dejan identificar a través del rostro. Siendo importante entender el uso del concepto de identificación y de cómo dialoga con otros como el de identidad, representación o presencia.

Al mismo tiempo alrededor de los rostros flotantes, aparecen otras imágenes, espacios, objetos, que dejan rastros en pequeña o gran medida del entorno íntimo desde donde se conecta cada uno.

Retomando los conflictos en torno a la imagen del rostro en este nuevo espacio, este encuentro afectó, no solo la manera en la que podía conocer a los otros por primera vez, sino, en cómo me comenzaba a ver yo representada en él, como una cabeza cortada en la pantalla. Ello conlleva a una reflexión sobre qué implica verme no sólo pensando en la pantalla como espejo, sino como un recuadro separado de los otros. Observar este recuadro con mi rostro, aparenta darme información de como los otros están conociéndome también.

Se podría considerar aquí, que la forma en la que nos vemos a nosotros mismos en la pantalla, es una parte importante del encuentro, capaz de generar afectos. La forma en la que nos vemos y vemos a otros, está afectada por otros procesos y hechos sociales, los cuales se traen hacia el espacio pedagógico, generando una distancia entre el sujeto y aquello que está por conocer.

*Los ojos han sido utilizados para significar una perversa capacidad, refinada hasta la perfección en la historia de la ciencia –relacionada con el militarismo, el capitalismo, el colonialismo y la supremacía masculina– para distanciar el sujeto conocedor que se está por conocer de todos y de todo en interés del poder sin trabas. (Haraway, 1995, p.11)*

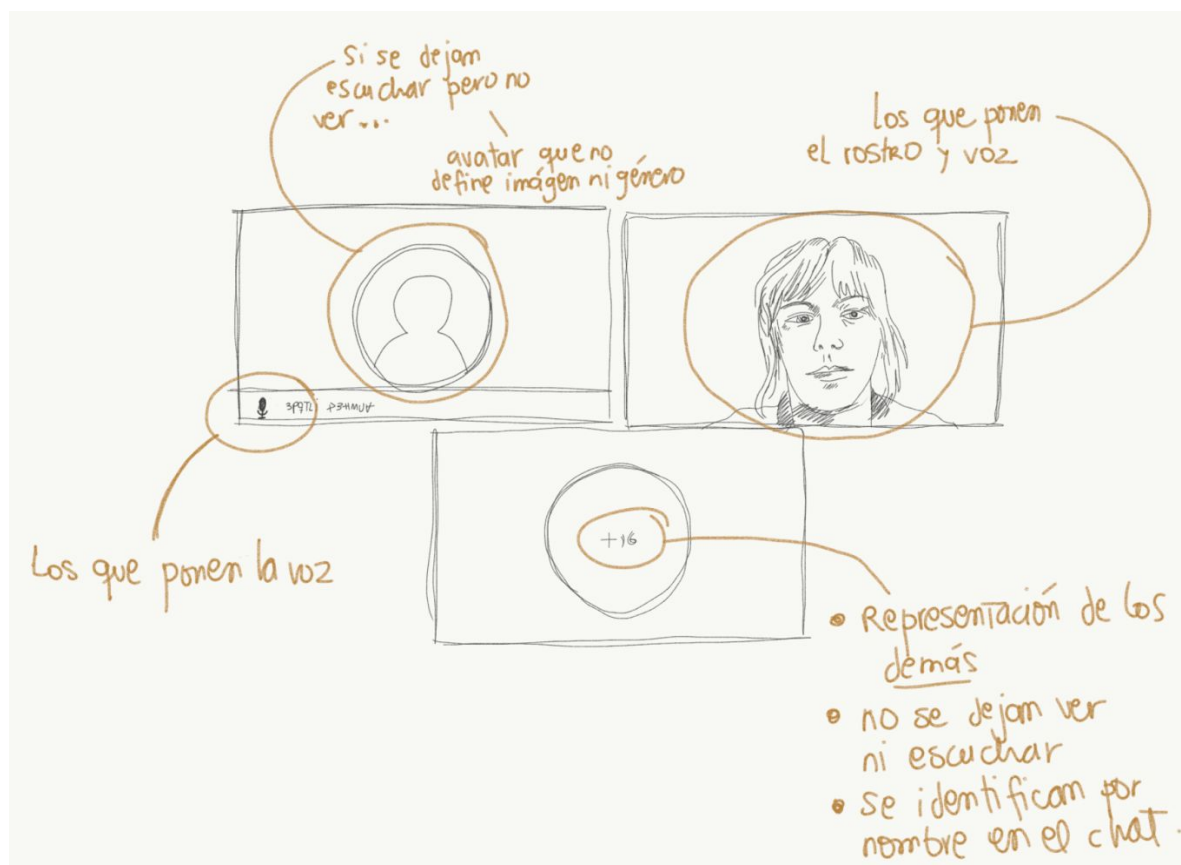
La pantalla y el recuadro donde puede verse el propio cuerpo, siempre que se encienda la *webcam*, funciona a modo de reflejo que proyecta sólo una versión parcial. La asociación es significativa para entender cómo se está y cómo se relaciona uno dentro de la plataforma *online*. Considerando las situaciones y estados de cada estudiante o docente que se muestra, éste se verá afectado, al no solo observar la sesión de clase como espectador sino, al verse a sí mismo imaginando que se ve como lo ven los otros. Esta relación podría devenir en estar más conscientes del cuerpo a modo de objeto que se mira (Martínez, 2004)

Por otro lado, esta manera de verse afectado, puede devenir en la acción de preferir la ausencia de la propia imagen. Así también como en las maneras en las que se hacen visibles y se relacionan los sujetos en el encuentro, intercalando la utilización de un medio para comunicarse por otro, según la situación o el estímulo. Estos cambios en la manera de generar vínculos y hacerse presente, según como me veo y me ven los demás, evidencia cómo la potencia de actuar no existe independientemente de los afectos (Deleuze, 2008).

# ////Otras representaciones de la presencia

¿Cómo comparto con un otro que no veo ni escucho?

En las pantallas, existe una predominancia por la imagen, que sin embargo en el devenir del estudio se puede ver cuestionada. En este contexto se generan vínculos con la pantalla del ordenador como si fuera una pantalla televisiva, donde solo se contemplan contenidos, espacios externos e imágenes y rostros de otros. Podría compararse así, esta aparente ausencia de interacción de los estudiantes con la pasividad de un espectador.



<sup>7</sup> Autor (2020) Ilustración Digital basada en screenshot del Collaborate.

La permanencia en el espacio pareciese una manera de cumplir, para no perder la asistencia y el hacer y estar activo en él, se asocian por lo general, a la idea de participación. Aquello da cuenta de un tipo de aprendizaje normativo, asociado al cumplimiento de un curriculum, donde se busca la sobretodo que demostración de ciertas capacidades. Con ello se vuelve dificultoso aplicar una enseñanza que involucre de manera equilibrada dos dimensiones que se consideran primarias, como la de los contenidos y la relacional (Frymier , A. & Houser , M, 2000)

Las herramientas de las plataformas de aprendizaje *online*, como el uso del micrófono, la *webcam*, los chat,y otras opciones; son herramientas que si bien se diseñan para crear multiplicidad de opciones para compartir y comunicar, también dan la posibilidad de elegir la posición y la manera en la que se desea estar en la clase. En este sentido, sirve como evidencia, la forma en la que se hace uso de estas herramientas, para entender las maneras en la que está siendo afectado cada estudiante y en consecuencia, de cómo se genera el aprendizaje. Al mismo tiempo, este contexto tecnológico permite mediante nuevos medios, observar aquello que probablemente no es ajeno al espacio del aula física.

En el proceso de aprender y enseñar, los conceptos de inactividad, ausencia y participación surgen, como elementos que observar y medir de manera indirecta el aprendizaje adecuado a un sistema de pedagogía convencional. Sin embargo, en contraste con estas interpretaciones, hacia el final del curso, los alumnos dan cuenta en las devoluciones (como por ejemplo, trabajos finales), de la recepción y apropiación de buena parte del contenido compartido durante las sesiones.



<sup>8</sup>La profesora expresa las dificultades de no poder tener claro la posición de los alumnos en el proceso, indica que algunos grupos participan más que otros, pero en general el tema del reconocimiento y la interacción a través de la *webcam* es dificultoso y conflictivo.

Se suponen distintos escenarios por los cuales no querrían ser vistos o tal vez no querrían verse a sí mismos en la pantalla. Como por ejemplo las distintas situaciones socio económicas, en donde podrían haber alumnos sin buena conectividad, sin dispositivos para conectarse adecuadamente o estar en un espacio vulnerable que no desean exponer frente a la *webcam*.

Por otro lado, muchos de estos supuestos acerca de la falta de uso de la *webcam*, se ven desestimados cuando se observa que tampoco se interviene o utiliza, en la mayoría de casos, a través del micrófono o del chat, los cuales parecieran ser menos intrusivos.

Al finalizar las sesiones de clase, y al ser expuestos los proyectos finales, la profesora manifiesta sorpresa y satisfacción al ver como aparentemente el gran grupo que se mantuvo conectado pero inactivo, entregaba proyectos donde se aplicaban metodologías herramientas compartidas y había una coherencia con lo explicado.

Sin embargo, la satisfacción por un trabajo final entregado satisfactoriamente, ignora complejidades del proceso en donde las relaciones entre alumnos y alumnos profesora se afectan más allá de los temas que se aprenden. Esto puede vincularse con lo que menciona Ellsworth (1989) sobre, la posibilidad de re aprender junto con los alumnos, pero además la posibilidad de aprender juntos sobre los códigos y recursos tecnológicos para llevar a cabo un aprendizaje conjunto. Implicando también un reposicionamiento del docente hacia un lugar de vulnerabilidad, donde deja de ser el que se cree debe de saberlo todo (Hernández, 2011).

---

<sup>8</sup> Todos los textos en violeta muestran parte de las expresiones y conversaciones con la profesora del curso. Éste se inserta e intercala con la propia voz, dando cuenta de cierta identificación con la posición de profesora.

Sin embargo, aquello es parte de un proceso, el cual en un contexto de urgencia y cambio puede ser dificultoso. En esta etapa, se presentan relaciones de verticalidad, donde el docente se ve en la posición de tener que llamar al alumno por su nombre para que responda o tome lugar en desarrollo de una clase. Pudiendo entenderse cómo estos métodos terminan siendo aplicados como un recurso para que los estudiantes puedan utilizar herramientas comunicativas del espacio *online*, que no habían utilizado antes. A pesar de ello, es importante visibilizar también, cómo esta forma de comunicar es parte de un sistema que exige el cumplimiento de cierta estructura de contenidos programada, a pesar de los contextos, y estado en el que los sujetos se encuentren.

Por otro lado, estas relaciones revelan cómo el encuentro de las subjetividades, derivan en el desplazamiento del docente hacia una posición hegemónica. Con ello, los participantes (profesores y alumnos) pierden la posibilidad de encontrarse y verse entre ellos como sujetos en condiciones iguales, asociado a la falta de relaciones afectivas donde no se refuerza la figura de la profesora o el estudiante como entidades pre-existentes (Revelles-Benavente, 2017).

Me pregunto cómo afecta, la plataforma online y sus condiciones en los des/encuentros. O si más bien, son la suma de elementos que se expresan y alteran el encuentro, como el contexto de crisis, el lugar desde donde se conectan los participantes o discursos y relaciones aprendidas que se traen de los encuentros pedagógicos previos cuerpo a cuerpo, fuera del espacio *online*. En este sentido Marta (estudiante del curso) argumentaba que:

*Al principio (de las sesiones en Collaborate) era un poco raro, de las primeras clases que tuvimos fueron las de Antropología y Sociología,. A la profesora no la habíamos visto en persona, y eso era raro, porque al menos yo no la conocía. Era raro ver a una persona extraña que me explicara cosas. A mí por ejemplo, me daba*

---

<sup>9</sup> Todos los textos en naranja, son relatos literales que forman parte de la conversación/entrevista que se realizó al término de las clases Antropología y Sociología del Arte el 28/05/2020, con una alumna del curso de a través de Zoom.

*vergüenza conectarme y así, porque además hay mucha gente que te ve directamente pero tu no ves a toda la gente que te está viendo, porque mucha gente tampoco se conectaba.*

Al conversar con Marta se hace evidente como existe la posibilidad de sentirse afectado por los contactos con un otro, lo que hace y lo que no. Así también, la importancia que toma el imaginario de cómo nos ven los otros conectados, afectando además, la forma en la que uno se ve así mismo en la pantalla. Aquello se podría relacionar con la "Imitación de los afectos" como un proceso que tiene que ver con la socialización, en donde se siente afecto por un otro que sentimos siente los mismos afectos que nosotros (Camps, 2011).

Este conocer previo y relacionarse cara a cara con la profesora, o no, es un elemento que da cuenta de cómo la relación pedagógica entre alumno y docente afectan por lo menos, en este caso, en la entrada y la forma en la que se está en el aula. Pudiendo entenderse también con ello, como la relación que se desarrolla entre profesora y estudiantes influencia en el aprendizaje de manera directa e indirecta" (Frymier , A. & Houser , M, 2000).

Por otro lado, la profesora, menciona la forma en la que en el devenir de las clases, se ha percibido en una posición incómoda, en donde las relaciones han devenido más verticales. Ha tenido que pedir a los estudiantes utilizar determinadas herramientas de comunicación para poder continuar con las sesiones, insistiendo de manera directa e indirecta, para que se pueda generar una respuesta o diálogo. Las sesiones de clase, a pesar de lo que se solicita, terminaban muchas veces a modo de exposiciones, y monólogos, más allá de lo que ella hubiese deseado que se genere como intercambio.

Esta posición que resulta incómoda para la profesora, tiene que ver con las tensiones que se reconocen entre los contenidos del curso que se deben seguir en contraste con las formas particulares de aprendizaje de los alumnos. Para entender estas diferencias me interesa tomar en cuenta como "El espacio de diferencia entre el currículum y el

aprendizaje del estudiante, está caracterizado por la oscilación, el desplazamiento y transformaciones impredecibles” (Donald, 1992 en Ellsworth, 1997, p.42).

Aquello, da cuenta también, de cómo, según lo que Revelles-Benavente (2017) explica, una aplicación de la enseñanza de manera clásica implica necesariamente una distribución jerárquica del poder en donde el afecto produce conexiones con consecuencias que se consideran negativas. Estas consecuencias, como se relata anteriormente, no necesariamente se pueden ver medidas en el impacto del aprendizaje de los contenidos, sino más bien en la forma en la que se llega a ellos.

## /////La escucha a escondidas

La posición que tomó al permanecer observando, de manera flotante, intentando pasar desapercibida y en silencio, se asemeja a la presencia incógnita de la mayoría de estudiantes. Ellos eligen no mostrarse, excepto cuando son llamados por su nombre, siendo una situación casi obligatoria. Sin embargo el no mostrar la imagen no implica estar ausente. El nombre se mantiene como parte de una lista desde el momento de la conexión, lo cual, más allá de sí se decide encender el micrófono o responder por chat, parece suficiente para la mayoría.

Siendo uno de los intereses de este estudio observar los afectos en las relaciones pedagógicas, estas manera de estar en las sesiones *online*, no dejan de pasar desapercibidas y se vuelven tensiones interesantes para pensar en cómo se generan nuevas relaciones o intercambios.

El no saber, quien escucha, quien ve, quien entiende o está presente, parece obligar a la profesora a avanzar en un espacio de incertidumbre, según lo que ella menciona durante las clases o en conversaciones. Sin embargo dado el contexto, los tiempos y lo intempestivo del uso de las herramientas tecnológicas en este contexto, probablemente no permiten espacios para repensar y generar giros en su posición. Así también, ella menciona cada cierto tiempo la importancia de ver algunos rostros durante las sesiones, lo cual se agradece, dando cuenta de lo significado que son esas acciones en el devenir de la sesión, como gestos de interés y empatía.

Se observa cómo la presencia del rostro pareciese una elección controlada por parte de los alumnos, quienes tienen la posibilidad de elegir dónde situarse dentro del espacio online, probablemente en correspondencia a los lugares que ocuparían en un salón de clase convencional. Así mismo, es interesante observar, en contraste, cómo algunos pocos se relacionan de manera diferente y deciden encender la webcam a pesar de que la mayoría no lo hace.

Surgen en este contexto, distintos afectos que atribuyo, no a la capacidad afectividad solamente de la profesora, sino al encuentro de elementos que generan determinados tipos de afectos en unos y en otros.

*Marta:*

*En otras clases (online) que eran más pequeñas, pues me daba menos vergüenza mostrarme, además conocía un poco más a las personas. Por ejemplo, es como cuando haces videollamada con tus amigos, que te da un poco igual, porque tu ya los conoces y hay confianza, pero con gente que no conoces sientes que te están mirando a ti directamente y no lo controlas tampoco, y cómo te ves en la pantalla, te fijas casi que más en ti que en los demás.*

*Yo soy una persona a la que le gusta mucho dar su opinión, pero cuando hay mucha gente me cuesta. Por ejemplo muchas veces había gente que estaba diciendo cosas con las que de repente yo no estaba de acuerdo y quería intervenir pero me daba vergüenza, además del hecho de sentir que interrumpe la clase, sobretodo viendo el funcionamiento de la clase, que a lo mejor uno va hablando y otro interviene y superpone la voz y las*

*voces se cruzan. Algunas veces cuando quería intervenir si he pedido con la mano en Collaborate pedir turno, pero la mayoría de veces la gente solo pone el micro y sentía que se colapsaron las voces y yo prefería mejor no decir nada.*

De Acuerdo con la perspectiva de Hine (2000) "las ideas acerca de Internet adquieren su forma socialmente. que surgen en los contextos en que se utiliza, donde hay diferentes posturas ante la tecnología" (p.43). Podría entenderse aquí como las ideas específicamente sobre las sesiones *online* adquieren también su forma socialmente, según las interacciones y las formas en las que nos vemos afectados, no solo por la relación docente alumno, sino también, por otros compañeros de clase o las configuraciones del espacio y los usos que se les da.

Si se toma en cuenta que "Internet está en todas partes, pero no del mismo modo"(Ang, 1996, en Hine, 2000, p.43), entonces los afectos de los encuentros por este medio varían según cada individuo y sus circunstancias. Estas diferencias son más evidentes en este tipo de espacio ya que las conexiones y calidad de los dispositivos tecnológicos varían según las condiciones socioeconómicas de cada participante.

Sin embargo retomando el tema de la escucha, ante las carencias o simplemente ante el no querer ser visto y verme en la pantalla, existe la posibilidad de recibir la información de las clases en vivo a través del audio. Esta oposición en el transcurrir de las sesiones de clase, permite cierto grado de libertad, en el sentido que el participante puede realizar otras actividades en paralelo, o desplazarse mientras sigue escuchando.

Esta posibilidad, como indico anteriormente, es la que adopto como observadora flotante, en el papel de no ser vista ni escuchada tratando de afectar lo menos posible el desarrollo de las sesiones. Por parte de los estudiantes, esta posición es más compleja ya que genera tensiones en la relación entre compañeros y con el docente. Las relaciones dejan de ser fértiles, y dinámicas, ya que no

hay un retorno ni feedback por parte de quien opta por un silencio permanente.

Así, la escucha a escondidas, a modo de espionaje, implica también mantener el silencio, y con ello, una posición inmóvil. Sin embargo ese posicionamiento también podría considerarse un tipo de rastro, el cual, podría llevar a comprender un poco más acerca del estado del grupo, tal como se plantea desde la Teoría del Actor Red, "Las formaciones de grupos dejan muchas más rastros a su paso que las conexiones ya establecidas" (Latour, 2008, p.52). Latour (2008) además considera que no hay grupos si no formaciones de ellos, bajo esa perspectiva, el estado y los rastros de los grupos que aquí se observan, se podrían entender como parte de su propia formación hacia el nuevo tipo de espacio

Otro elemento a observar en de esta posición es la distancia que genera entre el lugar desde donde se produce el aprendizaje y el estudiante que solo escucha. Esta decisión de mantener cierta distancia, más que ausencia, parece ser tomada en función a la preferencia por otros estímulos que en el momento son más potentes, considerando que se está corporalmente en un espacio distinto. Sin embargo también da cuenta de cómo el estudiante, tiene en este contexto *online*, no necesariamente más maneras, si no otras, de controlar su presencia e interacción con el espacio y la manera de situarse en relación a los encuentros pedagógicos.

# ///// Diga algo:



10

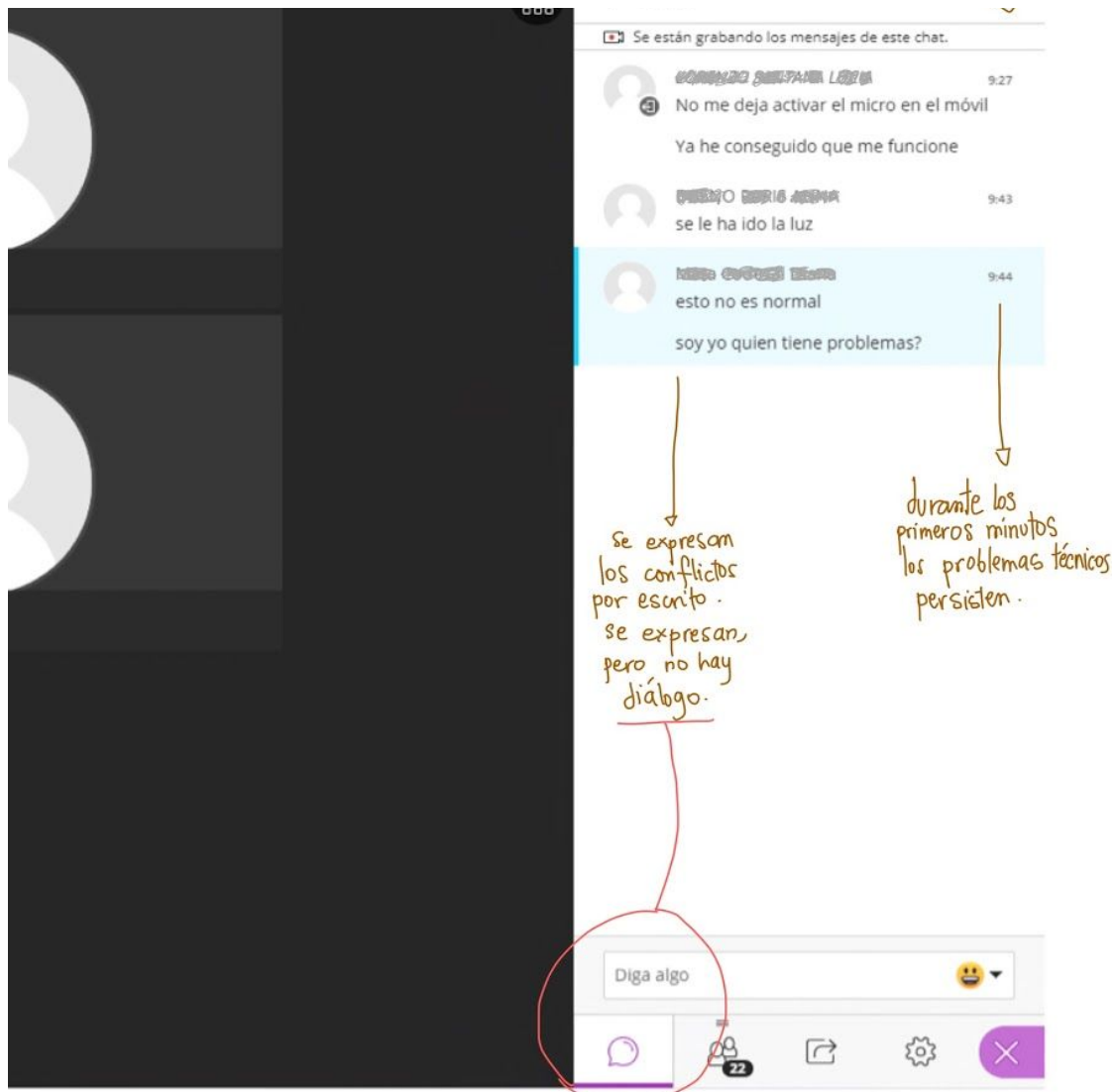
El chat es un espacio que está disponible permanentemente, como otra capa que parece posibilitar el encuentro, abierta a que sucedan cosas. En las sesiones *online*, son los monosílabos y respuestas cortas, los que más se hacen presentes, recordando más a un tipo de diálogo que se establece, en otros espacios en internet, con un desconocido.

Las formas de manifestarse y de generar relaciones a través de la comunicación, están relacionadas con las condiciones del medio, y el

<sup>10</sup> Autor (2020) Ilustración digital basada en el diario de campo y screenshot del Collaborate.



cómo este espacio genera la invitación. Me pregunto cómo son los afectos que se generan a partir de esta interacción, según las disminuciones o aumentos en la potencia del hacer, aunque esto no necesariamente suceda de forma consciente (Deleuze, 2008).



el chat es una pestaña, que puede ocultarse.  
invita a decir algo, ¿lo que sea?  
se usa para decir, más que responder o intercambiar.

11

<sup>11</sup> Autor (2020) Screenshot de la herramienta Collaborate intervenido digitalmente.

La presencia de indicaciones pre definidas de manera permanente, podrían devenir en discursos y maneras de expresar homogeneizadas. Esto sucede en contraste a una comunicación entre profesores y alumnos más bien, de tipo relacional. Siendo éste, un aspecto importante de la enseñanza, el cual tiene que ver con ponerse en contacto con las necesidades emocionales de los estudiantes y sus motivaciones (Frymier & Hauser, 2000) más que con un diálogo específico y cerrado, dirigido hacia los temas y contenidos del curso.

Sin embargo, otras formas de dirigirse a los alumnos, puedan ser creados a partir de un encuentro con el grupo, afectando de otras maneras el proceso de aprendizaje. En relación a ello Ellsworth (1997) habla sobre el espacio de diferencia entre la direccionalidad y la respuesta<sup>12</sup> que entre otras cosas permite escapar del servicio y control de parte de estudiantes y profesores. Considerando también que esta direccionalidad no tiene que ver con entregar aquellas respuestas o deseos que demanden los estudiantes o un público.

A través del cuestionamiento de la forma de los discursos, podría existir la posibilidad, de una manera no controlada de generar un giro en los diálogos o tal vez un desplazamiento en el uso de las herramientas ya preestablecidas en la plataforma.

El chat no es necesariamente un espacio donde se dice algo, se le usa para responder o reaccionar de manera corta e impersonal, o para manifestar una duda o problemática sin interrumpir las voces que se superponen. Aquello me hace pensar en cómo se relacionan los sujetos en este espacios desde posiciones que al mantenerse como formales, pierden espacios de encuentro.

Cuando estudiante y profesores se mueven más allá de sus posiciones formales y comienzan a verse como individuos, se forman relaciones interpersonales, es así que cuando la confianza se desarrolla es más fácil "hacer preguntas

---

<sup>12</sup> " The space of difference between address and response." (Ellsworth, 1997, p.39)

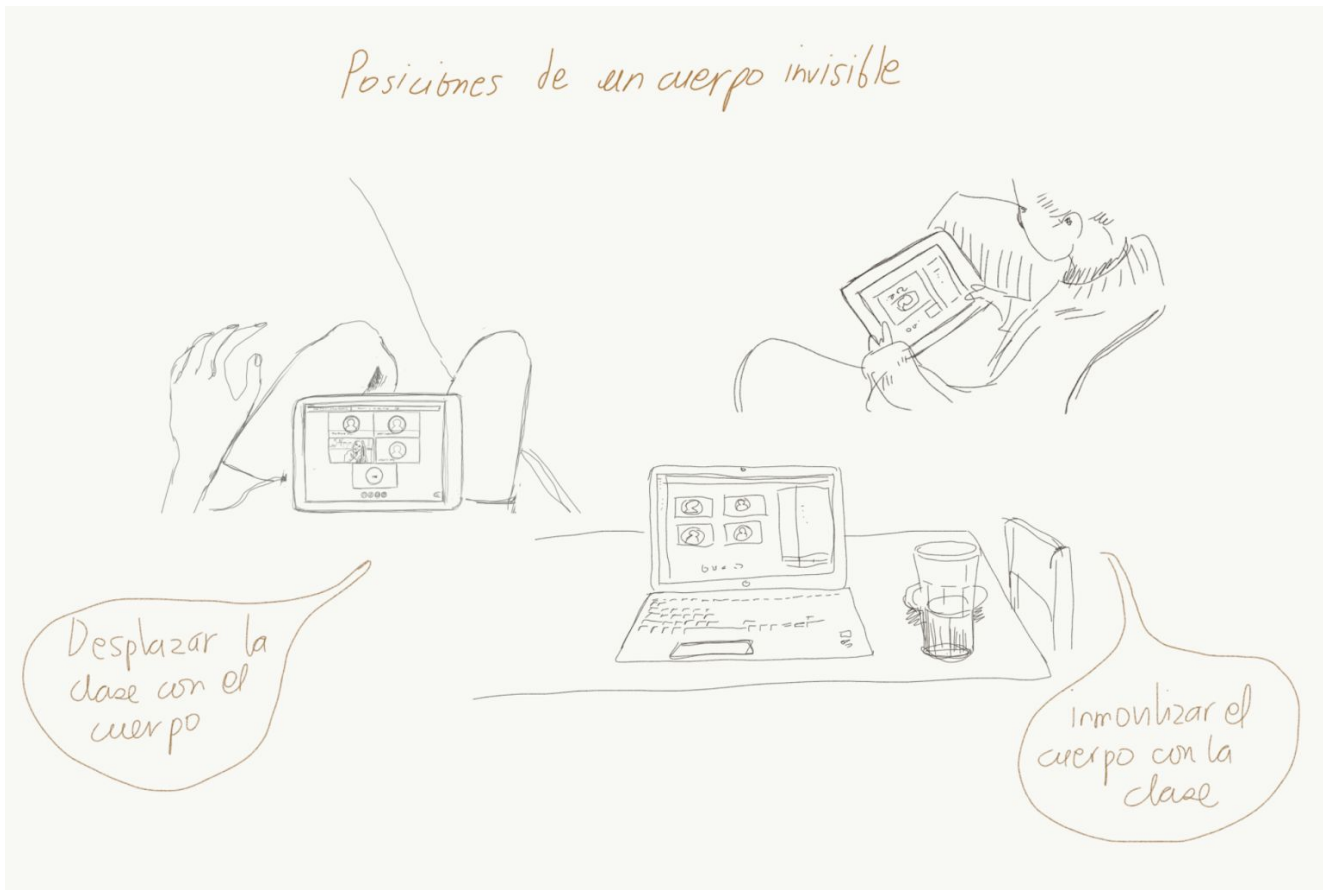
estúpidas” o generar otros tipos de intervenciones (Frymier & Hauser, 2000).

Esta sección del *Collaborate*, parece no generar un diálogo, no hay un desarrollo o trama que se siga, los mensajes son independientes, y sin el contexto, luego de un tiempo, se siguen visualizando pero pierden sentido.

Sin embargo, la mayoría de preguntas, aunque pocas, se realizan por el chat. La profesora comenta cómo existen además del chat abierto y visible por todos, chats individuales en privado entre cada estudiante y ella. Esto se vincula también con el hecho de que ella, en este nuevo espacio debe de manejar y estar atenta a otros medios de comunicación que se dan en simultáneo, lo cual obliga a estar atenta al mismo tiempo que media en la clase, a dedicar energía a resolver asuntos por otros canales.

De esta manera también se evidencian múltiples capas de comunicación, donde se generan diálogos que son abiertos y se comparten con todos mediante el micrófono y otros separados de lo colectivo y más unidireccionales, mediante los mails chats privados, o por medio de conversaciones entre alumnos en aplicaciones móviles como *Whatsapp*.

# ////////Cuerpos alrededor del espacio



13

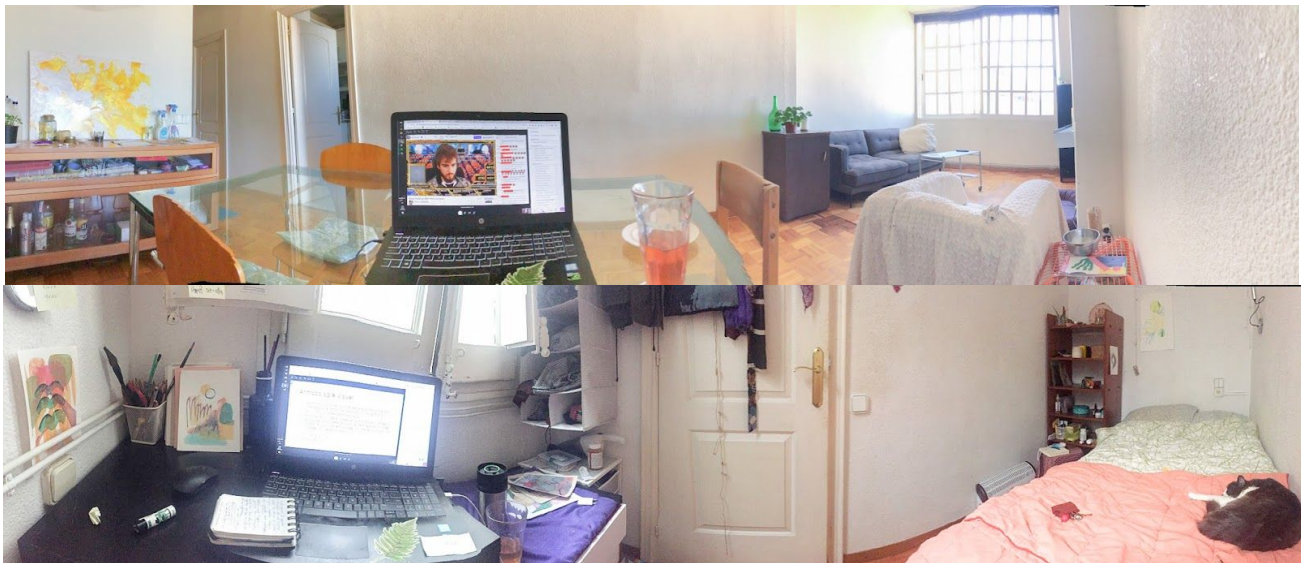
La posibilidad de estar en otro lugar sin introducir en él el cuerpo, sin movilizarse corporalmente, aparenta una nueva posibilidad de viaje, y de otro tipo de desplazamientos. Con un solo click o apretando un botón, se piensa en la posibilidad de encontrarse con otros, de compartir, intercambiar y generar diálogos, en un escenario ideal, donde las interacciones son más fluidas y múltiples encuentros pueden suceder a mayor velocidad.

<sup>13</sup> Autor (2020) Ilustración digital basada en el diario de campo.

Por el contrario, este espacio donde parece se puede estar y ser de manera diferente, es más que nada, en el actual contexto, una posibilidad ante la ausencia y restricciones en el espacio de encuentro físico. Siendo así, la permanencia dentro de él probablemente más conflictiva cuando se vuelve la única posibilidad de encuentro.

Uno de los conflictos del permanecer conectado al aula, es la del lugar del cuerpo y sus afectos en relación a los dispositivos y procesos tecnológicos. ¿Cómo se afecta el cuerpo entrando en relación con el espacio pedagógico *online*?

Las tensiones que afectaban mi permanencia en el devenir de la indagación en las sesiones de clase, me llevaron a generar desplazamientos en el espacio, trasladando conmigo el ordenador o la *tablet* por distintas áreas de la casa (como se indica en las imágenes de arriba). Ello comenzó a ser asociado junto con aquello que se mostraba al permitir a los otros ver mi rostro en la pantalla, donde no solo se hacía visible parte del cuerpo sino también el cuerpo rodeado de elementos y espacios íntimos que antes no eran compartidos en el aula convencional.



14

<sup>14</sup> Autor (2020) Fotografías panorámicas de espacios personales, desde donde conectar al aula online *Collaborate*.

Por otro lado, a través de los dibujos realizados y las fotografías, también podía hacer visible y observar desde otra perspectiva, esta separación que se percibía entre el espacio del aula *online* y el espacio físico desde donde me conectaba. Esta separación genera más un tipo de relación de tensión entre el tener que estar conectado y con el cuerpo disponible y quieto, y el deseo de relacionarse más con un entorno lleno de estímulos físicos.

El cuerpo y sus movimientos o ausencia de ellos parecen no intervenir en el devenir de una sesión pedagógica *online*, estos no son visibles. aun cuando se encienda la cámara. La imagen y presencia del cuerpo parece cercenada y parcial, siendo suficiente para reconocer a alguien, observar la imagen del rostro. La cabeza y el rostro como representación mínima del individuo, da cuenta de cómo nos mostramos y reconocernos a otros y otras, bajo estructuras normativas, que determinan qué características y sentidos del cuerpo son más importantes respecto a la construcción de la identidad.

Respeto a lo anterior, fue interesante escuchar cómo en las primeras sesiones de clase, la profesora cuestiona la hegemonía de ciertas capacidades humanas frente a otras, como por ejemplo, la cabeza, asociada a la capacidad de pensar y el raciocinio. Capacidades que están asociadas a lo masculino, y que suponen de manera implícita, por debajo a otras como la del movimiento, percibir con el cuerpo, el tacto o la intuición, procesos que pueden asociarse a otras partes del cuerpo, sino más bien en todo el cuerpo.

En el desarrollo de las sesiones vía *Collaborate*, el cuerpo permanece solo, a pesar de la conectividad con múltiples sujetos a través de internet. Esto se vuelve relevante si se busca conocer cómo es la relación pedagógica a través de los cuerpos de aquellos que aprenden, considerando que esta "se piensa desde el deseo de ser con otros" (Hernández, 2011, p.16). Igualmente es importante considerar aquí, aquello que se piensa desde las pedagogías sensibles, acerca del

---

cuerpo (Planella, 2017), como aquel que permite incorporarse o no , estar en o fuera de.

El contraste en los espacios que se ocupan corporalmente y a través de la visión y el oído, genera tensiones que dificultan en el tiempo el poder estar y vincularse con otros a través de un ordenador.

Si nos preocupamos de la experiencia del conocimiento mientras lo utilizamos, estamos teniendo en cuenta nuestra corporeidad, nuestra materialidad y nuestra experiencia incorporada (vivida en un cuerpo), más allá de la experiencia como racionalidad, como logos o como algo preexistente a nosotros mismos (Acaso, M., Ellsworth, E. & Padró, C. 2011, p.68).

*Marta:*

*En casa tengo un buen espacio de trabajo, me siento bastante cómoda, mejor que en el aula, donde tienes una mesita pequeña. Pero si es verdad que a nivel concentración, yo personalmente me concentro más cuando estoy en una clase que no cuando estoy en mi casa, que a lo mejor no te lo coges tan en serio.*

Las relaciones y experiencias pedagógicas, también están mediadas por un cuerpo. Este cuerpo, al separarse del espacio pedagógico, se ignora, sin considerar que es él, el que vive y encarna la experiencia y donde se materializan los afectos del aprendizaje.

Sería importante poner en relación y permitir que el cuerpo se vea afectado de formas que aumenten su capacidad de actuar, más aún en un contexto social que pide quietud y distanciamiento entre cuerpos. Para ello, la consciencia de lo que ocurre en el cuerpo y cómo sucede mientras se está en el aula *online* podría ser un camino para conectar fuera de los dispositivos, tomando en cuenta que “La experiencia se hace con el cerebro-pensamiento-cuerpo, y por ello es interesante ser consciente de cómo te sientes en el hacer del conocimiento” (Ellsworth, 2005a, En Acaso, M., Ellsworth, E. & Padró, C. 2011, p.64)

## Más allá del espacio *online*

Llegado a este punto, surgen más preguntas y espacios que de alguna manera han comenzado a florecer, durante la etapa final de escritura. Es así que me sigo preguntando por aquello que devendrá de las relaciones pedagógicas a través de dispositivos tecnológicos en lo que queda de esta etapa de distanciamiento social. Tratando de entender acerca del desarrollo e implicancia del internet y la conectividad en la vida cotidiana, Hine (2000) argumenta que éste se da más como el resultado de una serie de contingencias de los procesos sociales, que de la necesidad del deseo humano. En este contexto, la implicación masiva de estudiantes y profesores en el espacio *online*, aún ocurre bajo la idea de ser un espacio momentáneo y de tránsito en una situación de emergencia.

Con ello, además me parece importante cuestionar si es esta etapa, un paso inminente a la innovación educativa. Si tomamos en cuenta que para considerarse este desplazamiento masivo a lo *online* como un proceso a la innovación, es importante entender la innovación como un proceso que transforma la posición y la mirada y que no pretende modificar sólo las acciones (lo que se hace) sino el relato que las rige (Hernández, 2011)

Atravesar por este puente, que es el aula *online*, no tiene porque generar un cambio necesariamente positivista en nuestra percepción del uso de la tecnología en la educación. Así como tampoco, encuentro un sentido en pensar en los efectos que se dan en y a través de él, en términos de positivo o negativo, ya que este “nuevo” medio ha venido desarrollándose hace más de una década de manera paralela al aula convencional. Desde mi experiencia y la de jóvenes de mi generación, la relaciones cotidianas con el ordenador, que empezaba a



ser accesible desde el hogar desde los años 90s, ya iban generando redes y a afectar el espacio y las relaciones pedagógicas de distintas maneras desde ese entonces.

Aquello que afectó mi recorrido como investigadora/artista/alumna por el espacio pedagógico *online*, resuena más allá del medio tecnológico. Si bien el medio tecnológico y el espacio *online*, con sus condiciones, median afectos, aquellos no son únicos ni dependientes de este contexto. Con ello quiero decir que gran parte de lo que me sorprendió en el devenir de este estudio y lo observado en las relaciones pedagógicas, fue su resonancia con lo que sucede en otros contextos. Espacios *offline*, donde coexisten y surgen vínculos y afectos similares, como por ejemplo las aulas en instituciones educativas u otros espacios físicos donde se intenta generar un aprendizaje compartido

Los silencios, las ausencias, tensiones en la comunicación, fallas técnicas, así como la hegemonía de ciertos roles y los conflictos sobre el lugar del cuerpo, son temas también presentes en un salón de clase cara a cara. Sin embargo con ello no intento equiparar los espacios eliminando sus particularidades, pero es interesante cuestionarse si realmente estas relaciones y maneras de sentirse afectado son exclusivas y novedosas de lo *online* y la tecnología o más bien el espacio *online* nos permite ver de manera aumentada y fuera de lugar aquello que siempre estuvo ahí.

Con ello, veo este recorrido, capaz de afectar en la transformación de otros espacios de aprendizaje, en especial la del aula física y sus configuraciones institucionales, la cual comienza a dejar de ser un espacio cotidiano. Ese espacio educativo, al cual espero que cuando vuelva, pueda observar extrañada desde otro lugar.

En este punto del recorrido que ha abierto este estudio, pienso si es que había dejado de prestar atención o normalizado situaciones en pos de llevar un ritmo que no me altere, y así poder sentarme como de costumbre en el mismo lugar del aula, manteniendo un

mismo rol en las relaciones pedagógicas que establezco. Me pregunto también ¿Cómo aceptar la posición de no saber, posibilita la transformación de estructuras internalizadas de una pedagogía clásica y hegemónica? Esta y otros cuestionamientos alrededor, se generan en esta etapa, abriendo puertas a nuevos recorridos, los cuales me permiten seguir desplazando mi propia mirada sobre el espacio pedagógico y mi lugar en él.

# Referencias Bibliográficas

Acaso, M., Ellsworth, E. & Padró, C. (2011). El aprendizaje de lo inesperado. Madrid, España: Los Libros de la Catarata.

Camps, Victoria (2011). El gobierno de las emociones. En V. Camps. El gobierno de las emociones (pp. 65-87). Barcelona, España: Heder.

Carrasco, S y Villanueva, P. (2019). Movimientos y desplazamientos en la investigación. Lo post-cualitativo como reconceptualización en dos tesis doctorales. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 37 no 2. 159-180. <http://doi.org/10.6018/educatio.387061>

Colman, F. (2010). Affect. En Parr, A. (Ed.) *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (11-13). Edinburgh, Escocia: Edinburgh University Press.

Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En Larrosa, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Laertes.

Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. 2a ed. Buenos Aires, Argentina: Cactus.

Deleuze, G, y Guattari, F. (1987). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pretextos.

Ellsworth, E. (1989). "Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy", *Harvard Educational Review*, 59, pp. 9 y 297-324.

Ellsworth, E.(1997). *Teaching positions: Difference, Pedagogy, and the Power of Address*. New York, USA: Teachers College Press.

Frymier , A. & Houser , M. (2000). The teacher-student relationship is an interpersonal relationship. *Communication Education*, 58 (3), 327-349.

Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Madrid, España: Cátedra.

Hernández, F. (2008) La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, n.o 26, 85-118. Universidad de Murcia.

Hernández, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/20946>

Hernández, F y Revelles, B. (2019) La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI* 37 (2 Jul-Oct), 21-48.

- Hickey-Moody A. (2016) A Femifesta for Posthuman Art Education: Visions and Becomings. En Taylor C.A y Hughes C. (Eds.) Posthuman Research Practices in Education (258-266.). London: Palgrave Macmillan.
- Hine, C (2000). Etnografía Virtual. Barcelona: Editorial UOC.
- Latour, B (2008). Reensamblar lo social. Buenos Aires: Manantial.
- Martínez-Barreiro, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. Papers: revista de sociología, 73. 127-152. doi: 10.5565/rev/papers/v73n0.1111.
- Masny, D. (2014) Disrupting Ethnography through Rhizoanalysis. *Qualitative Research in Education* Vol.3 No.3 October 2014. 345-363. Université d'Ottawa / Queensland University of Technology.
- Massumi, B. (1995) The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*, No. 31. The Politics of Systems and Environments, Part II. pp. 83-109.
- Massumi, B. (2002) Parables for the virtual: movement, affect, sensation. Durham & London: Duke University Press.
- Planella, J. (2017) Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Revelles-Benavente, B. (2017) Affecting feminist pedagogies: performing critical thinking in between social networking sites and contemporary literature. En Just, E. y Wraggen, W. (Eds.),

Adventurous Encounters (131-155). Cambridge: Cambridge Scholars University Press.

Springgay, S., Irwin, R. L., & Wilson Kind, S. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912.

//////Anexos

**MÁSTER ARTS VISUALS I EDUCACIÓ:  
UN ENFOCAMENT CONSTRUCCIONISTA**  
**Universitat de Barcelona**  
**(Hoja personal participante menor de edad)**

El master oficial "Artes visuales y educación: un enfoque construccionista" de la Universidad de Barcelona incluye en su plan de estudios la realización de un trabajo final de master que puede tener carácter de intervención. El master requiere asimismo una autorización que permita la utilización de los datos recogidos durante el proceso de intervención y en el informe final realizado. Esta utilización se restringe a la circulación habitual de un trabajo académico: comunicaciones a congresos, publicaciones en revistas especializadas, etc. En esta difusión, los nombres de los responsables y participantes estarán siempre anonimizados mediante seudónimos (salvo que indiquen lo contrario), así como el nombre de la institución, en el caso de que así lo solicite la persona responsable.

Por el presente documento, yo, .....Marta Crespi Campomar.....  
..... con D.N.I. o pasaporte núm .....45610356E....., y en tanto  
que responsable legal del menor  
....., autorizo un uso exclusivamente  
de difusión de la investigación del material producido por el estudiante  
.....Daggiana Madrid....., durante la intervención  
relacionada con el trabajo final del master oficial "Artes visuales y educación:  
un enfoque construccionista" de la Universitat de Barcelona en la  
organización .....

Asimismo, en las partes de dicha información que se refieran al menor del cual soy responsable, autorizo la utilización de su nombre real / autorizo que su identidad aparezca bajo pseudónimo (subrayar la opción escogida) en la difusión de la investigación.

Firma: 

Nombre y apellidos: Marta Crespi Campomar  
Fecha: 01/07/2020