

CREACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN CON INTERFACES CRÍTICAS EN ARTES Y EDUCACIÓN

Sergio Martínez Luna

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

sermarti@fsf.uned.es

Santiago Morilla

Universidad Complutense de Madrid (UCM)

smorilla@ucm.es

Recibido: 30/06/2023 | Aceptado: 01/12/2023

doi:10.30827/sobre.v10i.28593

CREATION AND EXPERIMENTATION WITH CRITICAL INTERFACES IN ARTS AND EDUCATION

ABSTRACT: The creation and implementation of teaching practices in the context *methodologies of Arts-Based Research* can reflect the current framework of production, transmission, and access to knowledge in a hybrid and interdisciplinary, pedagogic context (both face-to-face and telematic). The concept of interface is defined as a medial and performative space that, understood as an epistemological paradigm of a transitive nature, performs a new reality, and reshapes feasible conditions for networked learning and socialization. From this point forward, the article discusses the way in which relationships between images and their media infrastructures offer a specific view of the world and a relational framework. Finally, we present some artistic proposals that are designed to examine the distribution of teaching positions through the alternative use of interfaces as a means of a critical education of visual perception.

KEYWORDS: Educommunication interface, teaching innovation, online learning, Arts Based Research, online performance art

RESUMEN: La creación e implementación de prácticas docentes en el marco de las metodologías de la Investigación Basada en las Artes son capaces de reverberar los actuales marcos de producción, trasmisión y acceso al conocimiento en un contexto educativo híbrido e interdisciplinar (tanto presencial como telemático *online*). En primer lugar, se define el concepto de interfaz como espacio medial y performático que, entendido como un paradigma epistemológico de naturaleza transitiva, performa una nueva realidad y remodela las condiciones posibles para el aprendizaje y la socialización en red. Desde ahí, se reflexiona sobre la manera en que las relaciones entre las imágenes y sus mediaciones nos ofrecen una mirada al mundo y un marco relacional. Por último, introducimos algunas propuestas artísticas dirigidas a cuestionar el reparto de posiciones en la enseñanza desde el uso alternativo de las interfaces como elementos para una educación crítica de la mirada.

PALABRAS CLAVE: Interfaz educacional, innovación docente, enseñanza online, Investigación Basada en Artes, performance en red



1. Introducción

Las experiencias artísticas pueden ser resignificadas desde una perspectiva educativa para reconectarlas con la crítica social y política. La cuestión del conocimiento ya no gira en torno a los debates sobre la autoría y la propiedad de los contenidos. Se orienta hacia los procesos social y técnicamente mediados que condicionan las formas de producción, transmisión y acceso al conocimiento. Los lenguajes y prácticas de la investigación creativa orientan los procesos de producción de conocimiento hacia la reinención situada de las relaciones sociales (Carter, 2004). La práctica creativa es una puesta en proceso y en cuestión de la investigación, sus hipótesis, objetivos y metodologías. Hay un desplazamiento desde la educación hacia el aprendizaje, o hacia el aprender a aprender, pero ello no resuelve el problema de qué aprender y ni siquiera del cómo. Esto es porque aquel es el síntoma de un cambio profundo, que todavía estamos entendiendo, en las condiciones de transmisión del conocimiento, las posiciones de enseñanza, los procesos de aprendizaje y de socialización y que se relaciona, al menos en parte, con las nuevas tecnologías digitales y la expansión de las imágenes en las sociedades contemporáneas. El llamado giro visual conduce a las expresiones de lo social desde el logos a la *imago*. El valor paradigmático de la imagen se afirma al interior de saberes para los que aquella se desempeñaba tradicionalmente como suplemento, empezando por la literatura, que deja de ser disciplina colonizadora de los imaginarios en la modernidad a resultar ahora colonizada por la pujanza de lo icónico (Rodríguez de la Flor, 2013).

RI

La incorporación masiva de dispositivos, usos y conceptos digitales en la vida cotidiana compromete a la educación y a las posibilidades de la educación artística en un momento de solapamiento entre situaciones educativas presenciales y *online*. La enseñanza y el arte son modos de pensamiento en acción. El hacer produce un nuevo pensamiento en su devenir dentro de contextos específicos. La práctica creativa es una puesta a prueba de la investigación, sus objetivos y metodologías, que demanda un pensamiento divergente capaz de diferenciarse, no necesariamente en términos de oposición, del pensamiento lógico.

El campo de las metodologías de investigación en Educación Artística no es homogéneo. Tanto los enfoques cuantitativos como cualitativos han considerado tradicionalmente a las artes como tema de investigación, pero no las han reconocido, reproduciendo la separación entre arte y ciencia, como una metodología por derecho propio. Según esto, la ciencia se ocupa de la investigación, mientras que el arte es el territorio de la expresión y la creatividad. Sin embargo, si se entiende la práctica artística como productora de conocimiento, o incluso como una filosofía en acción, la teoría se trama con la práctica para conformar otros paradigmas y modos de hacer (Barrett y Bolt, 2010). La Investigación Basada en las Artes ha asumido las heterogé-

neas aproximaciones, procesos y técnicas que habilita ese desplazamiento para abrir la investigación científica hacia los saberes y procedimientos de la creación artística (Eisner, 1993; Frayling, 1993; Borgdorff, 2010; Barone y Eisner, 2012; Marín-Viadel y Roldán 2017). Tal cambio de perspectiva implica una variación en los objetivos de la investigación, que ya no se centraran en ofrecer explicaciones y predicciones sobre los fenómenos educativos o sociales sino en proponer nuevas maneras de percibirlos, comprenderlos y ponerlos en común (Marín-Viadel y Roldán, 2019). Nuestro propósito no es presentar un informe de investigación y unos resultados siguiendo esta metodología, sino componer un punto de partida para abordar críticamente las formas de ver, sentir, conocer y hacer que las interfaces comunicativas digitales están implementando en la transmisión del saber y las formas de intersubjetividad. Nos situamos en la triada investigación, arte y educación que organiza de manera general los objetivos y metodologías de la Investigación Basada en Artes. Si bien advirtiendo que esta metodología es aplicable a la educación, pero también a otros campos de conocimiento, ya que la educación no es consustancial a la Investigación Basada en Artes (Marín-Viadel y Roldán, 2019). Apuntamos, en este sentido, que las consideraciones y activaciones que proponemos se conjugarían de forma más matizada desde algunas concreciones metodológicas de la Investigación Basada en Artes. Por ejemplo, la A/r/tografía, un modo de unificación de líneas artísticas, educativas e investigativas con vocación transformadora, que tiene como eje la indagación de vida, la generación de encuentros personales llevados a cabo mediante comprensiones y experiencias artísticas y textuales (Irwin, 2013). Este enfoque se cruza con otros territorios del arte y la educación como el Artivismo, el Arte Comunitario o la Investigación Artística, cuyas similitudes y diferencias no abordaremos.

En primer lugar, repasamos las relaciones entre arte y educación entendiéndolas desde una noción de interdisciplinariedad, que no tenga como horizonte ni el reforzamiento de ambos campos ni la determinación de un nuevo objeto disciplinar. Acudimos al concepto de interfaz para entender desde su dimensión epistemológica tal relación. La interfaz no pone en contacto dos realidades, sino que produce una nueva (Manovich, 2001; Galloway, 2012). Tiene una capacidad performativa más que representativa o funcional, multiplicando las posibilidades del saber transdisciplinar (Català Domènech, 2010). Siguiendo esta definición, la aplicamos a su materialización técnica actual, es decir, a las interfaces comunicativas digitales. Estas son implementadas especialmente a través del desarrollo de plataformas y *softwares* como *Zoom*, *Google Meet* o *Microsoft Teams*, un proceso impulsado por los confinamientos derivados de la pandemia de la Covid 19. Las interfaces digitales no son instrumentos funcionales sino mediaciones tecnosociales que remodelan las condiciones del conocimiento, el aprendizaje y la socialización. Hay una convergencia entre imágenes e interfaces por las que las primeras asumen funciones menos representativas que performativas, en cuanto que demandan la participación y la interactividad de sus usuarios. Las imágenes son artefactos comunicativos (Broncano, 2013) que hoy están conformando un nuevo tipo de ordenación visual y poniendo en crisis tanto las distancias entre los sujetos fenomenológicos y los objetos de su percepción como la distribución entre emisores y receptores. Las interfaces, las imágenes-interfaz,

Financiación: Este artículo se inscribe en el marco del Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente (PIMCD) "Dinámicas colectivas de base creativa en procesos universitarios de enseñanza-aprendizaje en artes" (UCM_20121-213), en la Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid (2021-2022).

funcionan no como intermediaciones neutrales entre otras imágenes, sujetos y objetos relativamente estables, sino como mediadores trasformativos de la relación entre sujeto y objeto (Catalá Doménech, 2010). La digitalización no solo produce un nuevo tipo de imagen, sino que reconfigura integralmente los parámetros de la percepción y de la agencia, situando a los espectadores en una relación nueva con las imágenes y la infraestructura de sus mediaciones (Denson, 2020). Subrayaremos que los actos de visión necesitan ser abordados desde la historicidad de las mediaciones que los modelan. Así se contesta a la idea de que aquellos están abocados a ser instrumentos del aislamiento y la cosificación. La adopción de recursos para la enseñanza *online* pone en primer plano las cuestiones del acceso del conocimiento, la imagen interconectada y el aislamiento electrónico. Al mismo tiempo, estos procesos están incitando a la apropiación de estos programas desde la práctica artística para la aproximación crítica a las mediaciones tecnosociales que aquellos despliegan. Atenderemos a algunas propuestas en este sentido, tomándolas como detonantes de dinámicas de innovación educativa de base creativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a cuestionar el reparto de posiciones de la enseñanza y al uso alternativo de las interfaces para una educación crítica de la mirada.

2. Interdisciplinariedad e interfaces

Roland Barthes (1994) advirtió que la interdisciplinariedad es el esfuerzo por crear un objeto nuevo que no pertenece a nadie, sin quedar estabilizado dentro de los límites de ninguna disciplina. Se oponía así a una noción de interdisciplinariedad basada en las afinidades de disciplinas ya asentadas. Ello posibilita abordar la cuestión de la interdisciplinariedad desde la participación de una variedad de actores, prácticas y conceptos. No se trata de alcanzar una síntesis entre artes y educación, ni de ponerlas en contacto, ni de apostar por la disolución de un campo en el otro, sino de trazar líneas de fuga desde la educación a las artes y viceversa. No hay razón por la que haya que obviar las contradicciones entre ambos campos porque es desde ellas desde donde muchas veces se consolida la idea de que arte y educación deben conservar, en cuanto que incompatibles, sus respectivas identidades. Proponemos, como paradigma epistemológico, la naturaleza transitiva de la interfaz. La interfaz no es un objeto sino un proceso; no es algo, sino que hace algo; performa una realidad (Verhoeff, 2016).

A menudo, el arte se acerca a la educación y a la pedagogía para rescatar de ellas contenidos y modos de hacer que la institución-arte ha descartado. Pero, en la medida en que estos discursos vienen a menudo de contextos solo superficialmente ligados a la educación artística, acuden a estos para situarse en una supuesta exterioridad de la institución entendida de manera reduccionista, operación que finalmente solo sirve para reforzarla (Martínez Luna, 2016). Se corre el riesgo de que la educación se entienda, desde el deseo de conjugar el arte y la educación para la intervención cultural y política, como una especie de otro abyecto, un fondo homogéneo contra el que será más fácil que las nuevas propuestas conserven su vigor antagonista (Sánchez de Serdio, 2010). El cruce entre disciplinas, instituciones y modos de hacer debería provocar una experiencia de dislocación y extrañamiento.

Solo así las articulaciones entre arte y educación se ponen en disposición de abrirse a la diferencia, de crear ese objeto barthesiano sin nombre y sin dueño, y devenir otra cosa (Acaso y Ellsworth, 2011). Ese momento de descentramiento mutuo es el punto de partida para la elaboración de nuevas situaciones de aprendizaje y creación que intensifiquen la problematización de sus entrecruzamientos.

La interfaz como posibilitadora de encuentros conceptuales y epistemológicos invita a pensar los puntos de contacto y fricción entre dos campos de producción de conocimientos y prácticas; en este caso, los del arte y de la educación. Conviene atender aquí a la cuestión de la participación. La hay cuando los efectos de nuestras acciones no se producen solo en la superficie de la interfaz, sino que provienen de otro sujeto de conocimiento, situado al otro lado de nuestras actuaciones (Brea, 2002). Entonces no hay participación verdadera cuando el diálogo que abre la obra se cumple en ella misma, sin dejar margen para que las acciones expresivas y significantes se encuentren con un sujeto capaz de interpretación, negociación o cuestionamiento. No hay participación sin una interacción sujeto-máquina-sujeto; es decir, si la obra no habilita el que las modificaciones e intervenciones a las que invita estén disponibles para un tercero y que, en ese juego, sus códigos puedan ser reapropiados y vueltos sobre sí mismos. Es este margen el que queda reducido, si no eliminado, en la lógica actual de las interfaces como pantallas totales, que nos presentan de manera frontal un mundo con el que no podemos implicarnos y que nos repliega en una especie de intimidad enfriada. ¿Cómo romper con esta situación? La interfaz no es solo una interfaz de usuario para la interacción de un sujeto con la máquina, sino un umbral entre humanos y no-humanos, entre lo material y lo social, entre lo político y lo tecnológico. No es ni completamente humana ni completamente máquina; separa lo humano y lo maquínico para definir los términos de su encuentro (Hookway, 2014). Si la interfaz relaciona y regula conjuntos heterogéneos (discursos, instituciones, legislaciones, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales), es un dispositivo en el sentido ampliado que le diera Michel Foucault (1991), a saber, una máquina para hacer ver y hacer hablar (Deleuze, 1990). La interfaz es un dispositivo que sirve para modelar los entornos y los repertorios de interacción, estableciendo hibridaciones, competencias y colaboraciones. Si la educación y el arte son dispositivos en crisis, entonces llevarlos al encuentro, y la fricción es la forma de redinamizar ambos campos y elaborar desde sus umbrales prácticas políticas, artísticas y educativas¹. La interfaz es un lugar de innovación (Scolari, 2021).

3. Las periferias de la visión

El aislamiento y la distancia no son condiciones necesarias de la imagen y la visión. Lo son, en todo caso, de un modo determinado de captura de la mirada y de las experiencias icónicas por las que se articula una cierta relación con las cosas del mundo, de acuerdo con una lógica posesiva y explo-

¹ No debería dejarse de atender a la compleja genealogía ligada al propósito de componer formas de participación e implicación de los espectadores en los procesos de producción artística, un rasgo recurrente desde el arte de vanguardia hasta el de nuestros días (Bishop, 2006).



Figura 1: 97 empleadas domésticas, Ortiz, D. 2010. Selección de 4 fotografías pertenecientes a la serie de 97 fotografías extraídas de la red social Facebook. Impresión digital a color 15cm x 10cm. Fuente: <https://www.daniela-ortiz.com/97-empleadas-dom%C3%A9sticas>

tadora. Son las condiciones históricas, políticas y técnicas que conforman nuestra mirada, las que nos condenan a la separación y la pasividad, no nuestros ojos (Garcés, 2013, p. 111).

La primacía del ver a través de las pantallas está sostenida sobre la disolución de las formas heredadas de colectividad y la consolidación cuantitativa de nuevos regímenes de valor y reconocimiento del otro, basados en el control de la visualidad y la exigencia de disponibilidad y velocidad (Zafra, 2015). Pero existen otras prácticas visuales, otros actos de ver que nos comprometen con el mundo y nos envuelven en él. La visión periférica y la atención al fuera de campo del que el régimen visual actual nos priva viene a recordarnos que, como decía Maurice Merleau-Ponty, (1986 p.44), que el mundo no es lo que está frente a mí, sino lo que está a mi alrededor. El ser humano es ex-céntrico porque es consustancial a él estar en relación, estar arrojado fuera de sí hacia lo otro.

El sentido de la vista no tiene por qué reducirse a una mirada inquisitiva y aisladora. En los márgenes de la visión y de la imagen, aparece lo que no vemos y gana relieve aquello que descartamos desde el imperativo de hiperfocalización del que es objeto nuestra percepción. ¿Hemos decidido no mirar a esos márgenes? No es una decisión consciente la que compone esa mirada centralizada y las relaciones (o las no-relaciones) que desde allí se establecen. A menudo asistimos a cómo la cotidianidad, desterrada por improductiva al afuera de los marcos de la visualidad electrónica, irrumpe en medio de una videoconferencia, de una reunión de teletrabajo. Un ejemplo, bien conocido, que nos invita a atender a la realidad que aquellos marcos se empeñan en descartar: Daniela Ortiz (*97 Empleadas domésticas*, 2010) expuso una serie de fotografías extraídas de Facebook en las que se retratan escenas familiares de la clase alta limeña (figura 1). En ellas queda desenfocada y relegada a un segundo plano la presencia de las empleadas domésticas que trabajan para estas familias. Las relaciones entre figura y fondo, primer y

segundo plano, centralidad y marginalidad de la imagen, se muestran en esta obra entrelazadas con las dinámicas de invisibilización y subalternización social, económica y cultural.

Insistimos: los ojos del espectador no son los que le encierran en la pasividad y la separación, sino aquellas condiciones que median una cierta política de la mirada y de la representación. Lo que no podemos ver es, en primer lugar, la contingencia y la arbitrariedad de esa política; es decir, la lógica de la representación que nos domina, el escenario desde el que miramos y en el que estamos incluidos. Por ello, no basta con reconocer en los actos de ver una dimensión interpretativa, capaz de cuestionar los significados al desvelarlos como contingentes. Y aun siendo pertinente, tampoco es suficiente, a partir de ahí, poner en duda las jerarquías de los sentidos que, por ejemplo, colocan a la escucha en un lugar más distinguido, por encima del ver, porque también en los actos de visión se despliega un tipo de actividad no completamente controlable y cuantificable.

Las imágenes no enmarcan ya una parte de la realidad que se ofrece al espectador según la metáfora de la imagen como ventana, sino que acotan la realidad desde la que aquel mira y en la que se muestra y relaciona con los demás, según la recomposición de la imagen como tablero interactivo (Casetti, 2013). Funcionan dentro una cierta política de invisibilización de las periferias de lo visible. ¿Cómo nos hace ver la imagen la realidad que ella modela? ¿Cómo hace que seamos vistos? ¿Qué nos hace y qué nos permite hacer? Hay una conversión en imagen digital de todas las situaciones y momentos de lo cotidiano, que se extiende a los espacios vitales más inmediatos, de modo que nuestra sensibilidad y nuestras posibilidades de acción pasan por un encuentro, confrontación o diálogo con lo icónico (García Varas, 2020).

El teletrabajo, el cuidado a distancia, los *softwares* de videochat, las plataformas de educación *online*, han tenido un enorme impulso durante los confinamientos de la Covid 19, pero son parte de dinámicas más amplias. La identificación entre imagen y pantalla vuelve a la primera indistinguible del soporte conectivo en el que aparece. Las imágenes no son ya vehículos para la descripción o la representación, sino dispositivos de la mirada que construyen activamente la realidad y los modos de vida. Como parte de un agenciamiento tecno-social concreto, las imágenes digitales intensifican la lógica individualista y la maximización del beneficio, no solo en lo que toca a las relaciones económicas, sino también a las sociales y simbólicas. El aislamiento interconectado que garantiza la distancia, la seguridad y la inmunidad se consuma en la imagen-pantalla, mostrándonos un mundo atomizado en el que nos sumergimos como individuos aislados, entidades visuales que se relacionan entre sí a distancia, férreamente segmentadas dentro de una cuadrícula. Ello impide girar la mirada hacia aquel que mira la pantalla y preguntarnos por las sujeciones perceptivas y corporales que nos disciplinan como consumidores de las interfaces.

Se ha producido una alianza técnica y funcional entre imagen e interfaz que acaba siendo también conceptual. Manejamos dos concepciones de la interfaz. Una es la epistemológica que nos invita a pensar en los contactos y fricciones entre dos campos del conocimiento y de la práctica, los del arte y de la educación. La otra es la que la entiende como dispositivo que produce relaciones y mediaciones técnicas y sociales. Las interfaces se traman con las acciones comunicativas en contextos y situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje. Ciertamente, la interfaz puede ser un recurso educativo. Sin embargo, si solo se entiende como un instrumento para la intermediación comunicativa, quedan sin atender los condicionantes que articula en la transmisión del conocimiento, cómo traduce la atención de sus usuarios, sus relaciones y las posiciones de enseñanza.

Las posiciones de enseñanza se deciden al margen del contexto donde son implementadas. Lo que proponemos en este punto es abordar los *softwares* de enseñanza *online* y las interfaces comunicativas desde esta perspectiva; es decir, rearticulando las reglas, protocolos y modos de atención de esos dispositivos como procesos que se comprometen con las necesidades y posibilidades de un contexto concreto. Escenificar el escenario de transmisión de conocimiento significa cuestionar el reparto de papeles, la lógica de focalización de la mirada, la economía de la atención y los márgenes dentro de los que quedan delimitados tanto los procesos de producción y recepción de las imágenes como las posiciones de enseñanza y de acceso al conocimiento. Desde la alianza crítica, entre prácticas educativas y artísticas, podemos apuntar al desmantelamiento de los relatos de ubicuidad, instantaneidad, interconectividad y eficacia sobre los que se programan los mitos del mundo hiperconectado.

4. Performances en la interfaz desde la Investigación Basada en Artes

La expansión de la enseñanza *online* plantea cuestiones ligadas a las mediaciones técnicas de producción y puesta en común del conocimiento. En lo que toca a las enseñanzas artísticas se han visto reducidas las oportunidades para de-

sarrollar prácticas y propuestas en el aula. Sin embargo, esa situación también posibilita abordar críticamente las mediaciones de las interfaces contemporáneas. Si para estas enseñanzas es central una aproximación crítica a la imagen, los dispositivos digitales se convierten en aliados para ese propósito, pues es en torno a ellos donde mayormente se da hoy la creación y difusión de imágenes (Huerta y Domínguez, 2021). Son aquellas artes performáticas ligadas al cuerpo y a la presencia las que seguramente se encontraron en una posición más comprometida y, a la vez, estimuladas ante nuevos repertorios para la reflexión y la práctica. Las plataformas *online* han penetrado en la vida cotidiana, permitiéndonos seguir con nuestros trabajos como profesoras, estudiantes o artistas. Pero apenas hemos empezado a preguntarnos qué tipo de experiencias desarrollamos con ellas y cómo nos hacen sentir, atender, mirar y participar. Estas experiencias online son procesos que operan en términos de tiempo y espacio, corporalidad y virtualidad, presencia y ausencia, para reconfigurar las relaciones entre participantes.

El aislamiento no solo es una falta de proximidad física. La sincronización global modifica nuestra experiencia temporal y afectiva al darnos el tiempo a la vez como instantáneo y estancado, lo que anula la complejidad heterocrónica del presente (Baraitser, 2017). Se configura como una visualización normativa, que impide comprometerse con los márgenes que quedan fuera de la centralización, que impone la compartimentación electrónica. Los cuerpos que aparecen en pantalla son objeto de las demandas de rendimiento, auto-explotación y fragmentación en las que se apoyan los *softwares* comunicativos. Pero es la apropiación de estos la que puede trastocar sus reglas para relacionarnos de otra manera con las tecnologías y ensayar otras maneras de producir conocimientos e intersubjetividad.

Las posibilidades del arte de la performance en relación con los *social media*, los dispositivos y las conectividades electrónicas ya estaban siendo explorados desde lo que Juan Martín Prada (2018) llama la fenomenología del ser en cámara. Estas prácticas, deudoras de las experiencias con el *video-performance* que se remontan a los años setenta, abordan, como en los casos de Amalia Ulman, Lizzie Fitch o Ryan Treccarin, la cuestión de la construcción de la identidad frente a la pantalla. Desde ellas podemos preguntarnos cómo reaccionamos y nos adaptamos a la mirada artificial y en qué términos es posible enunciar una crítica a los procesos de subjetivización cuando nuestras vidas son expuestas continuamente en la red.

El cuerpo, sobre todo el rostro, aparece en pantalla como un trasunto virtual de la persona que actúa en esa interfaz, experimentando una tensión entre la materialidad física de la corporalidad y las tendencias a su desmaterialización. Esta dislocación entre el cuerpo físico y su apariencia en pantalla se asemeja a la del actor o el artista que actúa frente a un espejo (o frente a una cámara) e interactúa con su otro fantasmal, lo que nos remitiría a una continuidad con aquel análisis del narcisismo como característica más saliente del videoarte de los años setenta (Krauss, 1976). El uso generalizado de las plataformas e interfaces de video suscita una preocupación por las condiciones por las que el yo se construye y se contempla en pantalla. Pero también, abre una línea de investigación distinta, que atiende a las



Figura 2: *Zoom_mod-pack*, B Wijshijer, 2021. Fotograma extraído del video que documenta la videollamada (2' 58" de duración). Fuente: <https://zoomobscura.wordpress.com/b-wijshijer/>

formas de estar juntos y compartir experiencias a través de las mediaciones de esas interfaces. La personalidad *Zoom* es un avatar, cuyas acciones son observadas por los espectadores, pero también por la persona real que está al otro lado de la pantalla, que se ve a sí misma actuando en ella. *Zoom* no es solo un espejo: es un entorno virtual donde uno se encuentra con los otros sin dejar de mirarse a sí mismo (Sterian, 2021). Genera un contacto visual sostenido con nuestra imagen en pantalla, que es igual a nosotros, pero no es nosotros, ubicada en la misma cuadrícula digital que el resto de participantes del encuentro virtual.

El proyecto de Investigación Basada en Artes *Zoom Obscura* (2021) reunió a un conjunto de artistas, diseñadores y teóricos para intervenir en espacios online y reconfigurarlos desde otros usos y funciones. Ante la centralidad monopolista de las empresas de *software* en la conformación de las interacciones y los modos de socialización, se propuso a siete artistas intervenir en las videoconferencias. Recordemos que *Zoom* fue originalmente una plataforma creada para reuniones profesionales y que no hay en ella ninguna pretensión por favorecer relaciones de reciprocidad. Propuestas artísticas como las que forman *Zoom Obscura* dibujan una cartografía de prácticas y diseños contrafuncionales en los *softwares* de videochat, que desafían las normas y expectativas sobre las que se apoyan estos programas (Elsden et al., 2022). Hagamos a continuación un breve repaso de algunas de estas prácticas reunidas en *Zoom Obscura: B Wijshijer (Zoom_mod-pack)* diseña una serie de filtros para la webcam (puertas, ventanas, cortinas) que permiten al usuario decidir hasta qué punto y cuándo quiere ser visible (o invisible) para los otros durante una videollamada (figura 2). Esta línea de investigación y producción, que entronca con formas de ocultación y camuflaje desarrolladas desde hace tiempo por parte de creadores como Hito Steyerl, Zach Blas o Adam Harvey, también es la de la Martin Disley (*How They Met Themselves*) que estudia cómo los algoritmos y los esquemas de reconocimiento facial acaban estandarizando las identidades *online*. Problematicar la identidad en pantalla es también el propósito de Ilse Pouwels (*Maquerade Call*) que juega con

los emoticonos, usándolos como máscaras para desbaratar la visibilidad y la frontalidad del rostro en las sesiones de videochat. Michael Baldwin (*Group Dialogues*) desafía esa lógica de la funcionalidad, ofreciendo un repertorio de señales e instrucciones sonoras y visuales que conforman la conversación de los participantes y les indican cuando hablar o leer. En un momento, el orador principal es silenciado y su discurso es traducido a un texto que uno de los otros participantes recita, dándole voz a aquel. En otro, el sistema introduce señales sonoras que interrumpen la videoconferencia y obligan a los participantes a reparar sobre las condiciones en las que están dialogando. La consecuencia es que las conversaciones se ralentizan, exigen más atención y alteran las jerarquías y los patrones del habla, basados en la claridad comunicativa. Por su parte, Andrea Zavala Folache (*Erotics of Discontinuity/Touching through the Screen*) aborda la cuestión del cuerpo en pantalla y apunta a la jerarquía de los sentidos que establecen las interfaces para preguntarse por el lugar en el que queda el tacto. Un archivo de audio, que debe ser reproducido durante la videollamada, incluye una serie de instrucciones con la forma de una partitura coreográfica (salir de la pantalla, tocarse la cara, imaginar que otro de los participantes te toca). El proyecto indaga el modo en que nos miramos unos a otros a través de la pantalla durante una videoconferencia en el contexto de una performance colectiva y coreográfica. La experiencia de estar en *Zoom* implica una ausencia de espacios táctiles de contacto que deriva en un cierto voyeurismo, pero que puede ser redirigida hacia una experiencia ampliada de la presencia del cuerpo propio y sus virtualidades frente a la cámara y a los demás.

También, David Lamelas adaptó su performance *Time* (1970) a *Zoom* en 2020. Aquella obra consistía en reunir físicamente a veinte personas para que cada una de ellas controlara el tiempo durante sesenta segundos, pasando el testigo a la siguiente. En su versión digital, la obra conecta a veinte personas de distintos lugares del mundo y husos horarios para que cada una anuncie la hora y permanezca en silencio durante un minuto frente a la cámara. Esta obra nos incita a *hacer* espacio-tiempo compartido en Internet, para cambiarlo (Speranza,



Figura 3: *Distant Feeling(s) #9 - Yearly Reconnection 2021*, Pinheiro, D., 2021. Fotograma extraído del vídeo que documenta la performance realizada por videollamada el 26 de diciembre de 2021 (17' 36" de duración). Fuente: <https://vimeo.com/660410423>

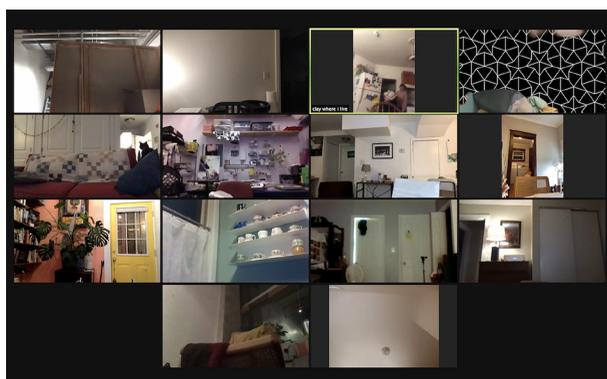


Figura 4: *Seven Event Zcores for Zoom*, Walton, L., 2021. Captura de pantalla de la interfaz de Zoom durante la videollamada. Fuente: <https://bmoreart.com/2021/03/grids-are-not-neutral-a-year-on-zoom.html>

25

2017), y abrir así otras temporalidades compartidas frente a la inmediatez y responsividad que reclama el mundo digital. Por su parte, Daniel Pinheiro ha desarrollado experiencias parecidas con los *softwares* de videochat. *Distant Feelings* son una serie de encuentros online llevados a cabo desde 2015 en los que, durante quince minutos, los participantes deben permanecer en silencio y con los ojos cerrados (figura 3). Quedan cuestionadas aquí las jerarquías comunicativas de las plataformas de videollamada, en las que han sido cooptadas especialmente la vista y el oído, para interrumpir la conectividad tecnológica cotidiana. Esos quince minutos recuperan una conciencia cuidadosa de la presencia de los otros en un espacio común, creando una comunidad transitoria, vulnerable y global, una topología en red que nos expone habitando la paradoja de estar juntos y, a la vez, separados.

Lee Walton también propone emplear *Zoom* con fines para los que no fue concebido. En *Seven Event Zcores for Zoom* (2021) da una serie de indicaciones para manejar los mecanismos de esta plataforma (figura 4). Al seguirlas, algunos participantes desaparecen de la pantalla mientras que otros se quedan a solas con el anfitrión. En otro momento, se pide silenciar el micrófono y cambiar los nombres de perfil por los números de teléfono para iniciar una conversación al margen de la plataforma, que la registra en imagen, pero no en sonido. Otras veces, se solicita fijar el video de la persona más próxima en la pantalla para imitar sus gestos. En la fila

superior, todos los participantes aparecen haciendo el esfuerzo por asemejarse a sus respectivos modelos. De nuevo, la idea de construir un común desde la apariencia en pantalla que reclama ser trascendida hacia formas de estar juntos desidentificadas con las servidumbres de la interconectividad.

Permítasenos resumir las principales líneas de estas propuestas, siguiendo las conclusiones provisionales que han seguido al proyecto *Zoom Obscura* (Elsden et al., 2022). La primera sería un deseo de reducción de la visibilidad, de limitar de manera consciente aquello que aparece en pantalla, las partes del cuerpo que se muestran o jugar con filtros y fondos. La segunda es la resistencia a la rigidez formal y normativa de la cuadrícula que las interfaces videocomunicativas usan para contener nuestras imágenes en pantalla, rompiendo esos marcos, ampliándolos, reduciéndolos o multiplicándolos. También es notable la preocupación por aquella parte del cuerpo que suele ser central en las videoconferencias: el rostro. El enmascaramiento, el ocultamiento o el uso de dobles recogen preocupaciones ligadas a la ubicuidad de los dispositivos electrónicos de identificación y control biométrico. En cuarto lugar, el recurso de la desconexión aparece en las propuestas que llevan la pantalla a negro, anulan el sonido del micrófono o aprovechan los fallos en la conexión para abrir modos alternativos de diálogo basados en el texto, la función de nombrar los perfiles, el uso de contenidos pregrabados y de otros

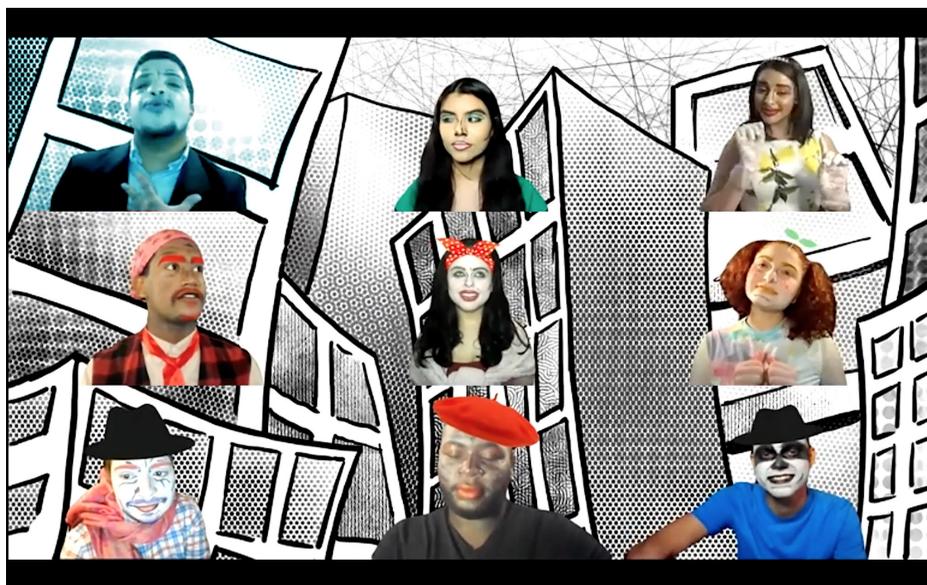


Figura 5: *Kenopsia: A Fairy Tale for the Apocalypse*, Larimer, A (Lehman College Theatre and Dance), 2020. Fotograma extraído del video documental del proyecto (53' 02" de duración). Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=f7ovQi0dzNw>

28

medios de comunicación. Aquí se está cuestionando tanto el presupuesto de que todos disponemos de las mismas condiciones técnicas de acceso a estos programas como las exigencias de la (tele)presencialidad, rendimiento y conectividad 24/7. En relación con esto último, un último rasgo es el de la preocupación por componer nuevas temporalidades que cuestionen el discurso de sincronización de las plataformas sobre el que se sostiene la demanda de permanecer disponible en tiempo real y se justifica el uso de programas de vigilancia y gestión de datos. Todas estas estrategias se reconocen en el objetivo de responder a las predeterminaciones que vertebran los espacios digitales y sus tecnologías para ser apropiados y reorientados de modos no previstos. La flexibilidad de programas como *Zoom* solo es aparente. Abstraen situaciones y posiciones de comunicación diversas para convertir en equivalentes, ajustándolas a sus cuadrículas, una reunión de trabajo, una charla entre amigos, un concierto o una clase. El margen de agencia que ofrecen es, en realidad, muy estrecho, algo que las propuestas recogidas contestan desde la manipulación consciente de los dispositivos, los filtros, la distribución de ritmos y posiciones que deciden las interfaces, y desde las acciones con las que quieren implicar a los participantes.

Como docentes e investigadores, debemos tener en cuenta las reglas asumidas sobre las que se apoyan las interfaces comunicativas. Las iniciativas artísticas que hemos recogido pueden ser un detonante para poner en evidencia esa normatividad y convertir a las interfaces en recursos críticos con los que repensar las posiciones de enseñanza, las formas de ver y de producir conocimiento. Son estrategias performativas que incitan a activar investigaciones basadas en las artes. Es lo que sucede en *Kenopsia: a Fairy Tale for the Apocalypse* (2020), una iniciativa llevada a cabo en el Lehman College, dirigida por Amy Larimer, que propone un nuevo tipo de género de la performance en *Zoom* (figura 5). El término *ke-*

nopsia se refiere a la atmósfera inquietante de un lugar vacío que habitualmente está lleno de gente, pero que por alguna razón se encuentra abandonado, silencioso y tranquilo. Es, obviamente, el ambiente creado por los confinamientos de 2020. Larimer y sus estudiantes imaginan maneras de hacer resonar ese espacio, apropiándose de la plataforma electrónica que lo había sustituido y resistiéndose a la rigidez de los marcos que organizan la segmentación en pantalla.

Tomando la interfaz como una zona de experimentación educativa artística en la que convergen actores, espacios y tiempos distintos, el alumnado interpreta en y a través de ella, una fábula multimedia y polifónica sobre la catástrofe, la esperanza y el fin de los tiempos. Son prácticas que pueden definirse, de acuerdo con Alvsmonster (Álvaro Ruiz López-Carrasco) (2022), como *networked performances*. Este creador usa *Chatroulette*, sitio web de videoconferencias que fomenta encuentros aleatorios entre desconocidos, para mostrar acciones íntimas en espacios cotidianos, como dormir frente a la cámara desde el interior de un coche aparcado, aparecer semidesnudo en un trastero o emitir desde dentro de un armario (figura 6), con el fin de subvertir las conversaciones desde el escenario circundante y provocar la extrañeza de los participantes. Esta propuesta surge, al igual que *Kenopsia*, dentro del ámbito educativo, en este caso el Máster de Investigación en Arte y Creación de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid². También es el caso de *Variación X: Performance de los cuerpos conectad+s* (2021), una obra de Teresa Vicente Illoro, presentada como intervención mural efímera en el

—

² En concreto en la asignatura de Intervenciones y acciones en el entorno, impartida por el investigador y artista Santiago Morilla.

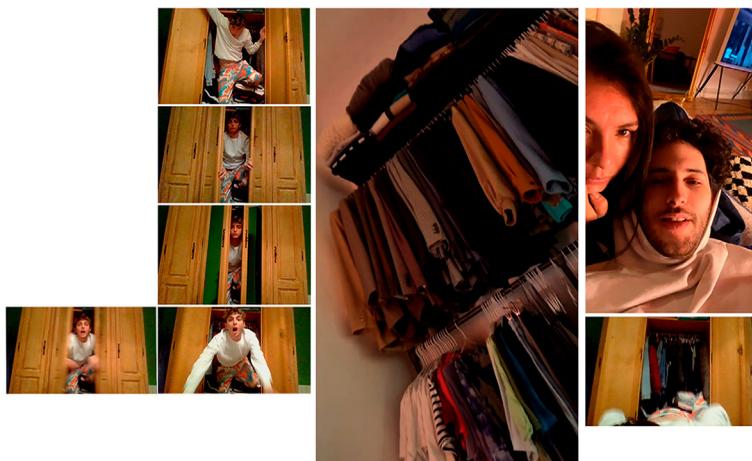


Figura 6: *Extimirrorio, armarios de par en par*, Alvsmonster, 2021. Fotograma de un fragmento de video que documenta la networked performance en Chatroulette (2' 21" de duración). Fuente: Cortesía del artista: <https://vimeo.com/683272664>

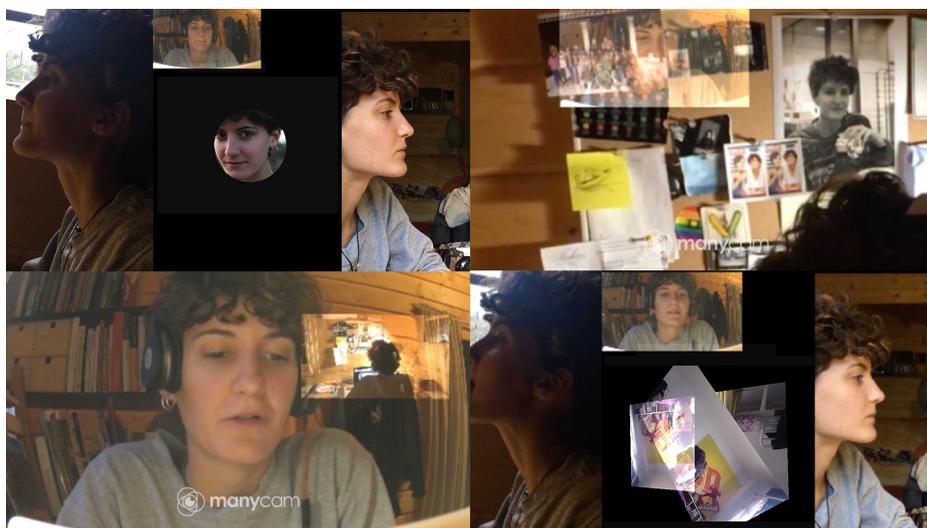


Figura 7: *Variación X: Performance de los cuerpos conectados*, Vicente Illoro, T., 2021. Captura de pantalla de la interfaz de Collaborate/Google Meet durante la videollamada. Fuente: Cortesía de la artista.

27

marco de la asignatura de Pintura Mural del Grado de Bellas Artes de la misma universidad. Teresa utilizó la plataforma *Collaborate/Google Meet* para realizar un encuentro performativo por videollamada en el que planteó un juego de deslocalización, desmaterialización y multiplicación de su cuerpo para visibilizar los imperativos de la frontalidad en el muro virtual de las reuniones *online* (figura 7).

5. Conclusiones

Impulsada por los confinamientos derivados de la pandemia, la implementación de plataformas y *softwares como Zoom, Teams o Meet*, por parte de las instituciones educativas, ha puesto en primer plano las cuestiones del distanciamiento electrónico, el acceso al conocimiento y la condición de la interfaz y la imagen interconectada. Hemos visto cómo esa situación ha llevado a la apropiación de esos programas como medios para la práctica artística; es decir, para entender las mediaciones tecno-sociales que aquellos despliegan. El cruce

entre ambas tendencias señala a la educación de la mirada como elemento clave en la investigación educativa crítica. Estaremos de acuerdo en que es importante proporcionar a alumnos y alumnas herramientas para entender cómo los modos de ver están tramados con perspectivas y posiciones específicas de poder o de vulnerabilidad, ligadas al género, la raza, la tecnología, la economía o la cultura. Sin embargo, la pregunta que sigue a este esfuerzo está cambiando. Ya no es la de cómo representar críticamente el mundo y, a partir de ahí, hacer conscientes a los estudiantes de que las representaciones no son el mundo real sino una construcción interesada que puede ser modificada. La tarea hoy es, más bien, la de convertir el mundo en algo real, en volver a darnos y compartir lo real, disputándonoslo a los espejos, puntos de vista, opiniones, marcadores, calificaciones y redes que nos atrapan y que están escindiendo realidad y mundo. Es una lógica que parece tomar imagen y materializarse técnicamente en las interfaces que nos rodean y cuadrícula. El asunto no va sobre qué representaciones son más

verdaderas, fiables o ilusorias que otras, sino sobre las condiciones que modelan la forma en que hacemos el mundo y construimos nuestros modos de vida. Y en ello, advierte Jan Masschelein (2010, p. 276), se juega no solo la negociación de las interpretaciones y las perspectivas, sino, sobre todo, la del ethos del mirar mismo: hay que elaborar una mirada al mundo y a su verdad. Esta mirada no es ni un movimiento más allá de las apariencias, hacia la verdad que ellas ocultan o distorsionan, ni tiene que ver con la identificación de lo visible con lo inteligible, sino el esfuerzo de hacer al mundo real y presente. No solo conocerlo y tomar conciencia de él, sino crearlo y recrearlo en su complejidad y diversidad, compartirlo para comprometernos con él.

El presente no es lo que aparece ante nosotros como objeto de conocimiento para captar y alcanzar su verdadera realidad. Estar presentes en el presente es, en cambio, lo que se experimenta cuando estamos y somos atentos y, así, capaces de reelaborar los entramados discursivos, perceptivos, técnicos y sociales que lo conforman. En consecuencia, una educación de la mirada no consiste en emanciparnos de ella porque su naturaleza sea inquisitiva y alienante, sino en dislocarla para evidenciar las sujeciones de las que es, de las que somos, objeto. Este movimiento conlleva la apertura de un espacio de libertad práctica que nos implica y nos transforma, reclamando un cambio efectivo del presente que habitamos (Masschelein, 2010). Necesitamos prácticas creativas, modos de pensamiento e investigación en acción, que nos saquen de las burbujas, los programas y las retículas para exponernos, desplazarlos y relacionarnos.

REFERENCIAS

- Acaso, M., Ellsworth, E. y Padró, C. (2011). *María Acaso, Elizabeth Ellsworth: Conversaciones. El aprendizaje de lo inesperado*. Catarata.
- Baraitser, L. (2017). *Enduring Time*. Bloomsbury.
- Barone, T. y Eisner, E.W. (2012). *Arts Based Research*. SAGE.
- Barrett, E. y Bolt, B. (2010). *Practice as Research: Approaches to Creative Arts Enquiry*. Bloomsbury.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje*. Paidós.
- Bishop, C. (Ed.) (2006). *Participation*. The MIT Press.
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: Revista de Ciencias de la danza*, 13, 25-46.
- Brea, J. L. (2002). *La era postmedia. Acción comunicativa, prácticas (post) artísticas y dispositivos neomediales*. Centro de Arte de Salamanca.
- Broncano, F. (2013). *Las imágenes como artefactos comunicativos*. En J. Gómez Isla (Ed.), *Cuestión de imagen. Aproximaciones al universo audiovisual desde la comunicación, el arte y la ciencia* (pp. 49-78). Universidad de Salamanca.
- Carter, P. (2004). *Material thinking: The theory and practice of creative research*. Melbourne University Publishing.
- Casetti, F. (2013). What Is a Screen Nowadays?. En C. Berry, J. Harbord y R. Moore (Eds.), *Public Space, Media Space* (pp. 16-40). Palgrave-Macmillan.
- Catalá Doménech, J. M. (2010). *La imagen interfaz. Representación audiovisual y conocimiento en la era de la complejidad*. Universidad del País Vasco.
- Deleuze, G. (1990). *¿Qué es un dispositivo?*. En VVAA, *Michel Foucault*, filósofo (pp. 155-163). Gedisa.
- Denson, S. (2020). *Discorrelated Images*. Duke University Press.
- Eisner, E. W. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational Researcher*, 22(7), 5-11.
- Elsden, C. Chatting, D., Duggan, M., Dwyer, A., y Thornton, P. (2022). Zoom Obscura: Counterfunctional Design for Video-Conferencing. CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, ACM. <https://dro.dur.ac.uk/35060/1/35060.pdf>.
- Flusser, V. (2015). *El universo de las imágenes técnicas. Elogio de la superficialidad*. Caja Negra.
- Foucault, M. (1991). El juego de Michel Foucault. En M. Foucault (Ed.), *Saber y verdad* (pp. 127-162). Ediciones La Piqueta.
- Frayling, C. (1993). Research in Art and Design. *Royal College of Art Research Papers*, 1(1), 1-5.
- Galloway, A. (2006). *Protocol. How Control Exists after Decentralization*. The MIT Press.
- Galloway, A. (2012). *The Interface Effect*. Polity Press.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Bellaterra.
- García Varas, A. (17 de junio de 2020). *4º Encuentro Diálogos imperitinentes. Universidad Alberto Hurtado*. [Archivo de Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=pqRfaUNRBak>.
- Hookway, B. (2014). *Interface*. The MIT Press.
- Huerta, R. y Domínguez, R. (2021). ODS, COVID-19, trabajo por ámbitos e innovación educativa. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 12, 11-22. <https://doi.org/10.7203/eari.12.17633>.
- Irwin, R. L. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65), 106-113.
- Krauss, R. (1976). Video: The Aesthetics of Narcissism. *October*, 1, 50-64.
- Manovich, L. (2001). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Paidós.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (Eds.) (2017). *Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística*. Universidad de Granada.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.63409>.
- Martín Prada, J. (2018). *El ver y las imágenes en tiempos de internet*. Akal.
- Martínez Luna, S. (2016). Entre-en-medios del arte y la educación: Colaboraciones, experimentalismo, interdisciplinariedad. *Artnodes*, 17, 15-23. <https://doi.org/10.7238/a.v0i117.2956>.
- Martoni, A. y Ulm, H. (2016). Rituales de la percepción: Vilém Flusser, por una filosofía de los gestos. *Cuadernos del Sur*, 45, 59-78.
- Masschelein, J. (2010). The Idea of Critical E-Ducational Research. E-Ducating the Gaze and Inviting to go Walking. En I. Gur-Ze'ev (Ed.), *The Possibility/Impossibility of a New Critical Language in Education* (pp. 275-291). Sense Publishers.
- Merleau-Ponty, M. (1986). *El ojo y el espíritu*. Paidós.
- Rodríguez de la Flor, F. (2013). *Giro visual. Delirio*.
- Ruiz López-Carrasco, A. (2022). *Extimirritorio* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional de la Universidad Complutense de Madrid: <https://hdl.handle.net/20.500.14352/73931>.
- Sánchez de Serdio, A. (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista iberoamericana de Educación*, 52, 43-60.
- Scolari, C. (2021). *Las leyes de la interfaz: Diseño, ecología, evolución, tecnología*. Gedisa.
- Sterian, J. L. (2021). *Zoom Persona*. Academia Letters, 3043. https://www.academia.edu/50913630/Zoom_Persona. <https://doi.org/10.20935/AL3043>.
- Speranza, G. (2017). *Cronografías. Arte y ficciones de un tiempo sin tiempo*. Anagrama.
- Ulm, H. (2021). *Rituales de la percepción*. Universidad Nacional de las Artes.
- Verhoeff, N. (2016). Urban Interfaces: *The Cartographies of Screen-Based Installations*. *Television & New Media*, 18(4), 305-319. <https://doi.org/10.1177/1527476416667818>.
- Zafra, R. (2015). *Ojos y capital*. Consonni.