

Narrativas de investigación-creación, sombras *comunando* en El Bosque*

*Narrativas de investigação-criação,
sombras comunando em A Floresta*

*Research-Creation Narratives:
Shadows Commoning in the Forest*

Colectivo Isla Argos**

DOI: 10.30578/nomadas.n58a1

El objetivo de este artículo es comprender cómo se creó una serie de mediaciones audiovisuales en torno a la epistemología de la investigación-creación, mediante una narrativa basada en lo que Carl Gustav Jung llama el “arquetipo de la iniciación”, con fines de enseñanza y aprendizaje. Para esta narrativa, los autores diseñaron varios personajes y escribieron un guion enmarcado en los géneros de la aventura y la comedia. El artículo concluye que se hace necesario dar prioridad a los procesos de subjetivación del aprendiz en relación con los contenidos que se enseñan en las asignaturas, con el propósito de estimular un recorrido propio que tomará, eventualmente, direcciones múltiples.

Palabras clave: arquetipo, desterritorialización-reterritorialización, investigación-creación, mediación educativa, narrativa audiovisual, subjetividades juveniles.

O objetivo deste artigo é compreender como uma série de mediações audiovisuais foram criadas em torno da epistemologia da investigação-criação, por meio de uma narrativa baseada no que Carl Gustav Jung chama o “arquetipo da iniciação”, para fins de ensino e aprendizagem. Para essa narrativa, os autores criaram vários personagens e escreveram um roteiro enquadrado nos gêneros de aventura e comédia. O artigo conclui que é necessário dar prioridade aos processos de subjetivação do aprendiz em relação com os conteúdos ensinados nas disciplinas, visando a estimular um caminho próprio que tomará, eventualmente, direções múltiplas.

Palavras-chave: arquetipo, desterritorialização-reterritorialização, investigação-criação, mediação educativa, narrativa audiovisual, subjetividades juvenis.

This article aims to understand how a series of audiovisual mediations were developed around the epistemology of research-creation, using a narrative based on what Carl Gustav Jung calls the “archetype of initiation,” with educational and learning purposes. To construct this narrative, the authors designed various characters and wrote a script framed within the adventure and comedy genres. The article concludes that it is essential to prioritize the learner’s subjectivation processes in relation to the content taught in courses, with the aim of fostering a personalized learning journey that may eventually take multiple directions.

Keywords: archetype, deterritorialization-reterritorialization, research-creation, educational mediation, audiovisual narrative, youth subjectivities.

* Este artículo es resultado del proyecto finalizado “Creación de mediaciones audiovisuales y gráficas para la enseñanza-aprendizaje de competencias de investigación en disciplinas creativas” (abril 2022-junio 2024), financiado por la Universidad El Bosque, Bogotá (Colombia).

** El colectivo está conformado por:

Alejandro Villaneda Vásquez, profesor asociado de la Facultad de Creación y Comunicación, Universidad El Bosque, especialista en Docencia Universitaria y estudios en Filosofía de la Ciencia. Correo: villanedaalejandro@unbosque.edu.co

Elsa María Beltrán-Luengas, profesora asociada en el Departamento de Bioética, Universidad El Bosque, doctora *Magna Cum Laude* en Bioética. Correo: ebeltranl@unbosque.edu.co

Maite Ibarreche Fonseca, instructora asociada en la Facultad de Creación y Comunicación, Universidad El Bosque, magíster en Fine Art. Correo: mibarreche@unbosque.edu.co

Luis Daniel Abril Ospina, docente Escuela Nacional de Cine, magíster en Escrituras Creativas. Correo: danielabrilospina@gmail.com

original recibido: 17/10/2024
aceptado: 31/01/2025

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Artículo # n58a1 - Págs. 1~16

Puntos en una pantalla negra, narraciones en la pandemia

Es marzo de 2020. La Organización Mundial de la Salud ha declarado una pandemia causada por el contagioso virus SARS-CoV-2. El Gobierno Nacional ha decretado aislamiento preventivo a fin de prepararse para que las unidades de cuidados intensivos no se desborden. La universidad ha pedido a sus profesores que virtualicen todas sus clases para dar continuidad a la formación de los estudiantes. Pronto, las redes sociales se llenan de fotos de pantallas con caras sonrientes de profesores, estudiantes, gerentes, oficinistas, asistentes y demás trabajos “virtualizables”. Nuestra realidad parece ser otra. El miedo y la incertidumbre se sienten en el ambiente. La pandemia nos obligó a despertar de un prolongado letargo en el cual veníamos hibernando como educadores, mientras que gradualmente aumentaba la deserción de estudiantes (García *et al.*, 2022), se ampliaban las brechas tecnológicas, generacionales y económicas (Acevedo Tarazona *et al.*, 2021; Comisión internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021); la calidad de la educación en Colombia seguía en entredicho (Humanes Blanquicett, 2021) y cada vez era más intenso el desbordamiento emocional e intelectual debido a las avalanchas de información que ni estudiantes ni profesores estaban preparados para procesar (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020).

La clase comienza. La relación física dada por la interacción en un salón de clase se ha perdido y es necesario plantear una nueva manera de comunicarse. Ya no son rostros a los que se les habla. Son puntos con

las iniciales de un nombre y un apellido. Hay que cumplir con la ruta de aprendizaje planificada al inicio del semestre, cuando aún la corporeidad hacía parte de la enseñanza y el aprendizaje. La clase se ha convertido en un angustioso monólogo de parte del profesor, lo cual lo hace desconfiar del proceso. El vacío es absorbente. Finaliza la clase y la vida continúa al otro lado del monitor. Los supuestos emisor y receptor se separan y abordan un nuevo contenido.

Luego de un par de semestres en esta virtualización, la evaluación del curso de investigación-creación arroja que para los estudiantes de las disciplinas creativas, estas asignaturas abordan temas complejos, aburridos y no representan una utilidad para sus profesiones. Es un requisito que deben cumplir. La urgencia de entender la naturaleza del que aprende, del que oye y del que ve, ha emergido de forma clara.

El antropólogo británico Tim Ingold propone que, en la educación, más que comunicar, se debe *comunar*:

Para que el compartir sea educativo, tengo que hacer un esfuerzo de imaginación para proyectar mi experiencia de formas que logran unirse a la suya, para que podamos, en cierto sentido, recorrer las mismas sendas y, al hacerlo, crear sentido juntos. (2014, p. 22)

Para que ello ocurra, sugiere que el acto educativo cuente con un entorno que propicie una actitud de curiosidad de parte del estudiante, de manera que este se sienta movilizado a responder.

Hoy, dos años después de que se dio por terminada la emergencia sanitaria, debido a las aceleraciones precipitadas por la pandemia, este entorno parece estar cada vez más mediado, lo cual supone mayores dificultades a la hora de *comunar*. Además, los estudiantes, más que nunca, demandan entornos reconocibles que los interpielen afectivamente desde sus propias experiencias vividas, toda vez que se exacerbaban las mediaciones sociomateriales subjetivantes propias de nuestra época (Schraube y Sørensen, 2013). En consecuencia, se hace necesario establecer rutas de aprendizaje que den lugar a movilizaciones desde lo emocional y se abran a múltiples posibilidades de abordaje, cuestionamiento e incorporación. Así, ya no se pide que el docente sea un interlocutor de unos contenidos tal y como los encuentra y los entiende, sino que, como mediador, pase a estados en los que el contenido se narre de modo que pueda ser apropiado. Es un problema de contenido y de usos del lenguaje, de maneras de organizarlo, explorando diversos medios. En otras palabras, se busca configurar la información desde lo sensible para que sea aprehendida (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020).

La emergencia de nuevas maneras de acceder al conocimiento (Moya y Vásquez, 2010; Monsalve y Aguasanta, 2020) explota, rompe los límites de las instituciones y se enraiza en lo cotidiano, en el entretenimiento. Así, compite con los contenidos más densos, con las oralidades académicas tradicionales. La falta de información por parte de los docentes sobre cómo abordar las nuevas maneras de comunicar, como narrar lo complejo en la virtualidad, nos motiva, como parte de una facultad de disciplinas creativas, a encontrar los medios de aproximarnos a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la investigación-creación. Para ello, planteamos la necesidad de responder a una serie de interrogantes tales como: el modo en que los estudiantes consumen información y la aprehenden; sus afinidades y sus resistencias; cómo se divierten y entienden la investigación y la investigación-creación; por qué esta les incomoda; los medios y tipos de mediaciones que usan; y cómo abordan la nueva realidad mediada por la tecnología.

De esta manera, nos cuestionamos sobre el rol de las disciplinas creativas en torno al aprendizaje y proponemos abordarlo desde la investigación-creación, y no desde la enseñanza tradicional, centrada en la transmisión de conocimiento unidireccional con roles definidos

y alcances ajustados a estándares descontextualizados de la realidad del que aprende. Esta aproximación ha acarreado que las narrativas educativas hayan resultado en construcciones hegemónicas del que sabe y no construcciones emergentes de las comunidades (Cordero, 2024). Por ello, nos decidimos por la creación de mediaciones que aborden la epistemología de la investigación-creación desde la misma investigación-creación, cuya fortaleza consiste en la emergencia de un aprendizaje de tipo más práctico, experiencial y cognitivo-afectivo (Macneill, 2014), susceptible de abrir nuevas posibilidades indefinidas de exploración.

El objetivo de este artículo es comprender cómo, a partir de la exploración de las subjetividades de un grupo de estudiantes de disciplinas creativas que tomaron las asignaturas de investigación-creación, se construyeron unas mediaciones audiovisuales que tienen como propósito poner en común elementos clave de la epistemología de la investigación-creación con la experiencia vivida por los estudiantes. Para esto, en primer lugar, presentaremos los conceptos clave de los que partimos para explorar la subjetivación de los aprendices según su momento del curso vital, tales como subjetividad, juego, representaciones sociales de la investigación y mediación. Segundo, expondremos los métodos de recolección y sistematización de la información, que se implementaron para conocer con cierta profundidad dichas subjetividades, a saber, un taller investigativo con alta interactividad y con momentos de cocreación, entrevistas individuales y recategorización de lo encontrado. Tercero, analizaremos cómo los resultados obtenidos se ajustaron al “arquetipo de la iniciación” propuesto por Carl Gustav Jung (1996), teniendo en cuenta que se halló que los estudiantes se encuentran en un proceso de búsqueda de su autenticidad y, al tiempo, de querer hacer parte de una sociedad a la que pueden aportar. Finalmente, analizaremos cómo se construyó una narrativa en términos de desterritorialización y reterritorialización, cómo se diseñaron los personajes, cómo se creó un guion y, por último, cómo se produjeron las piezas audiovisuales.

Metodología. Puntos con rostro

Para iniciar el proceso creativo, nuestro equipo decidió romper la cuarta pared impuesta por los monitores, con el propósito de intentar comprender a los indivi-

duos representados por puntos en la pantalla negra. Así, se concreta un encuentro físico, en el que profesores y estudiantes puedan reconocerse como seres humanos, con cuerpos, emociones y gestos visibles. Esto posibilitaría una indagación más precisa de las vivencias de los estudiantes con los contenidos de las materias. Así, se decide realizar un proceso investigativo-creativo mediante la adopción de un enfoque hermenéutico (Muñoz, 2012), ya que el interés se centró en la experiencia de los estudiantes que ya habían tomado las asignaturas relacionadas con la epistemología de investigación-creación.

Se parte, entonces, de una aproximación netamente cualitativa, que tiene como fin comprender dichas experiencias en relación con varios ejes conceptuales. Posteriormente, estas se operacionalizan en un instrumento de recolección de información, lo que conduce a la toma de decisiones durante la conformación plástica⁴. Reconocemos que este proceso tiene un carácter situado (Haraway, 1988), porque se buscó profundizar en el proceso de subjetivación de un grupo reducido y heterogéneo de estudiantes bogotanos de clase media, de entre veinte y veinticinco años, que transitaban sus procesos formativos en áreas creativas durante el aislamiento impuesto por la pandemia.

El proceso investigativo-creativo se organiza en tres momentos, de acuerdo con la propuesta de Ballesteros y Beltrán Luengas (2018): primero, la contextualización, que tiene como propósito apropiarse una realidad geográfica e histórica determinada y situada, en este caso, las experiencias vividas por los estudiantes. Esto se realiza con el fin de iniciar una búsqueda activa de información para precisar la problemática planteada, es decir, las resistencias por parte de los estudiantes en relación con las clases de investigación-creación, y para pensar en posibles modos de resolución. Segundo, la detonación, consistente en el proceso de interpretación de dicha información y de establecimiento de relaciones entre sus diferentes dimensiones, con el propósito de tomar decisiones sobre cómo iniciar el proceso creativo. Y tercero, la conformación plástica, que corresponde a la inscripción de los elementos semánticos concretos identificados en el anterior momento, en materialidades específicas susceptibles de actuar como estímulos sensoriales que faciliten la transmisión de los contenidos que habían planteado dificultades a los estudiantes.

En un primer tiempo, se parte de categorías conceptuales que nos permiten aproximarnos a las dificultades y resistencias de los estudiantes, dado su momento en el curso vital, caracterizado por la oscilación entre la creatividad y la destructividad, y la integración y la marginalidad, así como por la exploración de la propia identidad (Abadi, 2014). Estas categorías corresponden al concepto de subjetividad y de juego, que precisamos enseguida.

La subjetividad incluye, de una parte, de acuerdo con Martínez-Posada (2013), los procesos de sujeción de los individuos a un sistema, que resultan en su producción y reproducción, a través de prácticas, discursos y narrativas, y de otra parte, según Blackman *et al.* (2008), la resistencia activa a las ideologías dominantes. Así, esta categoría buscó abordar el sistema de la investigación, que se tiende a concebir como opuesto a los procesos de creación artística propios de las disciplinas que estudian los participantes de este estudio. También, se abordaron sus modos de resistencia a lo que perciben como dispositivos de disciplinamiento, como el desarrollo de ciertas capacidades de lectura, escritura, cálculo y razonamiento abstracto que sienten ajenas a la carrera que eligieron estudiar.

En ese marco, presumimos que el concepto de *juego* propuesto por Gadamer (1996) podía responder a la problemática de la tensión entre sujeción y resistencia. El autor en mención propone, de hecho, que el arte y el juego tienen puntos en común, y por ello se planteó realizar una aproximación artística que permitiera un abordaje más bien lúdico a los contenidos y las habilidades por desarrollar que resultaban problemáticas para los estudiantes. El juego, además, permite una desestructuración y una liberación del yo auténtico, lo cual relaja las resistencias y las posturas defensivas, y el sujeto adquiere una disposición a explorar aspectos de sí mismo y de su relación con los otros (Abadi, 2014).

Para Gadamer (1996), primero, el juego seduce a los jugadores, que se ven absorbidos por este, de tal forma que no pueden adoptar una actitud objetivante, es decir, tomar distancia del juego y verlo como un fenómeno objetivo. Segundo, aunque el juego se ha relacionado con lo poco serio, excesivo, infantil o inútil, exige seriedad, en cuanto que el jugador que no lo tome en serio y no se entregue a este, no haría parte de él. Se juega para salir de la vida diaria y adentrarse en un

mundo irreal y temporal que facilita la exploración de la propia subjetividad y su relación con la alteridad sentida. En este caso, dicha alteridad se da por la oposición entre creación e investigación, en un espacio sentido como seguro, en el que el tiempo cotidiano es desplazado por un tiempo placentero.

Adicionalmente a estas dos categorías conceptuales, se buscan dispositivos teóricos que permitan identificar las concepciones sobre la investigación prevalecientes entre los estudiantes y sus puntos específicos de resistencia. De este modo, se buscó explorar las representaciones sociales sobre la investigación, entendidas como el vínculo entre contenido y objeto (Jodelet, 1991). Estas se pueden observar en función de dos componentes: primero, la objetivación, que consiste en la operación por la cual se ordenan, de manera particular, los conocimientos relativos al objeto de la representación (Viveros, 1993), en este caso, la investigación; y segundo, el anclaje, en el que ocurre un enraizamiento social de la representación y de su objeto, para lo cual es preciso conocer la utilidad que le es atribuida al objeto de la representación. Así, el anclaje incluye la integración cognitiva del objeto representado en el sistema de pensamiento preexistente (Viveros, 1993).

También, era importante abordar las prácticas de consumo y canalización de la sensibilidad (Montani, 2013), propias del sistema capitalista tardío en el que se encuentran insertos los estudiantes. Así, se incluyó la noción de *mediación*, en virtud de que se trataba de comprender cómo las mediaciones que ocurren entre los discursos hegemónicos y de resistencia moldean las subjetividades en el contexto local (Martín-Barbero, 1987). La mediación se entiende, entonces, como el vehículo que transmite un significado que, a su vez, lo va alterando (Latour, 2005), y facilita, en principio, la transformación de la representación sobre la investigación como opuesta a la creación.

En un segundo tiempo, se procedió a dotar de operatividad a las categorías conceptuales mencionadas, para lo cual se elaboró una matriz que contempla, en las columnas, las definiciones de las categorías, sus dimensiones e indicadores y las preguntas específicas que responden al objetivo del proyecto, a efectos de definir las técnicas de recolección de la información y las actividades concretas que permiten adquirir dicha información. Nos interesó explorar la relación entre la

construcción de la subjetividad, el consumo de mediaciones digitales y la posibilidad de relajar las resistencias en relación con la representación sobre la investigación mediante el juego.

En ese marco, se llevó a cabo un taller investigativo que se caracterizó por incluir actividades para recolectar material verbal y observado, además de procesos de cocreación (Bautista, 2011). En este caso, se siguieron algunos principios de la etnografía sensorial y digital, con el fin de recolectar información específica sobre estímulos sensoriales susceptibles de detonar experiencias particulares (Pink, 2015). El taller investigativo contó con seis estudiantes que ya habían cursado las asignaturas de investigación-creación de los programas del pregrado de diseño de comunicación, diseño industrial, arte dramático y artes plásticas, de manera que están incluidas tanto las artes visuales como las performativas.

Al inicio, se planeó únicamente dar la bienvenida a los estudiantes y proceder con la firma de los consentimientos informados. Sin embargo, a solicitud de ellos mismos, se dio un tiempo para que pudieran expresar sus inquietudes sobre el desarrollo de las asignaturas de investigación-creación. Enseguida, se les pidió que visualizaran y evaluaran cinco mediaciones audiovisuales. Y, finalmente, se desarrolló un proceso cocreativo de un cortometraje sobre su vida cotidiana y el diseño de los correspondientes personajes protagónicos y antagonistas. En una segunda sesión, se hicieron entrevistas individuales semiestructuradas virtuales con cada uno de los estudiantes, con una duración de aproximadamente una hora. En ellas, se formularon preguntas sobre sus experiencias lúdicas y de aprendizaje, recientes y lejanas, y sobre las representaciones sociales de la investigación. Finalmente, en una tercera sesión, que se realizó de manera remota y asincrónica, se creó un grupo en la aplicación digital en WhatsApp para explorar las aplicaciones de mayor uso por parte de los estudiantes y sus búsquedas más recientes en internet.

Las actividades del taller investigativo y las entrevistas se registraron en formato audiovisual y se transcribieron en un procesador de texto. Enseguida, los datos cualitativos obtenidos se sistematizaron siguiendo los principios de producción de teoría fundamentada, que permiten reducir los casos particulares a abstracciones más amplias (Corbin y Strauss, 2008),

utilizando la plataforma Miro. De esta manera, se llegó a una serie de conclusiones que conducen a la toma de decisiones concretas para la conformación de las mediaciones, que se pueden pensar como el momento de detonación (Ballesteros y Beltrán Luengas, 2018).

Puesto que el producto resultante del proceso investigativo es una mediación, se utilizó el modelo CAST (siglas en inglés de *Content, Audience, Story y Tell*) desarrollado por Sykes *et al.* (2012). Este modelo comprende cuatro niveles para la construcción de narrativas visuales: en el primero, se plantea el contenido que se quiere narrar y se indica qué se va a contar, para qué se va a contar y cómo se va a contar, incluyendo los elementos claves de dicho contenido. A su vez, se plantean posibles escenarios a partir de una pregunta provocadora: *¿qué pasa si...?* En el segundo nivel, se identifican las características de la audiencia y la manera en la que toma decisiones. En un tercer nivel, se desarrollan la estructura, los personajes, el llamado a la acción y cómo se presentan los eventos. En el cuarto y último nivel se definen las condiciones visuales y la manera como se pueden verificar. Al realizar la categorización de este modo se obtienen las condiciones narrativas y visuales de la mediación.

En una segunda instancia de categorización, se utilizaron colores para identificar los conceptos. A su vez, se asignaron etiquetas que permitieron identificar las dimensiones de cada categoría, el código asignado a los participantes y el método de recolección utilizado (taller, entrevista o WhatsApp).

Resultados. De las sombras a la narrativa

Durante el taller investigativo, se identificó una tendencia a pensar en personajes que buscaran su propia autenticidad y que entrarían en conflicto con la pertenencia a su propio grupo: “Reconocerse uno mismo... como qué quiero hacer porque, digamos, estamos en la edad de los veinte [...], se supone que tenemos que dar el salto de ya está todo establecido” (NA)². En este ejercicio, los estudiantes mencionaron que explorarían: (1) cómo los personajes se buscan a sí mismos dentro de su propia ambivalencia: “Es más como una persona con conflictos internos. Bueno, es un personaje que es ella misma, pero es otra cosa. Esos conflictos que se ha-

cen internos y que [cuando] lo exteriorice, que sea el reflejo de esa persona” (AL); “Es una chica intentando encontrarse a sí misma con un propósito en la vida tanto en lo personal como en lo profesional” (AN); (2) cómo funciona la mente humana: “Tratan de proyectar cómo funciona la mente de la persona y las complejidades que hay dentro eso. Y cómo a veces es un poco difícil escapar de ella misma” (AL); (3) las resistencias frente a un *statu quo*: “Podría irse por el tutorial destructivo que es antitutorial. No sé si han visto que antes de empezar, empieza como un tutorial y luego algo sale mal y empieza a romper las cosas y lo tira, luego lo pateo y cosas así” (NA); (4) fantasías terroríficas de desaparecer: “El peligro del exceso de información desde temprana edad combinado con el deseo sistemático de dejar de existir, yo quiero dejar de existir todo el tiempo” (DAH); (5) su propio pasado, en términos de comprender cómo se llega a ser lo que se es, pero también del pasado de la mente humana: “Me hace recordar mucho a mi tierra, mis abuelos, mi familia” (AL).

Esto se hizo evidente en el recurso a crear historias relacionadas con mitologías y con la exploración de culturas ancestrales: “Hay un español que [...] se mete en unos lugares así superlocos, unos sitios en el mundo... Había muchas culturas” (AL), “Intenta escapar de su lúgubre realidad [...] conociendo un sinfín de criaturas fantásticas” (NA). Asimismo, se enfatizó en la ambición de recorrer el mundo para recuperar lo perdido: “[Se] encuentra un jardín secreto que está en medio de una ciudad devastada. Ese jardín es el único lugar donde ella escapa [...] Es en su espacio de ser ella misma” (NA). Esto también se simboliza mediante la recuperación de artefactos luminosos: “Somos un niño de luz, y se trata de nacer, recorrer seis mundos en los que se buscan espíritus y estrellas de luz que nos darán energía para continuar el viaje” (IV).

Una vez identificadas estas tendencias, procedimos a definir un arquetipo que se ajustara a las evidencias recolectadas. Un arquetipo, de acuerdo con Jung, se define como:

Elementos que no son individuales y que no pueden derivarse de la experiencia personal [...]. Estos elementos [...] son lo que Freud llamaba ‘remanentes arcaicos’, formas mentales cuya presencia no puede explicarse con nada de la propia vida del individuo y que parecen ser formas aborígenes, innatas y heredadas por la mente humana. (1966, p. 67)

En ese sentido, este autor propone que los arquetipos se relacionan con las mitologías antiguas, incorporadas en el inconsciente humano colectivo desde tiempos inmemoriales. Para este psicoanalista, “el arquetipo es una tendencia a formar [...] representaciones de un motivo, representaciones que pueden variar muchísimo en detalle sin perder su modelo básico” (1966, p. 67).

Así, se identificaron elementos que se podían relacionar con lo que Jung llama “arquetipo de la iniciación” (1966, p. 132). De acuerdo con el autor, este proceso ocurre varias veces en la vida, incluyendo la adolescencia; recordemos, momento del curso vital en el que se encontraban los estudiantes que hicieron parte de la investigación.

En la iniciación aparece un novicio –tal como parece ser que se perciben a sí mismos los estudiantes por su búsqueda interna de diferenciación y pertenencia a un sistema determinado en general y una profesión en particular–, quien debe someterse a una ordeal o prueba física. En palabras de Jung:

En la iniciación, se pide al novicio que abandone toda ambición intencionada y todo deseo y se someta a la prueba. Tiene que estar dispuesto a sufrir esa prueba sin esperanza de triunfo. De hecho, tiene que estar dispuesto a morir; y aunque la señal representativa de esa prueba puede ser moderada (un periodo de ayuno, la extracción de un diente o un tatuaje) o muy dolorosa (las heridas de la circuncisión, incisiones profundas, o diversas mutilaciones), la intención siempre es la misma; crear la sensación simbólica de la muerte de la que surge la sensación simbólica del renacimiento. (1966, p. 132)

En ese contexto, fue, por tanto, llamativo que los estudiantes crearan personajes avergonzados, caracterizados por tener cierta torpeza: “Pereza, exceso de confianza en el otro, torpeza” (DAH). Dichos personajes también se encuentran en procesos dolorosos que se insertan en el inconsciente colectivo profundo: “Como [...] una adicción a la ciudad, a la vida citadina y a traumas de la infancia que están en proceso de solución” (DAH). También evocan imágenes de sombras, oscuridad, guaridas y objetos numinosos cuyos significados se tergiversan por lo excesivo y ambivalente: “[Que] el antagonista represente el exceso de defectos de lo que es uno” (DAH), “El tono de las películas siempre

son como medio oscuras, pero me gusta [ese] trabajo” (AL). Lo anterior revelaría también una tensión entre la libertad, el deseo, la autenticidad y la pertenencia a la sociedad, así como la aceptación por parte de los otros, que evoca emociones como el miedo, el terror y el horror, que también constituyen géneros cinematográficos mencionados con frecuencia por los participantes: “fantasía con terror ambiental y algo de autodescubrimiento” (NA).

Una vez definido el arquetipo de la iniciación como el prevaleciente entre los estudiantes, se procedió a la creación de la historia sobre la investigación-creación. Esto se realizó teniendo en cuenta que los participantes representaron a la investigación como el *statu quo* al cual se resisten, simbolizado en sus relatos como monopolios comerciales con fines de dominación creados por un personaje calculador y frío: “Mantener a la ciudad bajo el miedo y la incertidumbre que causó la guerra para seguir perpetuando su monopolio comercial” (NA); “Engañar a personas para ser parte de sus rituales en los que solo se beneficiará ella. [Es] manipuladora [con] apariencia de persona buena” (IV).

A continuación, se describe el proceso creativo:

Debido a la recurrencia de alusiones a adentrarse en mundos exóticos, en una suerte de proceso etnográfico y autoetnográfico con el fin de revelar los misterios de la mente humana, en primer lugar, se evidenció que el género más apropiado para abrir un canal comunicativo desde lo narrativo era el de aventura con toques de comedia. Estos últimos permitirían abordar el conflicto que se reveló durante el taller investigativo (autenticidad-pertenencia) y los miedos a la fusión que se evidenciaron en el trasfondo, de un modo lúdico y empático, lo cual fomentaría la aceptación, por parte de los estudiantes, de sus propios defectos y limitaciones (Abadi, 2014; Nussbaum, 2014). Por tanto, los temas que se decantaron finalmente para abordar en la historia fueron la formación humana, el conocimiento de sí mismo y del otro, el valor de la pregunta y la duda, el surgimiento de una nueva pregunta al final de los procesos, el valor del proceso para poderlo defender en otros contextos y la autonomía de cada uno en la toma de decisiones sin anteponer los intereses particulares.

El tono humorístico relajado permitiría, además, tocar temas que por lo general pueden asociarse con

rigidez académica, como es el caso de la asignatura que los estudiantes manifestaron sentir “pesada” e “inútil” para su proceso formativo como creadores, como se expresó en el taller: “Me están poniendo [...] no cosas de ocio, las cosas que me interesan, que tengan que ver con la responsabilidad académica” (IS). Nuevamente, se evidencia una oscilación entre la resistencia a asumir ciertos requisitos del proceso formativo y hacia la asunción de pulsiones propias de la investigación como la curiosidad y el anhelo de adquirir nuevas experiencias.

Se definió, entonces, que los principales conceptos que debían estar imbricados en la trama por construir eran los siguientes: el abordaje de la pertinencia de la investigación como inmanente al trabajo del creador, para lo cual se explicita una tendencia a la resistencia; los elementos que comparten los procesos de investigación y creación, con componentes de juego, asombro y curiosidad; las etapas propias de la investigación-creación, que permitirían comprender cómo la investigación y la creación, que en un primer momento parecían actitudes excluyentes, comparten pulsiones y procesos; y el trabajo en equipo como pilar de la generación de nuevo conocimiento en los espacios multidisciplinares e interdisciplinares, en los que cada miembro del equipo aportaría desde un lugar de singularidad y, al tiempo, compartiría una búsqueda con otros que parecen ser distantes.

Dado el contexto descrito, se estableció que debía existir un protagonista con el que los estudiantes pudieran empatizar fácilmente. Para ello, se decidió dotarlo de ciertos atributos y defectos que generaran cierto grado de identificación. Por un lado, se creó un personaje con una personalidad relajada y amistosa acompañada de cualidades como su sentido del humor y su capacidad para imaginar, asociar, diseñar y reconstruir. Por otro lado, sus puntos débiles podrían estar asociados a cierta laxitud, torpeza, falta de autodisciplina y la carencia de compromiso con el trabajo en equipo. Estas características hacían que el sometimiento a la prueba del arquetipo de la iniciación fuera doloroso, pues le podían acarrear situaciones vergonzosas e incómodas que debía asumir y, eventualmente, dejar atrás. Así, emergería su autenticidad y, al tiempo, sería reconocido por su clan.

Como coprotagonistas se pensaron dos personajes de género neutro, pero con características afines al rol social femenino, que entraron a conciliar, inspirar

y aclarar el mundo propuesto y que representarían, de una parte, la conexión entre dos extremos percibidos como viciosos por los estudiantes y, de otra parte, la unión entre la resistencia y la pertenencia. Se crearon dos personajes antagónicos, con una tendencia más masculina, cuya fortaleza estaba concentrada en su capacidad como investigadores. A la vez, mostraban también cierta resistencia ante la validación de la investigación-creación como generadora de nuevo conocimiento, dentro de estándares que se percibieron como rígidos por parte de los estudiantes.

Ahora bien, la iniciación como arquetipo se puede pensar como “una línea de fuga o de desterritorialización” (Deleuze y Guattari, 2020, p. 327), entendida como un trazo cuyo destino no se conoce y que marca el devenir de los sujetos y de las sociedades. Para Deleuze y Guattari (2020), la noción jungiana de arquetipo supera los binarismos excluyentes. En los símbolos, no existe lo unívoco, sino lo múltiple, como ocurre con el devenir humano-animal, que se puede asociar a la propuesta de inconsciente colectivo de Jung (1966). Así, en esta desterritorialización ocurre un colapso de estructuras previas para dar lugar a la creación de nuevas estructuras y territorios, es decir, una reterritorialización. De acuerdo con Herner (2009), estas nociones involucran explícitamente el concepto de territorio, en el que circulan fuerzas de poder en diferentes direcciones e intensidades. Por ende, emerge la posibilidad de agenciamiento: “mucho más que una cosa u objeto, un territorio es un acto, una acción, una relación, un movimiento concomitante de territorialización y desterritorialización, un ritmo, un movimiento que se repite y sobre el cual se ejerce un control” (2009, p. 167).

La historia que se configuró entonces fue la de un semidiós que se encuentra en una isla desierta, junto con otros dioses. Aunque decide intentar salir de allí por sí mismo –búsqueda de la autenticidad–, en su viaje comprende que solo el trabajo en equipo –pertenecer–, le permitirá llegar a una comprensión más amplia de lo humano desde su relación con los otros. La isla desierta evoca la línea de fuga, donde la criatura se encuentra desterritorializada. Por esto, debe afrontar un viaje en el que poco a poco van colapsando las viejas estructuras para dar lugar a su iniciación. En este proceso, debe afrontar lo que se le ofrece como ambivalente o extranjero para agenciarse, asumir su propio devenir, su

autenticidad y reconocer su pertenencia a un grupo, en una suerte de reterritorialización.

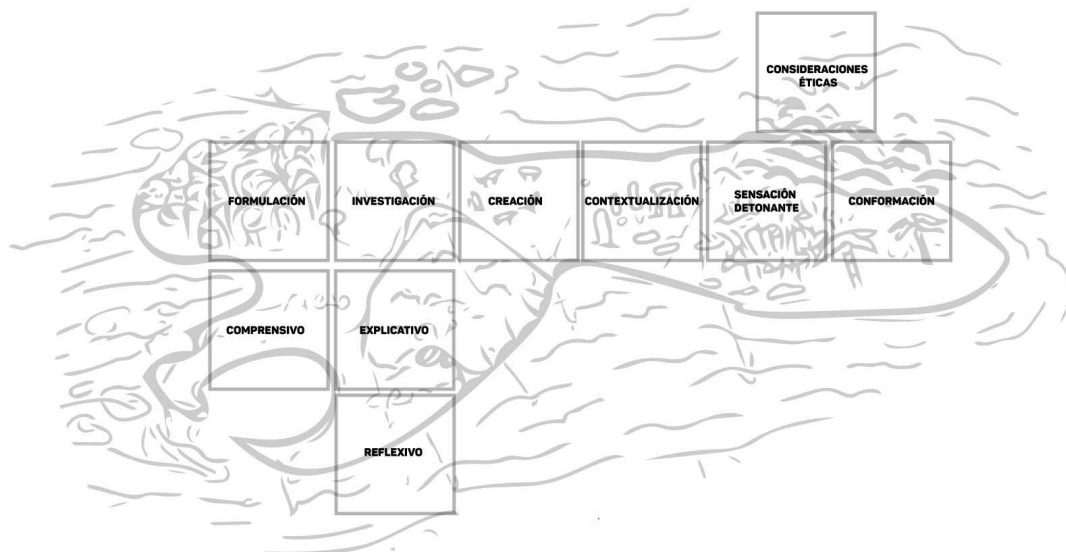
El concepto de territorio se materializa entonces en la propuesta de una isla como escenario central en el que ocurre la aventura. Para ello, se hizo un mapa a partir de 41 contenidos por abordar en la asignatura, después de reagruparlos en diez grandes unidades. Mediante el uso de analogías visuales, se diseñó una isla a la que llamamos Argos³, encerrando en una suerte de croquis las unidades que se habían organizado en cajas que tuvieran una continuidad conceptual y narrativa. De este modo, se planteó la idea del conocimiento como des-territorialización y posibilidad de reterritorialización. Desde esta se configuró una topografía acorde a los contenidos. Este proceso se puede ver en la figura 1.

En la propuesta de mapa-contenidos-territorio se establece como punto central la conexión entre investigación y creación, a partir de la cual se conectan los otros contenidos. Este espacio de investigación y creación establece un ecosistema de transición entre el bosque y la playa, a lo largo de la isla. En cuanto a los contenidos referentes a los paradigmas de investigación (Lincoln y Guba, 2005), se les asoció a cada uno un accidente geográfico, según analogías. El paradigma explicativo se representó como una montaña, desde la cual se tiene

una perspectiva distante y donde vive el águila, que tiene la posibilidad de ver generalidades. El paradigma comprensivo se representa como una albufera (lago salado), lugar en el que habitan los flamencos. Estos se caracterizan por su capacidad de cambiar su campo de visión al doblar su cuello y sumergir su cabeza en el agua para obtener alimento. Así, se adaptan a un medio diferente, para conocer otro tipo de organismos y sus dinámicas. El paradigma crítico es una cueva, lugar del guácharo, ave capaz de navegar en la oscuridad de su propio mundo, y por ello invita a la autoexploración.

En el sector de la creación, se encuentran las fases del proceso de investigación-creación (Ballesteros y Beltrán Luengas, 2018). La conformación plástica se asoció con la playa, dado el placer que los estudiantes reportaron sentir cuando materializan sus ideas. En el arquetipo de la iniciación, la playa haría referencia a la luminosidad que se quiere alcanzar y al riesgo de no poder pertenecer, por lo cual en la historia se evocan afectos que colindan con la vergüenza. La contextualización se representó con unas ruinas, pues corresponde al momento en el que se aprehenden los antecedentes de un contexto específico. De ese modo, se evocan estructuras colapsadas y el riesgo de permanecer allí sin posibilidad de transformación. La detonación se relacionó con un pantano, dado que este momento implica

Figura 1. Topografía de la isla Argos, según contenidos de la asignatura



Fuente: elaboración propia.

la definición de una postura y la propuesta de un mensaje específico a través de la creación, con el riesgo de estancamiento cuando no se alcanza la materialización de dicha postura.

Adyacente a la zona de la investigación, se ubicó el proceso de formulación de un proyecto de investigación-creación, que se representó con un bosque, lugar denso y donde convergerían diversos sistemas de pensamiento. En el bosque es fácil perderse cuando no se tiene claro un camino susceptible de ser trazado mediante una meta clara a la cual se quiere llegar, en otras palabras, un objetivo. En la historia, el bosque evocaría la oscuridad y la posibilidad de afrontamiento de la propia resistencia. Con referencia al proceso de valoración ética y estética (Beltrán Luengas, 2023), deliberación y toma de decisiones en situaciones conflictivas, se pensó en un acantilado, terreno peligroso donde el mar y la tierra se unen de manera violenta. Así, este accidente geográfico correspondió a la prueba de fuerza final y al momento simbólico de muerte y renacimiento del arquetipo de la iniciación.

Los nombres de los personajes son derivaciones de como se han llamado algunas deidades de la mitología egipcia, por el halo de misterio y magia que pueden evocar, sin abandonar el tono humorístico propuesto. Así, nuestro protagonista se llamó Tes-Horus y encarnó a un creador torpe y divertido que afronta la incomodidad de sentirse diferente; sus antagonistas, Mamón-Ra y Thot, son científicos que encarnan la investigación y defienden el *statu quo*; como conciliadores aparecen Piscis y Athor, como una suerte de guías humanistas que acompañan la transformación del protagonista y lo animan, amorosamente, a aceptar sus diferencias y a asumirlas como fortalezas.

Para la conformación de estos personajes, se inició con una fase exploratoria, en la cual el análisis de la información obtenida en el taller investigativo se relacionó con diversos referentes formales, narrativos y conceptuales, desde un lugar intuitivo y creativo. Para este fin, se desarrolló un tablero de inspiración (Martin y Hanington, 2012), en el que fuera posible combinar información escrita con una de tipo visual, incluyendo una serie de imágenes de referentes, a manera de constelación.

Se partió entonces de los casos particulares propuestos en las verbalizaciones y creaciones de los

participantes, para lograr abstracciones sucesivas de modo abductivo, es decir, se construyeron inferencias que dieron lugar a lo posible en el mundo concreto (Kolko, 2010). Por ejemplo, el conflicto entre la búsqueda de propia autenticidad y la pertenencia a un grupo, que se ve en el siguiente testimonio, fue determinante a la hora de identificar el arquetipo de la iniciación:

El personaje no es como que sea como algo... como un conflicto más interno del personaje. El antagonista sería ella misma [...] que sea como la parte extremista de lo que es el protagonista... pero que converjan en ciertos puntos, porque muchas veces los antagonistas no son tan diferentes de los protagonistas. (AL).

Así, se infirió que el concepto de investigación podía relacionarse con la búsqueda de información que permitiera la exploración de la propia identidad a través de procesos dialécticos triples: negar lo que no es, conservar con lo que se identifica y elevar para obtener algo nuevo en términos de su autenticidad en relación con la pertenencia a una comunidad (Balzer, 2024).

Se optó por diseñar personajes con un origen indeterminado y de carácter zoomorfo, para facilitar la identificación de diferentes tipos de estudiante con cada uno de los personajes, teniendo en cuenta las nociones de devenir humano-animal que da origen a los diferentes arquetipos jungianos. En este proceso se utilizaron como referentes los alebrijes, representaciones de animales imaginarios mitológicos y que, en muchos casos, son hibridaciones de diferentes especies, que hacen parte de la tradición artesanal mexicana (véase figura 2). Cada personaje respondía a una hibridación de distintos animales, con la intención de que fueran de origen desconocido. Antes del desarrollo del guion, estos personajes no tenían asignada una identidad de género.

Simultáneamente, se revisaron diversos referentes escenográficos. Se tomó como punto de partida el teatro de sombras, predominante en países asiáticos, pero que, a lo largo de su extensa historia, ha sido adaptado por diferentes culturas para la representación teatral. Además, la sombra se constituye en un símbolo importante a nivel arquetípico que representa ciertos aspectos de sí mismo que se conciben como persecutorios y terroríficos (Jung, 1966). No obstante, la exploración de este símbolo en los personajes permitió un anclaje a elementos que los estudiantes describieron como

Figura 2. Diseño inicial de algunos de los personajes basados en los alebrijes



Fuente: Conformación plástica de Maite Ibarreche (2023).

oscuros o excesivos y que incorporaron en sus propias creaciones durante el taller. Un referente importante fue la adaptación del creador iraní Hamid Rahmanian (Center for the Arts at George Mason University, 2023) de la obra *Song of the North*.

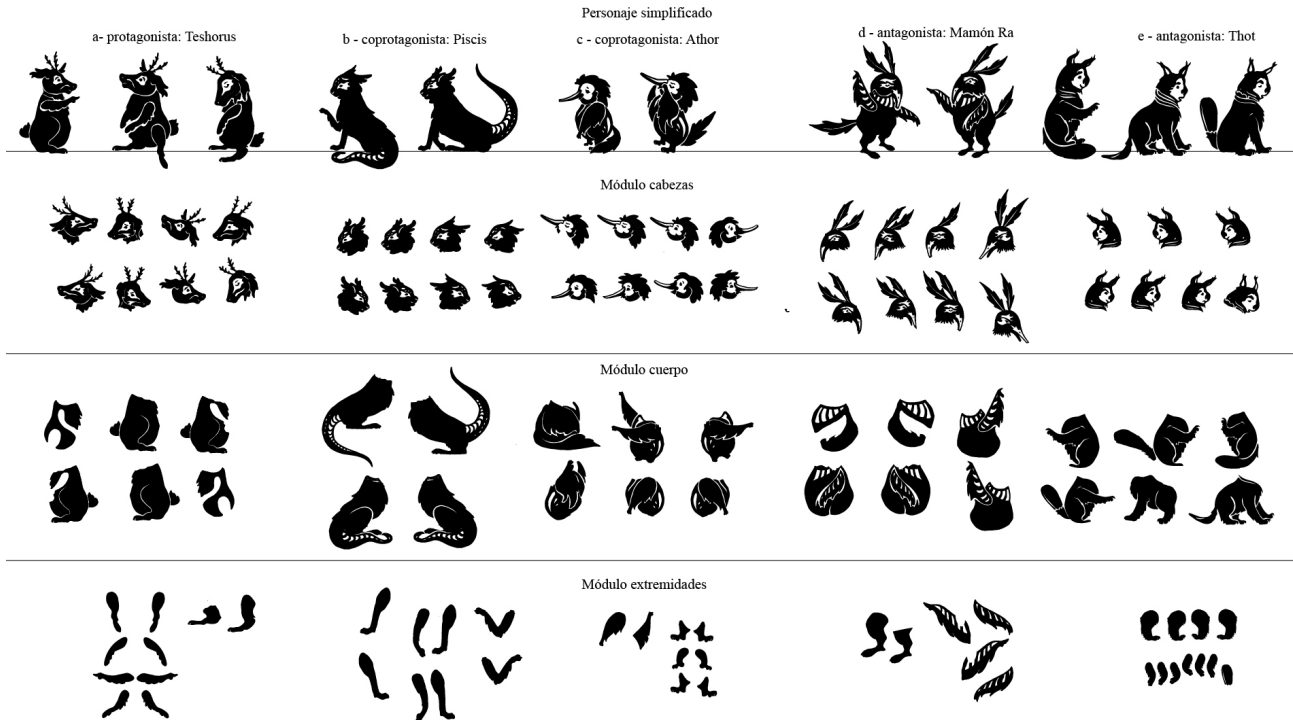
El teatro de sombras juega con el paso de la luz a través de siluetas planas de sombra, así como con el contraste entre figura y fondo, y permite jugar con la escala, dependiendo del uso de la fuente de luz. El juego entre la luz y la sombra pareció apropiado como metáfora visual para un proceso de construcción de conocimiento y se ajustaba a los testimonios de los estudiantes sobre cómo la exploración de sí mismos era susceptible de representarse como la búsqueda de la luminosidad y el peligro de ser subsumidos por las sombras de lo excesivo.

La animación manual de marionetas o de siluetas de papel puede ser, dependiendo de la destreza de los intérpretes y de los recursos técnicos, más o menos fluida. Como investigadores-creadores, entendimos que había un valor estético en una animación un poco menos fluida, reminiscente del teatro de sombras tradicional, cercana al mismo proceso de investigación-creación que estábamos llevando a cabo y que se encuentra en el núcleo de la asignatura para la cual se desarrollaron las mediaciones. Por este motivo, recortamos los prototipos de personajes en papel, y pasamos

un tiempo significativo explorando las posibilidades de movimiento. En este proceso se hizo evidente que la animación de los personajes jugaría con la superposición y la lateralidad, lo que resultó de la simplificación iterativa de las figuras. Asimismo, fue importante explorar posibilidades de diseñar los personajes de manera modular. Durante este proceso, los personajes se simplificaron más y se vectorizaron para poder utilizarse como recursos digitales en la fase posterior de animación (véase figura 3). El resultado del diseño final de los cinco personajes fue ganador de tres premios: Selección CLAP 2023 mejor diseño de personajes; Premio Anuario Colombia a la mejor ilustración, 2023; Premio Pelikanor en la Miscelánea, 2023.

Con respecto al desarrollo de los escenarios, se tomaron decisiones a medida que se avanzaba en la creación del guion. Se definió que el producto final sería una serie de cinco contenidos audiovisuales cronológicos, en escenarios diferentes, cada uno de con una extensión máxima de cinco minutos. Esta duración obedeció a que los participantes del taller investigativo aseguraron tener dificultades con material audiovisual con fines educativos de mayor duración, lo cual resultaría en el descarte de su consulta: “Yo de pronto lo primero que hago es ver la duración del video, si hubiera sabido que se demoraba tanto, o sea, yo me mentalizo... Yo creo que después de los 10 minutos ya” (DAH).

Figura 3. Diseño vectorial de Tes-Horus, Mamón-Ra, Piscis, Athor y Thot. Sintetización y modularización



Fuente: conformación plástica de Maite Ibarreche (2023).

Para los escenarios de cada capítulo, se manejó la pintura a la acuarela sobre papel, en diferentes gamas de color a medida que aparecen diferentes lugares de la isla Argos. Cada fondo iba acompañado de una serie de insumos individuales cuya escala se podría alterar de manera digital, apropiando otra característica del teatro de sombras (véase figura 4).

Enseguida, se hizo una audición con egresados del programa de arte dramático, para interpretar las voces de los personajes según el guion. Para ello, se seleccionaron cinco personas, tres hombres y dos mujeres, cuyas voces se prestaran para dar registros, timbres, matices y tonalidades diferentes que no fueran realistas, de manera que pudieran evocar el mundo imaginario propuesto, pero que no rayaran en lo completamente infantil. La mediación resultante puede ser visualizada en el siguiente enlace: https://youtu.be/KB8pFo_r1uA?si=EII7K9AcoRDVZvO7.

Conclusiones. Más allá de la isla

En este artículo proponemos subvertir la relación entre entretenimiento y educación. Usualmente, se inicia con el establecimiento de contenidos por enseñar y aprender. En este caso, partimos de la subjetividad del aprendiz para dar prioridad a la creación de una narrativa, no centrada en los contenidos sino en el estudiante, a fin de que, a través de la proyección de aspectos de sí mismo y de sus emociones, se abran posibilidades de múltiples intereses y motivaciones. Apostamos a que, una vez completado el arquetipo de la iniciación, cada quien explore su propio camino de modo rizomático, ya que la narración no pretende fijar conocimientos unívocos, sino convertirse en una suerte de tronco inicial que, si bien da inicio a un proceso, permita la liberación de dicho tronco, o, en palabras de Deleuze y Guattari, haga posible la liberación “de la competencia dominante de la lengua del maestro” (2020, p. 20).

Figura 4. Escenarios de ruinas, playa, bosque y acantilado



Fuente: conformación plástica de Camilo Andrés Martínez y Maite Ibarreche (2023).

El arquetipo propuesto en la narrativa, además, busca abordar la resistencia a las asignaturas de investigación-creación, mediante la identificación de los estudiantes con la oscilación de buscar su autenticidad y pertenecer, propia de su momento en el curso vital. Se prevé que, en consonancia con los tipos de conocimiento que engendra la investigación-creación (Ballesteros y Beltrán Luengas, 2018), se produzca: (1) una inmersión en la narrativa (conocimiento experiencial); (2) una movilización emocional empática hacia el protagonista, que, con toques de comedia, permita el reconocimiento de las propias limitaciones y la sublimación de la vergüenza y la ira (conocimiento cognitivo-afectivo), transferible hacia la dificultad del reconocimiento de la investigación-creación como paradigma investigativo legítimo; (3) un esquema de proceso para producir abstracciones conducentes a la creación de mediaciones para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior (conocimiento práctico). Asimismo, la experiencia estética en la mediación es susceptible de ser analizada, lo cual excede el alcance de este texto, que buscó únicamente dar a conocer el proceso creativo, razón por la cual

será objeto de investigaciones futuras. La evaluación del producto audiovisual obtenido se realizará durante este año y buscará analizar qué elementos concretos se deberán ajustar.

De igual manera, permite que docentes y estudiantes *comunen*, en la medida en que se encuentran en la desterritorialización, simbolizada por la isla. De una parte, los estudiantes la perciben como un terreno desconocido y agreste. De otra parte, los docentes desconocen los modos específicos de cómo los estudiantes recorren los diferentes espacios y cuáles emociones irán emergiendo y se irán elaborando.

Cabe aclarar que el proceso investigativo-creativo descrito no es susceptible de generalizarse, debido a la priorización de profundizar en la subjetividad, aunque el esquema para la creación de contenidos puede ser transferible. En ese sentido, los resultados alcanzados se obtuvieron a partir de abstracciones sucesivas y de la *transformación* de las expresiones verbales en un artefacto plástico-sensorial (Beltrán Luengas y Villaneda, 2020). Asimismo, es claro que aún nos encontramos

intentando comprender los efectos que tuvieron el aislamiento social, la precarización de las condiciones de vida, los temores relacionados con la propagación del virus y la virtualización acelerada de las actividades académicas en las capacidades socioafectivas, en la salud mental y en la resiliencia de las nuevas generaciones. La contención de los estudiantes durante el taller fue retadora, a pesar de la necesaria catarsis y su efecto terapéutico. Esto, por la expresión directa e indirecta y casi desbordada de sus malestares personales, producto de su edad.

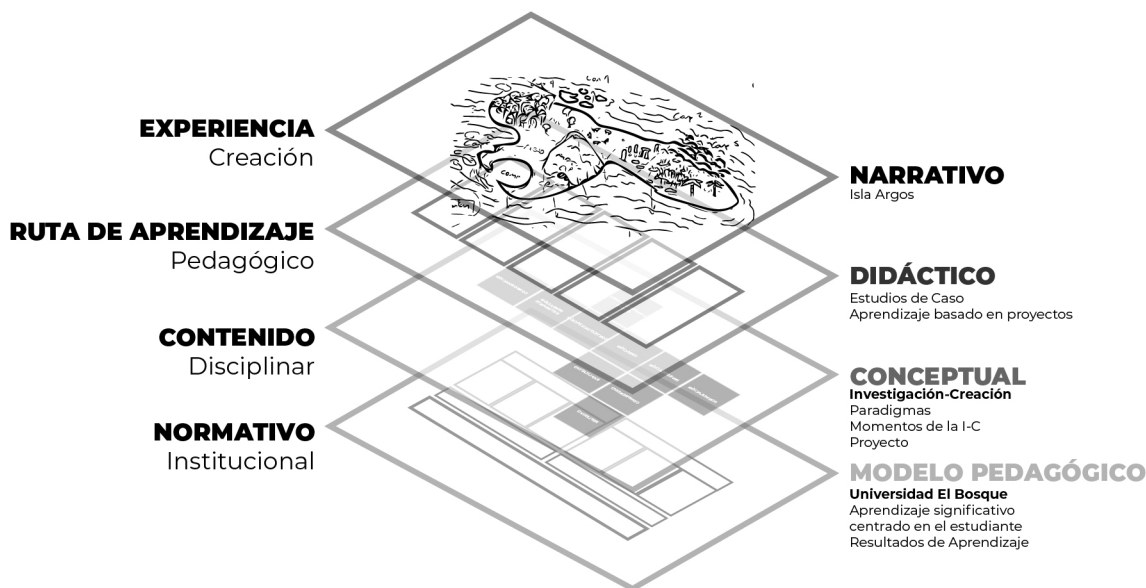
Lo anterior se sumó a la incertidumbre sobre su propio futuro en un mundo pospandémico. Además, nos queda pendiente abordar en detalle la paradoja actual que vivimos en el mundo educativo, consistente en la explosión de la oferta de procesos formativos virtualizados, de diferentes grados de sofisticación y, al tiempo y dados los requisitos de las autoridades educativas nacionales, del aumento de la demanda de encuentros de enseñanza-aprendizaje presenciales y que estén atravesados por la afectividad.

Así, proponemos un esquema que permita pensar los procesos pedagógicos en diferentes capas (figura 5),

que podrá elaborarse más a fondo e implementarse en el futuro. Una primera capa, la más próxima a los estudiantes, corresponde a un nivel narrativo estético, que persigue la movilización emocional, desde la subjetividad misma, de manera que se dé lugar al desarrollo de actitudes para recorrer el camino propuesto, establecido en la segunda capa. Esta última se refiere a la didáctica propuesta por el docente; es la ruta de aprendizaje, en este caso, pensada como tan solo una raíz desde la cual se desprende el aprendizaje que puede emerger en direcciones múltiples y orgánicas. En la tercera capa, encontramos los contenidos o el conocimiento disciplinar que se representa con el territorio de la isla. Por último, en una cuarta capa se encuentra el abordaje institucional determinado por el modelo pedagógico adoptado, en este caso el aprendizaje significativo indicado en las políticas institucionales de la Universidad El Bosque. Este determina unos resultados de aprendizaje a lo largo del proceso de formación, que configuran las diferentes profesiones (capa disciplinar), con el enfoque bio-psico-social y cultural orientador de la universidad.

Nuestra propuesta, que nace como necesidad de dar respuesta a la aceleración de las transformaciones de la educación que trajo la pandemia, pretende exten-

Figura 5. Modelo de capas



Fuente: elaboración propia.

derse de la desterritorialización a la decolonización de saberes e instituciones y dar lugar a procesos formativos que se ajusten más a nuestras particularidades y subjetividades locales. Este modelo, surgido de la misma investigación-creación, se integra a procesos formativos no solo de disciplinas creativas, sino en cualquier ámbito educativo. Esto, porque prioriza el papel emocional y creativo por el que debe propender la educación. Este proceso es extensible a los diferentes modelos en los cuales hay presencia de mediaciones e interacciones, tanto digitales como análogas, entre las cuales se incluye al docente en su discursividad, siguiendo el modelo de capas propuesto. De este modo, lo narrativo emerge como mediador entre el nivel institucional, acotado por

lo normativo desde el Ministerio de Educación Nacional, que dictamina el incremento de entornos virtuales y la resistencia de los estudiantes al aprendizaje mediado por lo digital.

Finalmente, nuestra creación debe considerarse en su sentido amplio y no solo en su sentido artístico, ya que lo estético trasciende lo expresivo-reflexivo y adquiere un valor utilitario en la comunicación de contenidos. En este sentido, su valor se establece en la capacidad de *comunar* conceptos y establecer un marco común de interacción entre un emisor (docente) y un receptor (estudiante) que no se conocen, cuya interacción está mediada por lo digital.

Notas

1. Se refiere al proceso en el que ocurre el paso del hecho (*factum*) abstracto al plano material (objeto, texto, cuerpo) concreto mediante la técnica (arte, *téchne*). Se alcanza mediante un testeo continuo de las posibles inscripciones en sistemas como dibujos, bocetos, maquetas, prototipos, sonidos y gestos que permiten entender el comportamiento, los colores, las formas, las texturas, etc. de los materiales y medios (Beltrán Luengas y Villaneda Vásquez, 2020).
2. Iniciales del participante que dijo la frase textual citada.
3. El nombre Argos invita a los estudiantes a ser argonautas, lo cual evoca a los héroes mitológicos griegos que se desplazaron hacia Colcos en una nave llamada Argos a fin de obtener un artefacto valioso.

Referencias bibliográficas

1. ABADI, S. (2014). *Transiciones: el modelo terapéutico de D.W. Winnicott*. Cauces Editores SAC.
2. ACEVEDO-TARAZONA, Á., Valencia-Aguirre, A. y Ortega-Rey, A. (2021). Educación en tiempos de pandemia: Perspectivas del modelo de enseñanza remota de emergencia en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(37), 93-112. <https://doi.org/10.19053/01227238.12704>
3. BALLESTEROS, M. y Beltrán, E. M. (2018) *¿Investigar creando? Una guía para la investigación-creación en la academia*. Universidad El Bosque.
4. BALZER, J. (2014). *Ética de la apropiación cultural*. Herder.
5. BAUTISTA, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa*. Manual Moderno.
6. BELTRÁN LUENGAS, E. M. (2023). La emoción en la experiencia estética del bioarte. Un estudio de casos. Universidad El Bosque. <https://repositorio.unbosque.edu.co/handle/20.500.12495/11366>
7. BELTRÁN LUENGAS, E. M. y Villaneda Vásquez, A. (2020). La investigación-creación como producción de nuevo conocimiento: perspectivas, debates y definiciones. *Índex, Revista de Arte Contemporáneo*, 10, 247-267. <https://doi.org/10.26807/cav.vi10.339>
8. BLACKMAN, L., Cromby, J., Hook, D., Papadopoulos, D. y Walkerdine, V. (2008). Editorial. Creating Subjectivities. *Subjectivity*, 22, 1-27.
9. CENTER for the Arts at George Mason University (2023). *Hamid Rahmanian's Song of the North*. Center for the Arts at George Mason University.

10. COMISIÓN INTERNACIONAL sobre los Futuros de la Educación (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación; resumen*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
11. CORBIN, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.
12. CORDERO, M. (2024, 31 de mayo). Educación 5.0 Inteligencia artificial y habilidades socioemocionales en la educación universitaria. *Red Alumni Futuro By Uglobal*. https://youtu.be/mA4QDPpIJSI?si=pUiQkogi10ri_1w1
13. DELEUZE, G. y Guattari, F. (2020). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
14. GADAMER, H. G. (1996). *Verdad y método I* (6.ª ed). Sígueme.
15. GARCÍA B., Aguilar, L., Barreto, A. J. y Parada Trujillo, A. E. (2022). Deserción universitaria en el contexto colombiano: recorrido diacrónico entre el 2018 y 2022. *Revista Senderos Pedagógicos*, 13(1), 97-111. <https://doi.org/10.53995/rsp.v13i13.1200>
16. HARAWAY, D. (1988). Situated Knowledges. The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
17. HERNER, M. T. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas*, (13), 158-171.
18. HUMANEZ Blanquicett, E. (2021). Los sistemas educativos canadiense, colombiano y peruano: exploración desde el concepto de crisis a la luz de los resultados de las pruebas PISA. *Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior*, 8(16). <https://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/view/310/350>
19. INGOLD, T. (2014). Enough about Ethnography! *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 4(1), 383-395.
20. JODELET, D. (1991). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (ed.), *Psicología Social II* (pp. 413-494). Paidós.
21. JUNG, C. G. (1966). *El hombre y sus símbolos*. Aguilar.
22. KOLKO, J. (2010). Abductive Thinking and Sensemaking: The Drivers of Design Synthesis. *Design Issues*, 26(1), 15-28.
23. LATOUR, B. (2005). *Reassembling the Social – An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press.
24. LINCOLN, Y. S. y Guba, E. G. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 191-215). Sage Publications.
25. MACNEILL, P. (2014). Ethics and the Arts: A Critical Review of the New Moralisms. En P. Macneill (ed.), *Ethics and the Arts* (pp. 167-177). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8816-8_15
26. MARTIN, B. y Hanington, B. (2012). *Universal Methods of Design*. Rockport Publishers.
27. MARTÍN-BARBERO, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili.
28. MARTÍNEZ-POSADA, J. E. (2013). El dispositivo: una grilla de análisis en la visibilización de las subjetividades. *Tábula Rasa*, (19), 79-99.
29. MONSALVE LORENTE, L. y Aguasanta Regalado, M. E. (2020). Nuevas ecologías del aprendizaje en el currículo: la era digital en la escuela. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 19(1), 139-154. <http://dx.doi.org/10.17398/1695-288X.19.1.139>
30. MONTANI, P. (2013). *Bioesthétique. Sens commun, technique et art à l'âge de la globalisation*. Vrin.
31. MOYA, M. y Vásquez, J. (2010). De la cultura a la cibercultura: la mediatización tecnológica en la construcción de conocimiento y en las nuevas formas de sociabilidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (31), 75-96.
32. MUÑOZ, D. M. (2012). *Arte y verdad. La experiencia estética en la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer*. Bonaventuriana.
33. NUSSBAUM, M. (2014). *Emociones políticas*. Paidós.
34. PARDO KUKLINSKI, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.
35. PINK, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography* (2.ª ed.). Sage Publications.
36. SCHRAUBE, E. y Sørensen, E. (2013). Exploring Sociomaterial Mediations of Human Subjectivity. *Subjectivity*, 6(1), 1-11.
37. SYKES, M., Malik, N. y West, M. (2012). *Stories that Move Mountains Stories that Move Mountains: Storytelling and Visual Design for Persuasive Presentations*. John Wiley & Sons.
38. VIVEROS, M. (1993). La noción de representación social y su utilización en los estudios sobre salud y enfermedad. *Revista Colombiana de Antropología*, 30, 239-260.