

---

## VARIACIONES TRANSDISCIPLINARIAS DEL ENTRETEJER ARTÍSTICO<sup>1</sup>

---

**José Enrique Mateo León**

Universidad Complutense de Madrid. Dpto. Pintura y Conservación-Restauración

**Miguel Alfonso Bouhaben**

Universidad Rey Juan Carlos. Dpto. Comunicación Audiovisual y Publicidad

**Resumen:** La presente investigación se basa en la construcción de un espacio de diálogo para el intercambio de experiencias perceptivas, sensibles e intelectuales en el contexto de una asignatura universitaria sobre el carácter transdisciplinar en el ámbito del arte. Para desarrollar esta experiencia, se realizó una colaboración entre un docente e investigador con estudios en arte e intereses en las condiciones epistemológicas de lo artístico, y un docente e investigador con estudios de filosofía y cine e intereses en la investigación artística. El entrecruzamiento de itinerarios docentes e investigadores generó un campo argumental de diálogo que abonó la elasticidad transdisciplinar de la tarea docente. Sobre esta base, se propuso al estudiantado una metodología de cooperaciones transdisciplinares basadas en proyectos (MCTP) con la intención de entretrejer: a) el aprendizaje cooperativo, que trata de promover la participación igualitaria; b) el aprendizaje transdisciplinar, que moviliza la interacción entre saberes; y c) el aprendizaje basado en proyectos, que posibilita una extensión más allá del aula. Para implementar este método se introdujeron tres variaciones transdisciplinares: a) diálogo con personas externas al ámbito del arte; b) trazado de alianzas entre las personas del grupo; y c) conversación conjunta de todos los participantes.

**Palabras clave:** ARTE; TRANSDISCIPLINARIDAD; VARIACIÓN; COMPLEJIDAD

---

## TRANSDISCIPLINARY VARIATIONS OF ARTISTIC INTERWEAVING

---

**Abstract:** This research is based on the construction of a space for dialogue for the exchange of perceptive, sensitive and intellectual experiences in the context of a university course on the transdisciplinary nature of the art field. To develop this experience, a collaboration was carried out between a teacher and researcher with studies in art and interests in the epistemological conditions of the artistic, and a teacher and researcher with studies in philosophy and cinema and interests in artistic research. The interweaving of teaching and research itineraries generated an argumentative field of dialogue that fostered the transdisciplinary elasticity of the teaching task. On this basis, a methodology of transdisciplinary cooperation based on projects (MTCP) was proposed to the students with the intention of interweaving: a) cooperative learning, which tries to provide equal participation; b) transdisciplinary learning, which mobilizes the interaction between knowledge; and c) learning based on projects, which enables an extension beyond the classroom. To implement this method, three transdisciplinary variations were introduced: a) dialogue with people outside the field of art; b) establishment of alliances between people in the group; and c) joint conversation among all participants.

**Keywords:** ART; TRANSDISCIPLINARITY; VARIATION; COMPLEXITY

Mateo León, José Enrique & Alfonso Bouhaben, Miguel. 2025. «Variaciones transdisciplinares del entretrejer artístico». *AusArt* 13 (1): 43-57. <https://doi.org/10.1387/ausart.26941>

## Introducción: Variación y disciplina

De la ontología de Heráclito a la teoría del caos, de la matemática combinatoria a la música atonal, el pensamiento occidental se ha ocupado de pensar las variaciones complejas del mundo. En este sentido, Gilles Deleuze y Félix Guattari abordaron en el libro *Mil Mesetas* el concepto de variación desde diversos ángulos: a) variación ontológica. Cada cosa varía en su conexión con otra cosa. Las relaciones entre los seres funcionan por variación (Deleuze & Guattari 1972); b) variación lingüística. Cada lengua varía en su conexión con otra lengua. «Las constantes están sacadas de las variables. Constante no se opone a variable, es un tratamiento de la variable que se opone al otro tratamiento, al de la variación continua» (Deleuze & Guattari [1972] 2002, 117); y c) variación musical. Cada sonido varía en su relación con otro sonido. En la música serial se amplía el cromatismo a partir de la variación continua de los parámetros musicales (ibíd.).

Estas variaciones también se expresan en los vínculos entre las diversas disciplinas que, en tanto departamentos estancos del conocimiento, están puestas en crisis. No obstante, aún podemos reconocer cómo las disciplinas implican la producción de un espacio cerrado con sus determinaciones y distribuciones singulares. Según Michel Foucault, «la disciplina exige a veces la clausura, la especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo» (Foucault 1978, 231). Las disciplinas se han producido a través de un conjunto de instrumentos, una variedad limitada de materias primas para su transformación y un sujeto agente transformador que se presentaba como poseedor de los conocimientos necesarios del uso de instrumentos específicos para transformar dichas materias. Por ejemplo, pensemos en una carpintería con sus especificaciones espaciales, instrumentos, materias y sujetos agentes como un campo disciplinar que tiene sus funcionamientos, sus procedimientos y sus técnicas. Como apunta Hito Steyerl en sus planteamientos sobre la investigación artística: «[ésta] se está constituyendo como una disciplina más o menos normativa y académica. Una disciplina es, desde luego, disciplinaria: normaliza, generaliza y regula» (Steyerl 2010, 60). Seguidamente, la propia Steyerl reconoce que «una disciplina puede ser opresiva, pero precisamente por ello señala la cuestión que mantiene bajo control. Indica un conflicto reprimido, esquivado o potencial» (ibíd., 61). Se podría deducir que aquellas disciplinas a las que alude suponen, en términos foucaultianos, la construcción de un cuerpo controlado. De este modo, todo cuerpo en un campo disciplinar determinado es un cuerpo dominado, recluso y programado a través de un «conjunto de procedimientos para dividir en zonas, controlar, medir, encauzar a los individuos y hacerlos a la vez dóciles y útiles» (Foucault 1978, 130).

Mediante un acercamiento a ciertos programas de los estudios universitarios en arte, se puede observar que estos están divididos por zonas de saber específicas (pintura, escultura, fotografía, etc...) insertadas en sistemas de validación como son las calificaciones y los exámenes. En muchas

ocasiones se han planteado las dificultades que existen para entender las prácticas artísticas como disciplinas. De este modo, hay toda una profusa bibliografía acerca de las artes como un campo de experimentación 'desobediente' respecto a los límites que imponen las disciplinas, es decir, las artes como una práctica «indisciplinada» (Fernández Polanco 2019). Si la disciplina determina los espacios, regula los instrumentos, define las materias y programa los conocimientos; la indisciplina indetermina los espacios, desregula los instrumentos, indefine las materias y desprograma los conocimientos. Los planteamientos indisciplinarios de lo artístico ensamblan saberes diversos y heterogéneos.

En este sentido, cada vez con mayor profusión se ha extendido la inclinación a la cooperación entre saberes que, en otros tiempos, se encontraban bajo marcos disciplinarios. La búsqueda de nuevos territorios para entendernos nos predispone a ensanchar los márgenes, cuestionando órdenes establecidos y generando nuevas hibridaciones que abren desconocidos caminos para la investigación y la docencia.

La presente investigación se basa en la construcción de un espacio de diálogo para el intercambio de experiencias perceptivas, sensibles e intelectuales en el contexto de una asignatura universitaria sobre el carácter pluri y transdisciplinar del arte. En dicha asignatura se analizan los procesos de interacción, simultaneidad, transferencia y apropiación en la práctica artística contemporánea. Más allá de las especificaciones que estas nociones aportan desde la teoría del arte, se propone trabajar los contactos del ámbito del arte con otros campos. Por ello, para desarrollar esta experiencia, se ha realizado una colaboración entre: un docente-investigador, con estudios en arte e intereses en las condiciones epistemológicas de lo artístico; y un docente-investigador, con estudios de filosofía, literatura y cine e intereses en la investigación artística. El entrecruzamiento de itinerarios docentes e investigadores generó un campo argumental de confrontaciones y diálogo que abonó la elasticidad transdisciplinar de la tarea docente.

Se propuso al estudiantado una metodología que denominamos de *cooperaciones transdisciplinares basadas en proyectos* (MCTP) con la intención de entretejer: a) el aprendizaje cooperativo, tratando de promover la participación igualitaria; b) el aprendizaje transdisciplinar, con el propósito de movilizar la interacción entre saberes; y c) el aprendizaje basado en proyectos, que posibilita que el estudiante aprenda mediante proyectos que se extienden más allá del aula. Para implementar este método se introdujeron tres variaciones. La primera variación consistía en establecer un diálogo con una persona de fuera del ámbito del arte, saliendo de los aparentes límites disciplinares. La segunda variación se basó en generar pequeños grupos dentro de la clase para compartir las experiencias de la primera variación y, a partir de ellas, trazar líneas de alianza entre elementos comunes o resonantes. Finalmente, la tercera variación consistía en intentar establecer una conversación conjunta con todas las experiencias

generadas hasta ese momento. Veamos, brevemente, cada una de estas tres variaciones del aprendizaje (o fases o tonalidades de las prácticas).

### **Variación 1: Tramar en busca de lo desconocido**

En un pequeño texto de la filósofa Marina Garcés titulado «Empieza el curso», publicado en 2016 en un volumen bajo el título *Fuera de clase: Textos de filosofía de guerrilla*, se lamentaba de lo siguiente: «algo importante e inquietante está pasando en los centros educativos. Las escuelas, institutos y universidades se han convertido en una convención que no responde a su razón de ser. La necesidad vital que nos lleva a ellas, que es la de aprender colectivamente a convivir, a través de adquisición de habilidades y conocimientos, se encuentra defraudada por un uso del tiempo y del espacio compartido que parecen no llevar a ninguna parte» (Garcés 2016, 179).

La autora sugiere que esta situación está siendo sobrellevada mediante respuestas individuales y con soluciones puntuales en los distintos centros. Es decir, se precisan planteamientos de mayor amplitud que favorezcan estrategias diversas que impliquen a todas las personas participantes y a todos los contenidos que intercambian en estos contextos. A este respecto, al final de su escrito y con un cierto tono esperanzador, la autora cita *La sociedad desescolarizada* (1971) de Iván Illich, donde el pensador austríaco propone la siguiente imagen: pasar del embudo a la trama. De este modo, la entrada a un nuevo curso deja de tener la forma de un embudo que recoge, canaliza y trasvasa por una boca estrecha, para configurar una trama que se teje con otras tramas conformando un contexto de entrecruzamiento de aprendizajes.

En este sentido, la trama se presenta como una toma de conciencia al entenderse dentro de un tejido multifacético y propenso a la inclusión de personas, contenidos, espacios, argumentos, dinámicas, gestos, valoraciones, recursos materiales, tiempos, etc. La conformación de tramas exige que la disertación unidireccional desaparezca y dé paso al uso vivo de herramientas conversacionales y dialógicas. Por lo tanto, la discusión y el debate se usan como metodología efectiva que favorece la diversidad de encuentros.

Se eligió la modalidad de una especie de simposio donde compartir conocimientos. Desde la teoría y la práctica se inició un itinerario ambiguo y borroso, donde asaltaban continuamente las dudas que precisaban replanteamientos recursivos. En la ideación inicial de la propuesta se aludía al requisito de la cooperación, con la intención de que se propiciarán las condiciones para que surgieran ciertos acontecimientos impredecibles, aquello que el filósofo Slavoj Žižek describe como «lo conocido desconocido» o, dicho mediante la lente del psicoanálisis, lo que favorece la exploración «del conocimiento que no se conoce a sí mismo» (Žižek 2014, 22).

En esta primera variación metodológica, la propuesta consistía en considerar a otras personas en una conversación más allá de las paredes de la

universidad y más allá de los cristales difusos del ámbito del arte. Se trataba de hacer explícito que «el 'otro' nos apela, y su simple presencia nos llama a la responsabilidad. La palabra «responsabilidad» guarda un sustrato etimológico con «responder». Ser responsable es ser capaz de dar respuesta (...) No importa cómo, para eso está el proceso de deliberación, hay que responder de alguna forma» (Seguró 2018, 132). Deliberar es considerar atentamente los argumentos antes de tomar una decisión y, en su uso habitual, esta acción no exige hacerlo colectivamente. En nuestro caso, lo deliberativo de la propuesta no iba dirigido a resolver un conflicto sino, más bien, a extremar la atención en quienes participaban en la conversación. Es decir, sencillamente, escucharse, mirarse a los ojos y considerar no solo los argumentos sino también a la persona que argumenta o escucha. La intención residía en que en el balanceo conversacional se pusiera la atención en los intereses, los deseos y las explicaciones del otro. Se trata de encarnar, en el contexto de la investigación artística, los planteamientos de Emmanuel Levinas en *Totalidad e infinito* (1961) sobre permanecer abierto a lo inagotable del otro, apelar al otro como una expansión de nuestra responsabilidad con los demás.

Y así empezamos, buscando a los demás. Se incorporaron a los diferentes trabajos personas vinculadas a la contabilidad, a la mecánica, a la medicina, a la antropología, a la botánica, a la ingeniería de sonido, a las artes decorativas o a las manualidades. De entre todos ellos/as, se ha elegido para este texto el trabajo de una de las estudiantes que, para la elaboración del ejercicio decidió colaborar con un familiar que en ese momento se encontraba fuera del país. Se inició así un intercambio de preguntas y respuestas mediante videoconferencias, medio que resultó inapropiado para transmitir la delicadeza y las sutilezas de las acciones que pretendían compartir. Conversaban sobre cómo hacer injertos. Él, aficionado a la extensión artificial de las plantas, le aportaba saberes que le servían a ella para reflexionar sobre la implantación de los fragmentos, aún vivos, en otros organismos. Efectivamente, injertar tiene que ver con fragmentar, con romper, con operar con las partes. Es decir, esta operación contiene, por un lado, cierta violencia y, por otro, conlleva un gesto de generosidad que implica comprender lo vivo como aquello que subsiste y que, mediante cuidadosos y complejos traslados de tejido, puede ser insertada en otro ser vivo para formar un solo organismo.

Esta estudiante diseñó una serie de imágenes donde trataba la idea de regeneración. Trajo a clase el libro de Michael Marder, *Injertos* (2019). En este texto encontró y compartió con el grupo la metáfora de la 'simbiosis', como una tendencia a asociarse para encontrar provechos comunes. En las dos imágenes que elaboró utilizó paños blancos como soporte para la imagen, como una alusión a la superficie hegemónica de la modernidad, pero estos fueron presentados sin tensor ni preparar ni pintar. En la tela arrugada proponía el encuentro de materias heterogéneas, el vínculo entre unas ramas recién cortadas y un bordado de dos siluetas y dos nombres tomados de la botánica europea. En una de ellas aparecía el término *theobroma cacao* y, en la otra y con similar composición, *carica papaya*. Las dos figuras de

las plantas eran mostradas después de sufrir un figurado 'injerto' (figs. 1-2). Una metáfora que variaba la propia definición de injerto para, en este caso, unir lo orgánico con lo inerte. Una puesta en escena con ciertas variaciones que tienen lugar cuando lo disciplinado se confronta con lo vivo. También, el resto del grupo compartió sus propias experiencias y ensayos, dándose una variedad de propuestas con múltiples conceptualizaciones que fueron presentadas en público para continuar el proceso hacia la segunda variación.



**Figs. 1-2.** Solange Contreras, *Injertados. Herbarios para la no productividad*, 2023. (Propuesta presentada en clase. Variación 1). Fotografías cortesía de la autora del trabajo.

## Variación 2: Entretejidos de saberes diversos

En esta segunda fase se trataba de establecer relaciones entre grupos de estudiantes. La idea era que cada estudiante aportara sus experiencias sobre su trabajo de extradisciplinariedad con el objeto de entretejer nuevos modos de simbiosis transdisciplinarias: complejizar los diálogos extradisciplinares para 'destilar' nuevas prácticas. A la hora de abordar estos entretejidos se construyó una metodología que tiene tres momentos singulares.

En primer lugar, la descripción teórica de las variaciones en la transdisciplinariedad. Dichas variaciones transdisciplinares pueden leerse desde dos ópticas. La transdisciplina implica que cualquier saber pueda relacionarse con cualquier otro. La conjunción de los saberes diversos es posible porque hay algo que se comparte. Todos los saberes, por diversos que parezcan, se

sostienen por ideas. Ahora bien, las ideas se expresan en un campo disciplinar determinado: las ideas de filosofía están codificadas como conceptos, las ideas de ciencias como funciones, las ideas de pintura como formas-colores, las ideas de cine como imágenes-movimiento, las ideas de poesía como ritmo-rima. (Deleuze 1987). Y eso común, la idea, es lo que permite la variación transdisciplinar. Una idea de un poema no solo puede inspirar una película, sino que también puede crear un intermezzo entre el cine y poesía; una idea científica puede sugerir una forma de pintar, como ocurre en el arte cinético; una idea sobre la práctica del tejido puede movilizar una investigación artística. De este modo, la transdisciplina implica la producción de una nueva disciplina fruto de la disolución de las disciplinas ensambladas (DeLand 2022), es decir, surge por transformación de las disciplinas que se salen de sí mismas y se mezclan con otras perdiéndose a sí mismas, pero reencontrándose en su variación transdisciplinar compleja.

Por otro lado, la transdisciplina también supone la articulación de conocimientos de diversos contextos culturales. Desde perspectivas decoloniales se ha analizado como el sistema de saber occidental se ha preocupado de seccionar los saberes para que sus territorios no pudieran mezclarse. Y, sobre todo, ha impuesto una perspectiva universalista, que invalida aquellas epistemologías no-occidentales que no se ajustan a su criterio. Por ello, la transdisciplina puede entenderse también como un diálogo descolonial de saberes que constituye un entretejido complejo de variaciones: a) una variación ontológica: la transdisciplina como una forma de ver híbrida entre subjetividades culturales diversas en un mismo plano de igualdad (Martín-Barbero & Corona-Berkin 2017); b) una variación epistémica: la transdisciplina como una forma de entrelazar pensamientos y cosmovisiones opuestas (Castro-Gómez 2007); c) una variación estética: la transdisciplina como un diálogo visual entre saberes y culturas diferentes, entre grupos culturales y subjetividades con tradiciones epistémicas e imaginarios visuales distintos (Rivera Cusicanqui 2015).

En segundo lugar, la variación mediante la mecánica transdisciplinar. Los grupos de dos o tres estudiantes pusieron en común sus diversas variaciones extradisciplinares (desarrollados en la práctica 1) sobre la base de la descripción teórica del concepto, en variación, de transdisciplinariedad. La reunión de experiencias supuso, al mismo tiempo, la síntesis de las variaciones disciplinares de la práctica 1 y la apertura a una nueva variación disciplinar. Los grupos de estudiantes abordaron temas diversos como la diferencia entre la vida urbana y la vida rural, los virus, la reordenación de los archivos familiares, etc. En el caso de la propuesta titulada *Las redes que nos tejen*, realizada por uno de los grupos que se formaron, se partió de los aprendizajes previos en torno a las intersecciones extra-disciplinares establecidas por cada uno/a de los/as tres miembros del grupo. A pesar de las diferencias, los diálogos de cada estudiante tenían un elemento común: la idea de 'no-productividad'. Dicha idea parte de la vindicación de un tiempo improductivo frente al tiempo productivo de nuestras sociedades capitalistas. Para trabajar la

concepción de tiempo improductivo el grupo exploró las temporalidades otras y no eurocéntricas, en particular, la concepción de la temporalidad andina. El tiempo andino es un tiempo cíclico ligado a los procesos de la productividad agrícola. Según Josef Estermann «el principio cíclico sostiene que el Pacha (espacio-tiempo) se manifiesta en forma de una espiral, una sucesión periódica de ciclos regidos por los ritmos astronómicos, meteorológicos, agrícolas y vitales» (Estermann & Peña 1997, 197). Por otro lado, una de las prácticas cotidianas de las comunidades andinas es la práctica textil. En los textiles andinos cristalizan sus cosmovisiones, son verdaderos documentos socio-culturales, son una «una piel social» (Hernando Marsal 2015, 1033) ajena a las prácticas seriales de las producciones textiles del capitalismo. El textil andino puede entenderse como un constructo cultural improductivo y no capitalista, colectivo y lento, marginal y no remunerado sobre el que este grupo basó la práctica 2. De modo que el estudio de otros procesos ontológicos, estéticos y epistémicos, en este caso el de la temporalidad y el textil andino, forja una nueva variación.

En tercer lugar, la variación cristalizada en la intersección de materiales heterogéneos. Los/as estudiantes que realizaron la propuesta *Las redes que nos tejen*. Para ello desarrollaron cuatro piezas mediante intersecciones materiales heterogéneas. Son las siguientes: a) 'las Penélopes', objetos realizados con marcos de madera donde se anudaban unas cuerdas elaboradas con papel reciclado de revistas de los años 50 y 60 del siglo pasado, en las cuales se había encontrado material visual y textual discriminatorio por motivos de género o de etnia. Estas eran piezas pensadas para ser tejidas y destejidas de forma colectiva más allá de los criterios occidentales de la productividad (fig. 3); b) 'transferir', en este caso consistía en pieza conjuntiva que pone en común a un sujeto que desteje un objeto confeccionado con filamento plástico para impresiones 3D, con otro sujeto que reteje lo destejido con una aguja de madera (fig. 4); c) «Pachaquipu», pieza realizada con el mismo papel de las revistas anteriores con el que se elaboró una especie de *quipu* o nudo para almacenar información (fig. 5); y, finalmente, d) «Hilvanar», conformada por una superposición de textos que articulan tres escritos por los/as tres miembros del proyecto (fig. 6). En suma, podemos afirmar que estos trabajos configuraban una serie de variaciones *hetero-materiales* donde se usaba madera, papel reciclado, agujas, hilo de plástico y tinta, materialidades diferentes que mediante ensamblajes dan cuenta de que cualquier materia se puede conectar con cualquier otra (Deleuze & Guattari 1972; DeLanda 2022). Además, esta serie de propuestas están atravesadas por los conceptos de no-productividad (por ese tejer-destejer anti-teleológico, en una suerte de mantra de repetición infinita sin destino), y de colectividad (por ese hacer cooperativo, por esa simbiosis de saberes). Tejer como una práctica de resistencia frente a la hiperproductividad neoliberal, dicho de otra manera, el principio de reciprocidad andino frente al principio de utilidad de las sociedades occidentales.



**Figs. 3-6.** Solange Contreras, Raúl Manero y Mariela Machuca, *Redes que nos tejen*, 2023 (Propuesta presentada en clase. Variación 2).

Fotografías cortesía de los/as autores/as del trabajo.

### Variación 3: Urdimbres complejas

Esta tercera variación comenzó con la programación de una lectura en torno al concepto de ‘complejidad’ tomado del filósofo francés Edgar Morín. En la actualidad, se ha asumido que las sociedades en las que vivimos se rigen por este concepto en tanto «unión de los procesos de simplificación que implican selección, jerarquización, separación, reducción, con los otros contra-procesos que implican la comunicación, la articulación de aquello que

está disociado y distinguido» (Morin [1990] 1995, 144). Desde esta lectura se propuso a todo el grupo una colaboración conjunta. Para ello, como tarea inicial para emprender el último proyecto, se planteó partir de los procesos extra y transdisciplinares desarrollados en las variaciones 1 y 2, con el propósito de emprender una última síntesis colectiva.

El grupo inició una serie de mesas redondas donde se expusieron las experiencias y los resultados de las dos primeras variaciones. Todos/as tomaban notas de las exposiciones, los argumentos, las lecturas y las propuestas de sus compañeras/os para, por un lado, tratar de condensar la multiplicidad de propuestas y, por otro, trabajar con el firme propósito de enlazar y acoplar aquello que aparecía como distante, aunque para el grupo hubiese que transitar zonas difusas para conectar los distintos territorios.

En cada sesión, se repartían tareas que ponían sobre la mesa en el siguiente encuentro. De este modo, fueron armando un corpus analítico durante todo el proceso. Desde los primeros descubrimientos junto a personas externas a la facultad, pasando por el trabajo hecho en equipo, fueron poniendo en común los posibles puntos de contacto. El grupo siguió diferentes itinerarios mediante lecturas y experiencias que formalizaban en esquemas. Esta herramienta habitual de los contextos académicos se completó con la inclusión y la mezcla de otras *hetero-materialidades*: dibujos, pequeños papeles con notas, imágenes recortadas (Jick 1979). En el aula instalaron una zona donde fueron colocando en un mural los tiempos, las tareas, los materiales teóricos, las referencias visuales, las palabras encontradas y, a partir de ellas, se iba tramando un índice de temas e iniciativas a llevar a cabo.

Poco a poco, fueron abandonando algunos temas que habían ido trabajando en las dos primeras variaciones y todo el interés recayó sobre el 'organismo' del cual formaban parte: un grupo de estudiantes que, dos veces a la semana, se encontraban en un aula-taller de la Facultad de Bellas Artes. De este modo, la puesta en común de temas desplazó el foco hacia la propia experiencia conjunta. Sobre la mesa se compartieron todas las variaciones desarrolladas, pero fue la propia forma de abordarlas la que atrajo el foco para iniciar la nueva propuesta de la variación 3. Sobre los procesos con los que se estaban analizando las variaciones surgidas en las dos primeras prácticas, el grupo<sup>2</sup> escribió lo siguiente: «Desordenar para re-ordenar / Cuestionar para re-pensar / Movilizar para cambiar / Fluir para confluir / Activar para generar». La implementación de una actitud colaborativa hizo el resto.

Así, decidieron acometer distintas estrategias: a) revisar la bibliografía sobre la institución donde estaban estudiando; b) analizar los planos de los edificios que conforman la facultad; c) intervenir con carteles por el espacio común; d) escenificar una 'oficina de quejas' durante una jornada en los espacios de la facultad; e) idear y realizar un sello; f) acometer la elaboración de un manifiesto y exponerlo en público; g) recoger datos mediante los habituales sistemas que existen para ello (ficha de estudiante); h) montar los resultados en el espacio del aula.

En la revisión de bibliografía se buscaron tesis sobre la historia de la facultad, anuarios antiguos y documentación de archivo. Se hicieron entrevistas con personal con trayectorias largas en la institución donde el grupo ahora estudia. También obtuvieron información sobre anteriores huelgas de estudiantes, de las cuales no tenían conocimiento, y que sirvió para conocer las reclamaciones que se pusieron en marcha. De todo este proceso, recogieron materiales visuales y textuales que formaron parte de la instalación final. Además, imaginaron un periódico, que titularon *Noticias*, donde figuraban informaciones fabuladas sobre distintas protestas del alumnado.

También, obtuvieron los planos de los edificios de la Facultad. A partir de ellos renombraron, diseñaron, propusieron nuevas formas de entender los espacios donde transitaban cada día (fig. 7). Introdujeron imágenes de esculturas y de recursos arquitectónicos de la época clásica europea para ilustrar las aulas, los despachos y los almacenes. Con el mismo formato con los que habitualmente se dan los avisos en el centro, se instalaron carteles que venían a cuestionar los usos de los espacios intervenidos (fig. 8). Desde posiciones colaborativas y participativas, se solicitaban otros usos de los espacios administrativos, expositivos y docentes del centro.



**Figs. 7-8.** Colectivo APA 14, *Oficina de quejas*, 2023.  
Fotografías cortesía de los/as autores/as del trabajo.

Escenificaron una 'Oficina de quejas' que funcionó durante todo un día. Para ello, instalaron en el pasillo una mesa con una máquina de escribir donde tomaban nota de las quejas del alumnado, del profesorado y del resto del personal. En pocas horas, el rollo instalado en la máquina se iba extendiendo con diferentes reclamaciones (fig. 9). La recogida de datos se

hizo mediante un documento cuyo formato había sido tomado de la ficha de matriculación en la asignatura. También, se ideó y elaboró un sello de los que habitualmente se utilizan como signo de validación. Con él se figuraba una 'certificación' y era reformulado para repensar los actuales sistemas de validación y evaluación, donde las distintas individualidades compiten por la mejor calificación y se deja fuera la potencia de las estrategias en equipo.

Al modo de las propuestas de las vanguardias artísticas europeas, escribieron un manifiesto donde ponían en crisis la división espacio temporal de los estudios en arte, donde en cada cuatrimestre se estudia una supuesta parte del conocimiento referido a lo artístico. Todo el grupo presentó el trabajo en el aula y se ideó un montaje sobre mesas para compartir los resultados. Este momento fue utilizado para verbalizar el manifiesto. Finalmente presentaron un documento donde recogían todo el proceso de la investigación llevada a cabo.

## 5. Conclusiones

De este proceso se pueden extraer tres conclusiones principales. La primera conclusión es que las distintas tomas de palabra en un colectivo generan ricos entramados compuestos por vivencias, experiencias, intereses, historias y formas de comunicarse que dilatan los espacios de consenso (Garcés 2016; Levinas 1961). Además, si como en este caso, el grupo está predispuesto a los encuentros inesperados (Žižek 2014), los resultados se alejan de elementos cuantificables y se sitúan en el ámbito de las actitudes, de los conocimientos y de los afectos.

La segunda conclusión parte del interés por urdir saberes, destrezas, habilidades y posiciones con las otras personas implicadas. Esto es: conjugar ideas de diversos campos (Deleuze 1987); ensamblar disciplinas (DeLanda 2022); configurar diálogos con saberes no-occidentales (Martín-Barbero & Corona-Berkin 2017; Castro-Gómez 2007; Rivera Cusicanqui 2015). Se trataba de entender la investigación como una actividad conjunta que gana interés si da frutos durante el proceso para seguir incorporando debates alternativos que aporten nuevos matices. En este sentido, desde la primera práctica, se fueron visibilizando hallazgos imprevisibles que hacían que cualquiera de las fases se viese afectada.

La tercera conclusión alude a cómo el trabajo común puede conseguir virar el foco de interés hacia las propias condiciones con las que se trabaja. En la última práctica, cuando todo el grupo colaboraba conjuntamente, surgió la necesidad de analizar el propio curso y la institución donde se estaba dando el desarrollo del proyecto.

## Referencias bibliográficas

- Castro Gómez, Santiago. 2007. «Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes». En *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, editores, Santiago Castro-Gómez & Ramón Grosfoguel, 79-91. Bogotá: Siglo del Hombre
- DeLanda, Manuel. 2022. *Teoría de los ensamblajes y complejidad social*. Traducción, Carlos de Landa Acosta; corrección, Elina Kohen. Buenos Aires: Tinta Limón
- Deleuze, Gilles & Felix Guattari. (1972) 2002. *Mil pesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Traducción de José Vázquez Pérez, con la colaboración de Umbelina Larraceleta. Valencia: Pre-textos
- Deleuze, Gilles. (1987) 2012. «¿Qué es el acto de creación?». Conferencia en la Femis (École Nationale Supérieure des Métiers de l'Image et du Son), 17 marzo; traducción de Bettina Prezioso. *Fermentario* 6: 1-16. <https://lc.cx/S4PZre>
- Estermann, Josef & Antonio Peña Cabrera. 1997. *Filosofía andina*. Iquique, Chile: Instituto para el Estudio de la Cultura y Tecnología Andina. <https://goo.su/eZtztww>
- Fernández Polanco, Aurora. 2019. *Crítica visual del saber solitario*. Bilbao: Consonni
- Foucault, Michel. 1976. *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Traducción de Aurelio Garzón del Camino. Ciudad de México: Siglo XXI
- Garcés Mascareñas, Marina. 2016. *Fuera de clase: Textos de filosofía de guerrilla*. Traducción del catalán, Patricia Valero Mous. Barcelona: Galaxia Gutenberg
- Hernando Marsal, Meritxell. 2015. «Tramas transandinas dinámicas culturales del textil andino». *Revista Iberoamericana* 253: 1033-1050
- Illich, Iván. (1971) 2020. *La sociedad desescolarizada y otros textos sobre educación*. Estudio introductorio: Rosa Bruno-Jofré & Jon Igelmo Zaldívar; trad., Gerardo Espinosa & Javier Sicilia. Madrid: Morata
- Jick, Todd D. 1979. «Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action». *Administrative Science Quarterly* 24(4): 602-611. <http://www.jstor.org/stable/2392366>
- Levinas, Emmanuel. (1961) 1977. *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Edición y traducción de Miguel García-Baró López. Salamanca: Sígueme
- Marder, Michael. 2019. *Injertos: Escritos sobre las plantas*. Traducción Carlos Pérez Barranco & Lamia Murphy. Madrid: Nefoé
- Martín-Barbero, Jesús & Sarah Corona Berkin. 2017. *Ver con los otros: Comunicación intercultural*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica
- Morin, Edgar. (1990) 1995. *Introducción al pensamiento complejo*. Edición española a cargo de Marcelo Pakman. Barcelona: Gedisa

- Rivera Cusicanqui, Silvia. 2015. *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón
- Ruiz Martín del Campo, Emma. 2005. *Interdisciplinariedad*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara
- Seguró Mendlewicz, Miquel. 2018. *La vida también se piensa*. Epílogo de Slavoj Žizek Barcelona: Herder
- Serres, Michel 2000. *Variaciones sobre el cuerpo*. Traducción de Víctor Goldstein. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica
- Steyerl, Hito. 2010. «¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto». Traducción de Marta Malo de Molina. *Transversal.at*. <https://transversal.at/transversal/0311/steyerl/es>
- Žižek, Slavoj. 2014. *Acontecimiento*. Traducción de Raquel Vicedo. Madrid: Sexto Piso

## Notas

- 1 El presente trabajo es el resultado de una investigación docente, transdisciplinar y colaborativa entre un grupo de estudiantes de la asignatura *Propuestas Pluridisciplinarias* (Facultad de Bellas Artes, UCM) y docentes-investigadores vinculados al Grupo de Investigación UCM 970588 *Prácticas Artísticas y Formas de Conocimiento Contemporáneas* y al Proyecto de Investigación *Mediaclastia e imagomaquia. Visualidades disruptivas y subalternas en el videoactivismo, el cine experimental y el net-art* (Contrato Postdoctoral María Zambrano de Atracción de Talento Internacional financiado por el Ministerio de Universidades y por los Fondos NextGenerationEU).
- 2 El grupo de estudiantes que elaboró toda la propuesta estaba formado por: Adrián Antequera, Javier Balandín, Héctor Blanco, Víctor Cano, Pilar Casillas, Solange Contreras, Mariela Machuca, Candela Manchón, Candela Marcos, Raúl Manero, Andrea Méndez, Paula Miranda, Alejandro Naveso y Silvia Peña. Todas/os ellas/os conforman el colectivo APA 14.

(Artículo recibido: 19/09/2024; aceptado: 12/11/2024)