

Pedagogías de futuro: habitar procesos de creación como laboratorios de pragmatismo especulativo*

Pedagogias do futuro: habitar processos de criação como laboratórios de pragmatismo especulativo

Pedagogies of the Future: Inhabiting Creative Processes as Laboratories of Speculative Pragmatism

Sebastián Wiedemann** y Natalia Pérez***

DOI: 10.30578/nomadas.n57a11

Los autores del artículo, como docentes, reflexionan sobre la necesidad de proponer experiencias en el aula y pedagogías de futuro a partir de ejercicios de exploración perceptiva centrados en el dibujo y en acciones performáticas colectivas, en alianza con las plantas, a fin de cuestionar el sistema del arte y sus clichés. El propósito es acercar al lector a los procesos de creación como laboratorios de pragmatismo especulativo, donde se creen comunidades de coaprendizaje que restauren vínculos y asuman el arte en su desbordamiento e indisciplina para abrir futuros posibles. Los autores concluyen que está en juego la experimentación especulativa de revaloraciones antropodescentradas del valor.

Palabras clave: educación artística, pragmatismo especulativo, pedagogías de futuros, creatividad colectiva, valor, antropodescentrar.

Os autores do artigo, enquanto professores, refletem sobre a necessidade de propor experiências na sala de aula e pedagogias do futuro baseadas em exercícios de exploração perceptiva centrados no desenho e em ações performativas coletivas, em aliança com as plantas, com o objetivo de questionar o sistema da arte e os seus clichés. O propósito é aproximar o leitor dos processos de criação como laboratórios de pragmatismo especulativo, onde são criadas comunidades de co-aprendizagem que restabelecem laços e assumem a arte no seu transbordamento e indisciplina para abrir futuros possíveis. Os autores concluem que está em jogo a experimentação especulativa de revalorizações antropocêntricas do valor.

Palavras-chave: educação artística, pragmatismo especulativo, pedagogias do futuro, criatividade coletiva, valor, antropodescentramento.

The authors, as educators, reflect on the need to propose classroom experiences and pedagogies of the future through perceptual exploration exercises centered on drawing and collective performative actions, in alliance with plants, to challenge the art system and its clichés. The aim is to bring the reader closer to creative processes as laboratories of speculative pragmatism, where co-learning communities are formed to restore connections and embrace art in its overflow and indiscipline, opening up possible futures. The authors conclude that what is at stake is the speculative experimentation of anthropodecentered revaluations of worth.

Keywords: art education, speculative pragmatism, pedagogies of the future, collective creativity, value, anthropodecentering.

* Este artículo es resultado del proyecto de investigación "Pedagogías de la percepción y de la imaginación", financiado por la Universidad Nacional de Colombia (2023-2025), el cual busca problematizar las potencialidades de los espacios laborales y de la investigación-creación en clave transdisciplinar desde el campo expandido de las artes.

** Profesor asistente de la Escuela de Artes de la Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín, perteneciente al Grupo de Investigación en Arte. Doctor en Filosofía, Prácticas Artísticas y Aprendizaje de la Universidad Estatal de Campinas (Brasil). Correo: swiedemann@unal.edu.co

*** Profesora auxiliar de la Escuela de Artes de la Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín, perteneciente al Grupo de Investigación en Arte. Magíster en Artes Plásticas y Visuales de la misma institución. Correo: niperez@unal.edu.co

original recibido: 30/04/2024
aceptado: 21/08/2024

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Artículo # n57a11 - Págs. 1~15

La idea es hacer que el pensamiento fluya más que como ideología, como poética. Poética como poiesis, poética es crear, y para mí el pensamiento básicamente es un gesto creativo, no puede ser un gesto de reproducción, sino de producción, tienes que generar, el pensamiento es genésico; genésico en el sentido de que el útero es genésico. Hay un poder genésico en el pensamiento que obviamente se alimenta como todo útero productivo de todo, de neuronas, de energía, de comida, de baile, de emociones colectivas, de soledad, de sufrimiento. Ese alimento del pensamiento es lo que me parece que hay que pluralizar, porque generalmente la academia te pone las anteojeras de que el pensamiento se alimenta de pensamiento y llega un momento en que se vuelve rancio.

Rivera Cusicanqui (2022, p. 16)

Del arte a las artes de prestar atención

¿Cómo evitar que el pensamiento se vuelva rancio?
 ¿Cómo evitar que el pensamiento se vuelva estéril y por lo tanto sea incapaz de dar lugar a futuros posibles?
 Son las preguntas, que siguiendo a autoras como Silvia Rivera Cusicanqui, nos movilizan a pensar en *pedagogías de futuro* que no solo resistan a la extinción de modos de existencia orgánicos (en la biosfera), sino también inorgánicos (en la noosfera). Hay un pliegue inexorable entre estas esferas de la vida, donde lo humano y lo más que humano se ven implicados y en riesgo, pues como nos recuerda Isabelle Stengers (2015), en el contexto del Antropoceno, enfrentamos sobre todo una extinción de los procesos de creación, de una cierta

vitalidad del pensamiento que también dice de una vitalidad del mundo.

Ciertamente, esta problemática excede el campo “humano, demasiado humano” (Nietzsche, 2019) del arte y su institucionalidad. No obstante, la pregunta que aquí nos moviliza en su fase positiva dice del gesto de especulación, como el cultivo y cuidado de los posibles (Stengers y Bordeleau, 2020), o, en otras palabras y resonando aún con Silvia Rivera Cusicanqui, como los modos genésicos de alimentar el útero que es el pensamiento. Dicho gesto en sus pliegues embriológicos y germinativos, como veremos en el devenir de este texto, exige la producción de espacios y tiempos que permitan afirmar un pragmatismo especulativo (Stengers y Debaise, 2017), que solo puede darse de manera situada.

La situación para pensar posibles caminos para estas *pedagogías de futuro*, que siempre son pedagogías radicales y más que humanas (Manning, 2019b), ha sido el proyecto de investigación “Pedagogías de la percepción y de la imaginación”, que se inscribe en un horizonte mayor de fortalecimiento del nodo de Investigación-creación y Ecología de prácticas de la Red Abya Yala de Estudios de la Cultura Visual, cuyo anclaje en la Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín (nuestra institución de pertenencia), se da a partir del Lab a-PTSE (Laboratorio articulador de Prácticas Transdisciplinarias, Sensibles y Ecológicas) y de nuestras prácticas docentes en la Escuela de Artes. Es decir, situamos y singularizamos el problema que aquí nos convoca desde la producción de espacios áulicos

divergentes y alternativos que nos permitan *habitar, en clave más que humana, el pensamiento artístico y los procesos de creación como laboratorios de pragmatismo especulativo*. Siendo así y estando a la altura del problema que nos fuerza a pensar, transitamos y procuramos hacer fértiles los espacios formativos, pero el desbordamiento de la pregunta por cómo evitar que el pensamiento se vuelva rancio, nos dispone en un horizonte de experimentación y especulación pedagógica que excede márgenes curriculares y, por lo tanto, preguntas en este caso impertinentes, como aquella por la formación de sujetos-artistas, cuando lo que está en juego es la formación de ecologías de prácticas (Stengers, 2021) y cosmopolíticas (Stengers, 2014), nutridas por pensamientos artísticos y procesos de creación que pueden pasar y atravesar por lo humano, pero que le pertenecen al mundo.

Estas *pedagogías de futuro* no se preguntan por el arte de los espacios de cultivos monoculturales y antropocéntricos, que pueden ser la mayoría de los museos y otras disposiciones de la institución y del sistema del arte, que funcionan como *plantations* culturales; se preguntan en todo caso por las *artes de prestar atención* (Haraway, 2020) implicadas en el cultivo policultural y en la producción heterogénea de espacios afectivos e intensivos (Deleuze y Guattari, 1994), como ocasiones sensibles y estéticas para la proliferación y la especulación de nuevos modos de existencia (Souriau, 2017), que inevitablemente yacen entramados en complejos sistemas de relaciones bio-noosféricas, que exceden la universidad o a la galería. Es decir, desde una perspectiva trans(in)disciplinar y apelando a la afirmación de un pluralismo onto-epistemológico, la investigación que conmueve esta escritura busca experimentar *artes relacionales de prestar atención y pedagogías de futuro*, entendidas como la creación de hábitos en estado de constante metamodelización (Manning, 2020b) que renueven y abran nuevos campos y modos de percibir y experimentar necesarios ante el colapso socioambiental (Danowski y Viveiros de Castro, 2017) que vivimos, y que por lo tanto, ante las narrativas de los fines, abran posibilidades para nuevos comienzos.

De esta manera, las *artes relacionales de prestar atención* y las *pedagogías de futuro* exigen la activación y revitalización de una imaginación radical que disponga y abra condiciones de posibilidad para futuros aún no capturados. O si se quiere, hablamos de la indaga-

ción por el lugar que ocupan las prácticas sensibles en el actual contexto del Antropoceno, a la luz de coaprendizajes más que humanos (Wiedemann, 2021b) que circulan por las instituciones, sean estas el arte o la universidad, pero que no se limitan a ellas, ya que en última instancia al buscar cómo y dónde aterrizar de nuevo (Latour, 2019) se preguntan por lo instituyente y genésico de la vida y de sus procesos de creación.

De esta manera, los trazos —siempre provisorios y cambiantes— que aquí presentaremos como posibles *pedagogías de futuro*, en cuanto *proposiciones de futuro* —como las entiende Isabelle Stengers en su lectura de Whitehead— (Stengers, 2020), son la consecuencia de la revisión crítica de nuestras prácticas docentes¹ orientadas por un impulso más que humano de la creatividad, donde instaurar espacios áulicos como *laboratorios de pragmatismo especulativo*, es estar en medio de disposiciones metodológicas que se preguntan por las consecuencias de los vínculos entre materialidades y cuerpos que en sus acoplamientos y agenciamientos hacen eclosionar *chispas de posibles*, como *destellos de futuro*, y que pasan por (anti)métodos como la investigación-creación (Manning y Massumi, 2014), las cartografías sensibles (Passos *et al.*, 2017; Rolnik, 2016) y las fabulaciones especulativas (Haraway, 2020) emergentes de comunidades de coaprendizaje abiertas y más que humanas que son siempre dinámicas y procesuales.

Proponemos así un desplazamiento y cambio de perspectiva, donde los procesos pedagógicos son siempre relacionales y exceden la voluntad moderna de producción de sujetos, para pensar la producción de (des)subjetividades como entramados de relaciones complejas entre humanos y más que humanos que, como úteros fértiles, ponen en movimiento fuerzas genésicas, las cuales más que de alguien son de una colectividad. Se trata del desplazamiento del arte a las *artes de prestar atención*, de una *egología* a ecologías de prácticas que afirman cosmopolíticas.

Del desafío de antropodescentrar el problema

Como se ha hecho nítido, el problema que nos ocupa parte de la premisa de que el campo del arte *per se* no asegura la posibilidad de instaurar procesos de

creación y, por el contrario, está minado de clichés (Deleuze, 2009). Por lo tanto, nos enfrentamos a una obturación de un cuidado de los posibles y de futuros aún no capturados; es decir, nos enfrentamos al desafío de cómo disponer pedagogías que ayuden a desmontar imágenes dogmáticas del pensamiento (Deleuze, 2013) artístico. De allí que sigamos la intuición de hacer del espacio áulico *laboratorios de pragmatismo especulativo* en los que podamos dar lugar a comunidades de coaprendizaje, en cuanto que comunidades de cuidado de los procesos de creación. Para ello, como hemos mencionado, estas comunidades deben devenir más que humanas y disponerse a las virtualidades de los posibles desde una creatividad colectiva (Barbosa y Fonseca, 2023) que se articula entre humanos y más que humanos. Ecológias y relacionalidades, donde los materiales no están a merced de lo humano, sino que por el contrario son escuchados de manera radical (Wiedemann, 2021a), haciendo posible activar las *artes de prestar atención* a la inteligencia de estos (Tripaldi, 2023), la cual excede nuestra voluntad humana demasiado humana de control y dominio. Voluntad, que es también síntoma de un inconsciente colonial-capitalista (Rolnik, 2018) cómplice de los clichés que buscamos combatir.

De esta manera, desde una perspectiva de configuración de *humusidades* (Haraway, 2020), buscamos afirmar una serie de proposiciones y apuestas pedagógicas que de manera indisciplinada procuran hacer del aula un espacio especulativo. Un espacio de apertura de futuros en concordancia con una *es/ética* de la existencia más que humana, donde el valor no estaría en la formación de artistas, sino en la desobjetivación de los procesos de creación. Allí, los alumnos y nosotros los docentes, no seríamos más que receptáculos, canales y medios entre medios que se dicen intermediación (Manning, 2019a) de impulsos y flujos creativos impersonales, donde el arte no es un lugar para la expresión de interioridades humanas, sino de conexiones con el mundo y de restauración de vínculos con este, al afirmarnos como puras exterioridades o, si se quiere, como pliegues del afuera, y donde si aún ambicionamos insistir en la idea de arte, esta no tendría “otra razón sino expandir al hombre, dilatarlo, descentrarlo, conectarlo a un plano más amplio, infinitamente amplio, hacer pasar el soplo del cosmos a través de él” (Montebello, 2017, p. 20).

Por lo tanto, con esta serie de proposiciones, queremos escuchar lo que pide el problema, y lo pro-

blemático (Orlandi, 2018; Savransky, 2021) que lo nutre, lo embaraza y nos convoca a pensar, antes que a lo prefabricado disciplinarmente como falso problema. La relevancia de este problema, en última instancia, se podría enunciar como la instauración de comunidades más que humanas de cuidado de los posibles desde la experimentación sensible que pasa por el arte, pero no se restringe a este. Siendo así, nuestro aporte al campo expandido del arte desde una clave pedagógica y paradójica iría en la misma línea del entendimiento de Luis Camnitzer del arte como “una metadisciplina que ayuda a utilizar la imaginación ilimitada para hacer conexiones nuevas” (2022, 0:11: 40); es decir, como campo desbordante, que si logra escapar a los clichés y a la fijación de una imagen dogmática del pensamiento puede ser el campo de germinación por excelencia de futuros y posibles más allá de cualquier limitación disciplinar. De este modo, el problema no pasaría por abrir un futuro para el arte (como institución humana), sino por cómo el arte en su desbordamiento e indisciplinación puede abrir futuros para lo instituyente y genésico de la vida, que se extingue cada vez más rápido en el capitalismo que de una manera u otra sostenemos. Toda una empresa que nos hace migrar de pedagogías del arte a pedagogías de la percepción y de la imaginación en clave más que humana.

De esta manera, abrir futuros a través de un pensamiento artístico y de procesos de creación que componen ecológias de prácticas implica preguntarse por los estudiantes² como portadores de dicha potencia desde las prácticas y las técnicas (o la falta de ellas) que los componen y el combate con los clichés que cargan y hablan en sus cuerpos: ideas e imágenes dogmáticas del pensamiento de lo que puede ser el arte, la educación, y de lo que desean hacer en su paso por la universidad. Todo un bagaje que por lo general está plagado de fantasmáticas recalcitrantes sostenidas por décadas, donde la educación tradicional preuniversitaria pareciera enquistar e implantar estos clichés, que capturan la imaginación y el sentido, haciendo con que no puedan vincularse con el mundo y entenderse como parte de él. De este modo, la ya problemática idea de arte, la cual no nos detendremos a problematizar en este texto, se ve aún más empobrecida y reducida, pasando a ser entendida como la capacidad de dar valor y estatus a lo que un sujeto produce y por ende al sujeto en sí mismo. Un entendimiento profundamente *egológico* y antropocéntrico, del cual buscamos correr y que

peligrosamente opera de acuerdo con la siguiente lógica: si ya todo está dado, solo resta llegar a lo predefinido, no hay nada que crear, nada que imaginar, el futuro ya está trazado. Y de lo que se trata es de tomar posesión de un lugar en lo ya trazado, en vez de trazar un nuevo plano de posibilidades que siempre es impersonal e immanente a la vida misma.

Para antropodescentrar el problema, debemos partir de la constatación de que los cuerpos han sido reducidos a su impotencia, han perdido la capacidad de aprehender y articular el presente. En este orden de ideas, Mark Fisher (2018) propone dos razones por las cuales el *pastiche* y la *retrospección* se seguirían arraigando: la primera considera que la destrucción de lazos y cercanía propiciada por el capitalismo neoliberal nos ha llevado a una añoranza de lo familiar (humano, demasiado humano) y de lo seguro que se encuentra en los productos de un pasado idealizado y que permiten obtener la gratificación instantánea de esa sensación, que tanto desean las *egologías*. A esto se suma la fatiga, la sensación de estar *exhausto y sobreestimulado*, al mismo tiempo que no hay cabida para disponerse a generar nuevos espacios (lo que buscamos conjurar en el espacio áulico como espacio especulativo). La otra razón es que, a pesar de su discurso de innovación, el capitalismo tardío ha negado los medios, los recursos materiales y las condiciones de posibilidad necesarias para producir lo nuevo.

Por otro lado, producir lo nuevo implicaría un cierto tipo de renunciaciones, que la aceleración del tiempo que han traído las redes sociales con sus formas de sociabilidad sin pausa, así como el infinito repositorio de cosas que nos posibilita internet, hacen cada vez más improbable que ocurra. En ese sentido y por contraste, la renuncia y la desaceleración (Stengers, 2019) se manifiestan como componentes indispensables para el problema que aquí estamos gestando, y donde el espacio áulico lograría devenir espacio laboratorio al instaurar otras temporalidades —del orden de la inutilidad (Manning, 2020a) y de lo lúdico al margen de la productividad laboral—, que nos ayudarían a renunciar a los hábitos y las lógicas que en medio de procesos de zombificación neoliberal sostienen los restos y las ruinas del sujeto moderno.

A este respecto, si por un lado podemos aspirar a abrir líneas de fugas (Deleuze y Guattari, 1994) a partir

de otras temporalidades, también es cierto que los restos y las ruinas de ese sujeto moderno, hacen que la precarización y la consecuente extinción de la bio y noosfera pase a un segundo plano y sea invisibilizada por los efectos de una avasallante psicosfera en desmoronamiento. En ella, el futuro, entendido como sensación psicológica, se decanta hacia su lenta cancelación (Fisher, 2018), producto de no ver cumplidas las promesas de progreso, justicia y democracia que se venían gestando luego de la Segunda Guerra Mundial y que a su vez eran consecuencia de las promesas de “un nuevo hombre” que abrieron al siglo XX. Por esta razón, en el siglo XXI la creación de lo nuevo pareciera no existir más como posibilidad. “Ya todo está inventado”, es una de las frases que pululan en las academias y escuelas de arte y que nos recuerda que debemos reconfigurar el problema, no en términos de la repotenciación de los sujetos, sino por el contrario de la desubjetivación de los procesos de creación. De allí que las *pedagogías de futuro*, en cuanto que *proposiciones de futuro* que presentaremos a continuación, no tienen que ver con la posibilidad de hacerse un futuro para sí, sino con la posibilidad y capacidad de ser hospedero, medio y canal, de devenir una ecología de prácticas para que futuros nos habiten, nos transborden y se derramen en el mundo devolviéndole su potencia y cosmicidad (Souriau, 2017).

De los clichés que hablan en nosotros a *hablar en lenguas con el mundo*

Como hemos señalado, las *egologías* son el primer obstáculo que debemos franquear si deseamos ensayar *pedagogías de futuro*. O quizás, como veremos, la primera operación de estas pedagogías sea el desmonte constante de los clichés³ que sostienen al *yo*, y por lo tanto al sujeto que busca privatizar la creatividad para su autoafirmación, antes que distribuirla y disponerla relacionadamente para afirmar el mundo. En otras palabras, las *pedagogías de futuro* deben, en primer lugar, desobturar y desaturar (Wunder *et al.*, 2023), lo que oprime las fuerzas de futuridad, para entonces poder preguntarse por cómo disponer la situación a lo impredecible de los acontecimientos. En ese sentido, el primer laboratorio que instaurar es el de la posibilidad de especular pragmáticas que escapen a la autorreferencialidad del sujeto. Como hemos observado, los estudiantes⁴ en su mayoría son atrapados y capturados

por la representación (de ellos mismos y del mundo), como lógica de causalidad que los desvincula del medio-mundo experienciable y de las materialidades de este. Un aislamiento existencial que empobrece el *saber hacer* como condición conectiva y relacional con el mundo, ya que los *modos de ser y hacer* son también los modos de afirmar en la experiencia una ontología, sea de la esencia —siempre individual y de la que aquí buscamos distanciarnos—, o de una ontología de los devenires (Deleuze y Guattari, 1994) que ciertamente aquí buscamos afirmar desde la apelación a lo colectivo, y de paso a las ecologías, antes que a las *egologías*.

En este orden de ideas, hemos observado la tendencia por parte de los estudiantes de justificar su decisión de estudiar artes como una manera de validarse y validar lo que hacen en cuanto que reacción yoica de una fragilidad existencial que se cierra sobre sí misma y que está lejos de escuchar la fuerza relacional constituyente de la vida, que escuchó Rachel Carson (2023) cuando afirmó que en la naturaleza nada existe en soledad.

En contramano de esta percepción, en las expectativas de los estudiantes, como exceso de sujeto, se adivina el deseo de instrumentalizar los aprendizajes para ilustrar y expresar figurativamente los sentimientos (las representaciones) que les atraviesan y que refuerzan una idea de individuo separado del mundo; es decir, el deseo de afirmar el mundo como una imagen de sí mismo, como la multiplicación de los clichés que hablan en nosotros, antes que el deseo de *hablar en lenguas* (Anzaldúa, 1988) con el mundo por desear la proliferación de las diferencias al aprender a escucharlas. De esta manera, se deja entrever el cliché del artista romántico, que mira al abismo de su propia sensibilidad sin poder ver lo que lo rodea. Una actitud y una disposición que dicen de un tipo de pensamiento que sigue situando a lo humano en el centro y al resto de las esferas de la existencia a su disposición; incluso en el intercambio de sensibilidades y afectos se juegan jerarquías que mantienen el pensamiento capturado.

Nótese entonces cómo se hace claro que una de las tareas de *los procesos de creación como laboratorios de pragmatismo especulativo*, es aprender a hablar en *lenguas* con el mundo al aprender a escuchar las diferencias, antes que al aspirar a expresar la mismidad del sujeto; es decir, los procesos de creación, solo en la medida en que se dicen procesos de alterización y di-

ferenciación, pueden ser entendidos como laboratorios de pragmatismo especulativo, ya que se distancian de la repetición de lo mismo de los clichés. Una *pedagogía de futuro* como desmonte de estos y que nos presenta el desafío de cómo abrir al sujeto, de cómo disponer procesos de desubjetivación para que los cuerpos no sean contenedores de clichés, y si úteros fértiles y embarazados de diferencias.

Para este propósito, una de las apuestas que hemos desarrollado dentro de los primeros semestres de la carrera de artes ha sido poder acceder a las matrices representativas (más allá de las autorrepresentaciones de cada uno) y a las imágenes dogmáticas del pensamiento (Deleuze, 2013) que nos atraviesan y a sus efectos en la materia (de expresión). Tratar de entender que los estímulos que percibimos con los sentidos, así como los significados y los valores que asignamos hacen parte de un entramado cultural y que nuestras individualidades y subjetividades se rigen más por unas disposiciones políticas que por el destino o la “naturaleza”. La percepción, así como la hoja de papel, nunca está en blanco; por el contrario, está siempre plagada de clichés, y es necesario abrir un silencio, un desierto para poder percibir. Limpiar, depurar y abrir un diagrama, dirá Deleuze (2009), pensando en la pintura de Francis Bacon, y donde por lo tanto la pedagogía que aquí nos convoca pide además de una pragmática, una diagramática como la posibilidad de dar lugar a las virtualidades transportadoras de gérmenes de futuro en la experiencia, como frágiles contornos de lo impredecible que está por venir y que solo se puede intuir en la especulación, o pensando aun con Ursula K. Le Guin (2020), hacer del desmonte de los clichés espacios dinámicos de ficciones, en cuanto bolsas transportadoras de fuerzas inventivas de futuros posibles.

De la alianza con las plantas o del devenir-maestro del mundo

Las plantas son las primeras y las más grandes escultoras de futuro. Es con ellas, al entenderlas y sentirlas como maestras, que proponemos aprender y aprehender las pragmáticas y las diagramáticas que podrían auxiliar, o si se quiere oxigenar, el problema que aquí nos convoca. Con la fotosíntesis, ellas hacen posible lo imposible, habitable lo inhabitable, y, sin embargo, como veremos, la primera lección que nos darán es que percibir no es

nada simple, sobre todo cuando los sentidos solo ven lo que ya han visto y no lo que se les presenta.

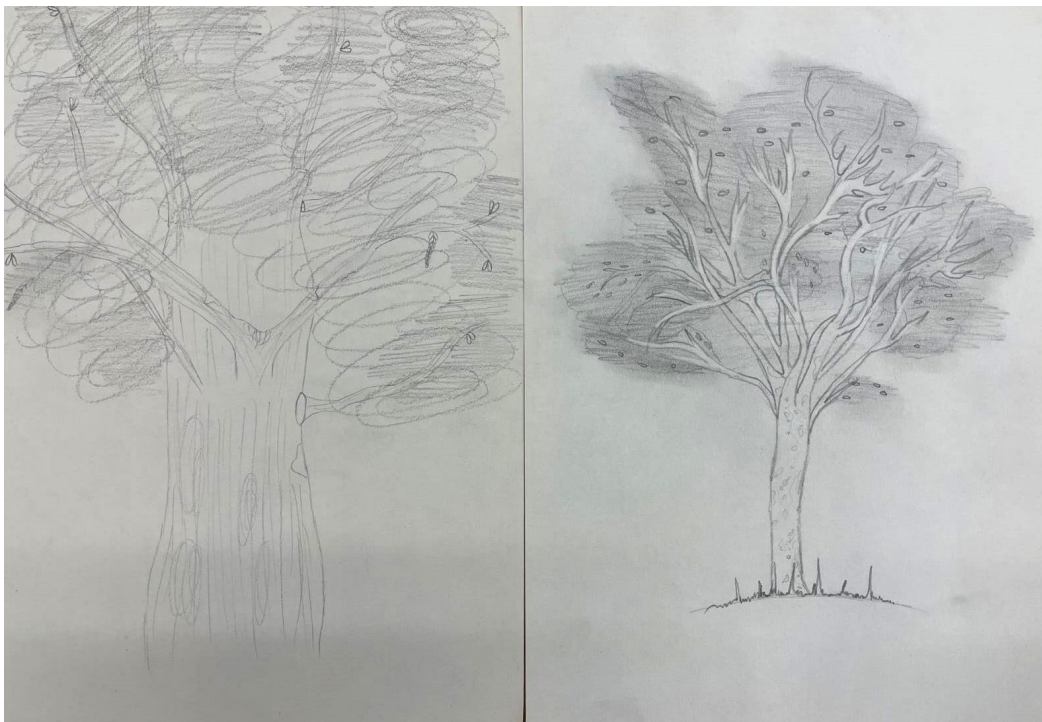
Como gesto cartográfico y partiendo de este planteamiento, les propusimos a los estudiantes una comprobación de sus propias capacidades de sentido y expresión. A partir de la adaptación de uno de los ejercicios propuestos por la arte-educadora Betty Edwards y un ejercicio de representación que propone Stuart Hall (1997), se les pidió dibujar un árbol de memoria⁵. Vimos los resultados en grupo y conversamos sobre qué operaciones ocurrieron e identificaron. Primero, notamos la posibilidad de que solo con el enunciado “árbol” pudieran traer a su mente un significado: ¿pensaron en la idea de árbol, o ¿en algún árbol específico? En general, los resultados son muy similares: casi todos los árboles están ubicados en el centro de la hoja y su escala abarca el tronco, el follaje de manera homogénea y un pequeño pedacito de pasto, como un dibujo infantil. El apego a la idea de árbol y de cómo se dibuja se puede notar desde el tipo de trazos que usan y los colores que eligen (marrón y verde planos).

La segunda parte del ejercicio consistió en salir del aula y ubicar un árbol del campus para dibujarlo. Los

resultados no distan del primer ejercicio, como si la vista de un árbol particular no pudiera quebrar la instrucción de dibujar un árbol⁶. El árbol que tienen en frente se diluye ante la idea preconcebida que tienen de él. No se tiene en cuenta la distancia o cercanía; la escala y el punto de vista no varían con respecto al primero. La idea de árbol prima sobre cualquier relación que ellos pudieran establecer con el ser y modo de existencia que supuestamente observan, y en esa medida el vínculo se vuelve impensable. De esta manera, constatamos una gravedad que no se limita a la imposición de los clichés y de una imagen dogmática del pensamiento, sino que abarca la consecuencia que contradice toda disposición de un pensamiento artístico (como aquí la concebimos), que es la de inventar nuevos modos de relacionarnos y vincularnos con el mundo; el pensamiento artístico como la pragmática y diagramática que inventa conexiones aun no dadas con el mundo a partir de lo sensible.

Las plantas y los árboles de nuestra cabeza callan a aquellas que están en el mundo, o mejor aún, el ruido perceptivo y prefabricado que nos habita no nos deja habitar el mundo y sus silencios, donde la percepción puede tomar lugar. Paradójicamente, las plantas y los

Imagen 1. Dibujos de observación de estudiantes



Fuente: archivo personal (2023).

árboles devienen maestros desde nuestra incapacidad de percibirlos, pues de alguna manera nos hemos ausentado del mundo. Así, concordamos con la lectura que hace Deborah Bird Rose (2023) de E. O. Wilson, cuando dice que vivimos de antemano en el *eremoceno*, una época marcada por la soledad existencial y material causada por la extinción que, como hemos dicho, no se limita a la biosfera, sino que incluye la noosfera y por ende los procesos de creación.

No es solo el vínculo con el árbol el que se imposibilita, también se niega el que podría darse con el material, en este caso el grafito y el papel. En la medida en que el dibujo solo sirve para copiar a la realidad, no hay otras operaciones o expresiones que puedan surgir y, en consecuencia, este se convierte en un camino directo al ego de los estudiantes, porque encarna la posibilidad de afirmarles como artistas, en un sentido renacentista del término de maestro o cuasidios que logra copiar la realidad y engaña a quienes la ven.

En ambos casos, árbol y material terminan siendo instrumentalizados. No hay hacia ellos curiosidad o atención posible, la relación que se establece de antemano es la de instrumentos para que los estudiantes demuestren sus capacidades, su ego; una subalternización de las potenciales relaciones en la que se niegan varios vínculos: el vínculo con el árbol, el vínculo con la materia y el vínculo con la propia percepción. El árbol como dibujo esquemático, antes que como diagramático, obedece a una figura simplificada, a la que no podemos acceder con nuestra mirada binocular. La operación escópica pasa por una serie de procesos que la hacen más interpretativa que física; en esa medida, muchos de los estudiantes identifican su mirada con la de una cámara y lo hacen evidente al usar expresiones como “no pude encuadrar”.

Así, la imposibilidad de ver los árboles y cualquier otra planta, la imposibilidad de abrirse al vínculo nos hace estar más solos que nunca. Solos, aunque rodeados de otros. El *eremoceno*, esa era de soledad que llegaría con las extinciones masivas, ocurre en plena presencia de las especies que todavía nos acompañan y que nuestra arrogancia humana, demasiado humana, no nos deja percibir. No sabemos relacionarnos con seres y modos de existencia que están en frente (probablemente también amenazados) sin que haya un filtro humano que medie la relación, es decir, que nos explique por

qué debe conmovernos o interesarnos o ser relevante (volveremos sobre la cuestión de la relevancia en las consideraciones finales) y, en consecuencia, si no ha pasado por el filtro de lo humano se nos hace invisible y nos asumimos solos. Los clichés y las imágenes dogmáticas del pensamiento son sedimentaciones antropocéntricas, cuya perspectiva opera por anulación de las demás. Por ende, ir en dirección a *pedagogías de futuro*, es sobre todo un gesto de desobjetivación de lo humano donde perspectivismos (Alloa, 2023) más que humanos puedan coexistir, y por lo tanto una cosmopolítica (Stengers, 2014) pueda afirmarse como condición de un pensamiento artístico antropodescentrado y ecológico, o, en las palabras de Felix Guattari, como un nuevo paradigma estético (Guattari, 1996; Sehgal, 2018) orientado a los procesos de alterización y diferenciación.

Ante este panorama, como docentes es nuestro deber ético abrir posibilidades para que otras perspectivas puedan ser afirmadas, puedan ser especuladas y con ellas *futuros*. Aperturas, conexiones y colaboraciones es lo que nos cabe favorecer en pro de las *pedagogías de futuro* que buscamos. En esta dirección, resonamos y nos sintonizamos con Vinciane Despret (2018) cuando ahonda en la sospecha de sesgo antropocéntrico refiriéndose al caso de los animales que pintan, específicamente a los elefantes de algunas reservas de Tailandia que quedan desempleados al haber sido prohibido su uso en el transporte de madera. Las pinturas de los elefantes son trazos figurativos, flores, elefantes y árboles, que curiosamente no distan mucho de los dibujos hechos por los estudiantes. Esto se explicaría porque los elefantes aprenden muchos de estos trazos calcando plantillas o desarrollando un lenguaje con algunos de sus cuidadores, que les indican por medio del contacto con sus orejas en qué dirección pintar. Despret advierte la rapidez de algunos científicos para señalar este hecho como una farsa. Rapidez que se nota, sobre todo, al desestimar acciones que se han considerado por algún tiempo rasgos que nos validan de manera privilegiada como humanos, como es el caso del arte. Cuando recalamos la falta de autonomía e inteligencia, estamos insistiendo en separar siempre a lo humano de los demás modos de existencia, dejándolo solo con sus habilidades e inteligencia particular, y que no por ello es superior.

Al centrarnos en la pregunta sobre la autonomía del animal, se pierde la posibilidad de pensar en las *redes de ecologías heterogéneas* que interactúan más allá de

la habilidad del elefante o de su autonomía expresiva; por ejemplo, el hecho de que para este proceso seguramente ambos, elefante y cuidador, abrieron un espacio de comunicación y reconocimiento de las capacidades mutuas y que luego involucran contextos económicos y culturales que permiten la supervivencia de ambos. De esta manera:

Entre las situaciones consideradas, se pone de manifiesto que aquello que aquí hace obra no depende de la acción de un solo ser, sea humano (como algunos afirman, “todo depende de las intenciones del humano”) o sea animal (él es el autor de la obra). Lidiamos con agenciamientos complicados: se trata en cada caso de una composición que “hace” un agenciamiento intencional, un agenciamiento que se inscribe en redes de ecologías heterogéneas. (Despret, 2018, p. 12)

Desde este perspectivismo relacional de vínculos entre humanos y más que humanos, podríamos repensar y especular sobre las alianzas con las plantas y los árboles, como también la posibilidad de acoger su potencia de maestros a partir de una disposición de apoyo mutuo (Kropotkin, 2022) y de codependencia del proceso, que ya sería en todo caso un proceso de cocreación y, por consiguiente, una coautoría derivada de comunidades de coaprendizaje más que humanas. El punto ya no sería cómo percibir verdaderamente el árbol y poder plasmarlo más fielmente en el papel con el gráfico desde una apertura unidireccional de nuestra perspectiva humana; el encuentro radicaría en interesarse por el árbol como una *red ecológica heterogénea* a la que prestamos atención y que al percibirla hacemos relevantes los elementos con los cuales nos podríamos vincular a ella por medio del papel y del grafito, no como medios de representación, sino de mutua afectación y cuidado. En última instancia, abrir la fuerza especulativa del pensamiento artístico, como la capacidad de escuchar *los posibles*, en este caso *posibles vínculos* con el mundo que se despliegan a partir de las perspectivas que habitan el árbol como conglomerado de relaciones. Un pensamiento artístico antropodescentrado y ecológico que, desde su fuerza especulativa, es decir, de cuidado de los posibles, ya no se preguntaría por el gesto de fijar lo percibido (en el papel con el grafito) como una verdad, sino por cómo acompañar el dinamismo de las perspectivas y por lo tanto la performatividad diagramática de la relación y del encuentro, que serían el proceso de creación en sí mismo y donde

los materiales serían ya intermediación en acto (Manning, 2019a) del laboratorio (instancia de poner a prueba la potencia, relevancia y consistencia del vínculo), como acontecimiento que cartografiamos en su devenir a partir de sus consecuencias pragmáticas, de sus verdades provisionarias y localmente construidas. En otras palabras, como lo venimos entendiendo aquí, el pensamiento artístico y los procesos de creación, como laboratorios de pragmatismo especulativo, nos permitirían preguntarnos por la verdad de lo relativo y no más por lo relativo de la verdad (Stengers, 2021).

Esto sería posible ya que pasaríamos de operar en el plano de las relaciones abstractas y externas, a operar en aquel de las relaciones materiales e internas, que sería justamente la potencia del arte al ser un pensamiento especulativo inminentemente material. Dicha disposición material e interna, o si se quiere de cuerpo a cuerpo o aun de mesopolítica (Stengers *et al.*, 2008), evitaría que los clichés tuvieran lugar y que las imágenes del pensamiento se impusieran como dogmáticas o representaciones, dado que en esta disposición mesopolítica todo tiene que ser puesto a prueba en la experiencia, y ello nos obliga a instalarnos igualmente en una disposición laboratorial todo el tiempo. No es cuestión de llegar a la obra, sino de estar en obras mientras se cuida-pone-a-prueba el encuentro (siempre creativo y por lo tanto genésico para volver a Rivera Cusicanqui). De esta manera, la obra como cartografía sensible e intensiva del proceso es sobra de este, entendido como proceso de investigación-creación colectivo, impersonal y más que humano.

En este orden de ideas, nos permitimos convocar a la naturalista alemana de finales del siglo XVII Maria Sibylla Merian, para levantar algunos antecedentes de lo que buscamos en el espacio áulico con los árboles como maestros y copartícipes de las comunidades de coaprendizaje. En las ilustraciones de Maria Sibylla Merian se rompe el paradigma de la soledad del individuo en la hoja blanca. Ella fue una de las primeras científicas en hacer observación directa de las larvas que coleccionaba desde temprana edad y de las que registraba su desarrollo en ilustraciones detalladas que incluían las redes que posibilitaban su existencia. Así, flores, hojas e insectos aparecen en compañía. Antes que Rachel Carson, la naturalista alemana ya afirmaba que en la naturaleza nada existe en soledad, algo que también podemos apreciar en el trabajo de artistas amerindios

Imagen 2. Intervención site-specific de estudiantes



Fuente: archivo personal (2023).

contemporáneos como Abel Rodríguez (2013), conocido como el *nombrador de plantas*, que igualmente las percibe como complejos sistemas agroforestales interconectados entre especies. En esta misma dirección, otro caso relevante e inspirador para nuestras prácticas pedagógicas es el “Libro de los árboles” (Gomes Gruber, 1997) del pueblo Ticuna, donde estos son sin lugar a duda *redes de ecologías heterogéneas* cosmológicas entre planos humanos, más que humanos y espirituales.

En todos los casos presentados como ejemplos de un pensamiento artístico especulativo y material, podemos resonar con el activista indígena Ailton Krenak (2022) cuando nos dice que en el comienzo era la hoja (de las plantas y árboles), antes que el verbo, es decir, que antes es siempre el “cuerpo a cuerpo” material con el otro y no las abstracciones que de esta relación se puedan desprender.

A la luz de esta constatación y de las posibilidades y limitaciones que conlleva el dibujo de observación, llevamos a cabo un segundo movimiento y nos inspiramos en el trabajo de dibujo expandido (de aventura de la lí-

nea más allá del papel) devenido escultura relacional⁷ de carácter efímero y *site-specific* de la artista brasileña Edith Derdyk, en especial con su obra *Fantasmagoría*, de 2017, en la cual, a partir de hilos, teje y hace visibles las relaciones y los vínculos entre árboles y las percepciones de los implicados que llevan a cabo el gesto de tejer “telas de araña” entre árboles, como cuerdas que hacen visible y audible la resonancia de los cuerpos humanos y más que humanos, y sus relaciones en medio de *redes de ecologías heterogéneas*.

“Escuchas entre árboles” fue el nombre de esta segunda experiencia y apuesta pedagógica que se propuso a los estudiantes, la cual consistió en una serie de instrucciones para habitar y relacionarse especulativamente con los árboles de una parte del campus universitario que está lejos del tránsito cotidiano y que no obedece a las lógicas museográficas y botánicas de la colección de *Arboretum* y *Palmetum* que alberga la universidad.

Les pedimos a los estudiantes que formaran grupos y caminaran alrededor, que notaran el sol y la

sombra que los árboles les brindaban, teniendo presente que no estaban allí como parte de un servicio de la naturaleza a lo humano; esta no existe para nuestro confort y supervivencia. Les planeamos las siguientes preguntas previas a una serie de instrucciones y que explicitan el rol de los árboles como maestros: ¿En qué otras formas podrían pensar en los árboles? ¿Qué otras conexiones posibles se tejen en este espacio más allá de las humanas? ¿Qué diálogos entablan ellos, los árboles, más allá de nuestra perspectiva humana? ¿Con qué otros seres conversan?

Las instrucciones a su vez fueron: a) elijan un lugar para observar y habitar con más atención dentro del perímetro señalado; sientan la tierra bajo sus pies; b) conversen, especulen y escuchen: ¿qué tipo de acciones podrían realizar para sintonizarse con los árboles?, ¿qué tipo de resonancias podrían encontrar con los árboles, no desde una afinidad personal sino desde un punto de vista arbóreo?, ¿qué posibles relaciones encuentran entre los árboles?, ¿qué podrían escuchar, sentir, saborear, palpar e intuir entre ellos?; c) tomen las tiras de tela, enrédennas en los árboles escuchando y siguiendo los ritmos, los movimientos, las ondas o las estelas de los vínculos que detectan. No las corten.

Las tiras de tela se les proponen como un material específico con el cual pensar, como una manera de devenir sensorio (Myers, 2020) con los árboles. La idea es que en grupo encuentren maneras de hacer visibles los vínculos que observan e intuyen, dejándose guiar por las huellas y los rastros posibles, pero también por la reciprocidad (Abram, 2021); tener conciencia de que al tocar están siendo tocados, que todos sus órganos sensitivos están recibiendo señales de todo tipo, que nuestras manos no solo se acercan para tocar, sino que a su vez son tocadas. La proposición pasa por poder ubicarse con respecto a los árboles, no con la intención de observarlos y reproducirlos para hablar sobre sus propias capacidades representativas, sino con el fin de reconocer un vínculo con ellos, que es a fin de cuentas un vínculo con todo lo que nos rodea. En última instancia, se trata de intentar explorar indirectamente el decálogo que nos propone Natasha Myers (2021) para la vida en el *Plantropoceno*: 1) nunca olvides esto: “nosotros” no somos “uno”; 2) romper este mundo para hacer posibles otros mundos; 3) repite este mantra: no estamos solos. No estamos solos. No estamos solos...; 4) nombrar a nuestro aliado más poderoso; 5) fomentar

las conspiraciones entre las plantas y las personas para arraigar en el *Plantropoceno*; 6) destruir el sentido común colonial; 7) vegetalizar su sensorialidad; 8) sacar la ecología de la red; 9) el jardín contra el Edén; 10) hacer arte para el *Plantropoceno*.

En esta acción performática colectiva, no solo el espacio áulico devino otro, sino también las relaciones, en la medida en que los cuerpos de los estudiantes, de manera explícita y envolvente, estaban implicados en la experiencia, en un cuerpo a cuerpo directo entre árboles y humanos. Si bien hubo comentarios sobre lo ocurrido por parte de ellos, siendo fieles a la proposición de Krenak de que en el principio era la hoja, lo que nos parece relevante apuntar aquí es el modo como se dio una *somática biosocial y escultórica de diálogos multiespecies* en la cual, como Maria Sibylla Merian, se renunció a la soledad del individuo en la hoja blanca y desbordándola se le dio rienda suelta a una aventura y una vida de las líneas (Ingold, 2018), que en su manifestación como cuerdas y tiras de tela se configuraron como dispositivos de escucha radical de *redes de ecologías heterogéneas*.

Hubo todo un pensamiento relacional hecho laboratorio a cielo abierto, en el que se pudo poner a prueba la eficacia de especular por medio de hilos que nos conectan con el mundo revelado en los pliegues —ya no tan invisibles— de y entre los árboles. Una *pedagogía de futuro* entre líneas que ha hecho de un simple gesto vinculante, una apuesta poética y estética en la cual la creación no depende de un solo ser, sino, por el contrario, es la consecuencia de la performatividad entre varios modos de existencia. Coautoría y cocreación, quizás no plenamente percibida por los estudiantes y quizás sutilmente sentida por los árboles, pero que dice del esfuerzo por instaurar comunidades de coaprendizaje más que humanas, donde el pensamiento artístico se afirma como la procesualidad en la que ensayamos modos de vincularnos con el mundo mientras este deviene maestro y donde cada ensayo implica un gesto de especulación, de cuidado de los posibles por medio de una pragmática y una diagramática que pasan por un material, es decir, donde se constata que ganar intimidad con el mundo, es ganar intimidad con sus materialidades, devenidas material en el ejercicio cocreativo de escucha y de encuentro antes que de expresión, como algo que se exterioriza en vez de ser cultivado y cuidado en medio a los implicados que lo hacen relevante.

Consideraciones finales: cómo revalorar el valor en alianza con lo más que humano

Las *pedagogías de futuro* que aquí proponemos y que hemos buscado poner en juego de manera singular a través de alianzas con las plantas y en particular con los árboles, por medio de ejercicios de exploración perceptiva (desde el dibujo) y de acciones performáticas colectivas, son más una insistencia que una existencia constatada que aplicamos. Son modos por los cuales insistimos en preguntarnos de qué es capaz la realidad, ya que al apelar a un pragmatismo la entendemos como algo que siempre está en obras, frágil, inacabado, cambiante, y que por lo tanto no podemos prever o simplemente constatar/representar, pero que sí exige la presencia de una imaginación radical, capaz de especular.

La realidad es entonces algo que debemos experimentar cada vez, y en la medida en que cada vez es diferente, se impone una aventura en la experiencia, haciendo que no podamos orientarnos en el pensamiento por valores preexistentes. De esta manera, tiene lugar una aventura de la relevancia (Savransky y Tironi, 2021), no como aquello que responde a un valor abstracto por ser externo a la experiencia, sino que define lo que es relevante y tiene valor, pues se interesa y presta atención a lo que importa para aquellos con quienes nos relacionamos; en este caso los árboles; es decir, la definición de la relevancia como una revalorización del valor (Massumi, 2018), a partir de las consecuencias recíprocas que se buscan en cada relación y situación, cada vez. ¿Cómo hacer que sea importante el encuentro tanto para los árboles como para los estudiantes y que este pueda sumar nuevas dimensiones a la situación y vínculo en juego? Algo que también implica gestos de descolonización de la imaginación, en aras de radicalizar sus alcances en la especulación de posibles respuestas. De allí que la relevancia tenga que ver menos con la identificación con el arte (y sus valores) y mucho más con las *artes de prestar atención* y escuchar (que los redefinen constantemente); esto es, tiene que ver mucho más con la vida que no es útil (Krenak, 2020), pues escapa y es fuga ante los valores que se le quieren imponer y que la pueden instrumentalizar; ella se hace presente en los intersticios, colándose a través de las ecologías de prácticas con las cuales cultivamos vínculos con lo más

que humano, en medio de la exigencia de un repensar y reaprender permanente, transformando nuestros modos de habitar el mundo.

Tal procesualidad (siempre creativa y genésica) es lo que hace al pragmatismo especulativo una disposición laboratorial de temporalidades extendidas y heterogéneas, una disposición de pensamiento artístico a partir de prácticas y situaciones concretas que nos fuerzan a experimentar sin garantías y que siempre acepta el riesgo de fabricar una respuesta que apueste por un quizá (Savransky y Tironi, 2021), donde algo nuevo pudo ser aprendido con los otros y en resistencia a la devastación de las diferencias. En última instancia, *pedagogías de futuro* como pedagogías radicales en cuanto pragmáticas de la inutilidad (Manning, 2020a) que abren silencios y desaceleraciones (Stengers, 2019) en medio de las cuales aprendemos colectivamente a cultivar otros modos de valorar al especular, otros modos de percibir e imaginar al comprender que la imaginación no es una facultad innata de lo humano, sino el esfuerzo colectivo de encuentro con el mundo, que como un útero fértil embarazado de futuros, se nutre de saberes, de técnicas, de afectos, de experiencias y de intercambios (Savransky y Tironi, 2021).

En el marco de esta investigación que aún está en proceso, nos resta decir que *las pedagogías de la percepción y de la imaginación como pedagogías de futuro*, son un modo de disponer nuestras prácticas docentes en un horizonte de experimentación constante. No se trata aquí de hallar certezas ni mucho menos fórmulas replicables, se trata en todo caso de compartir gestos, ejercicios y ensayos singulares que pueden darse por los más diversos medios (dibujos, acciones performáticas colectivas, conversaciones, entre otros) que instalan el *futuro*, la *fuerza de futuridad* como afecto, como atmósfera de pensamiento y acción. Siendo así, solo podemos entender nuestras prácticas docentes como un campo intensivo de posibilidades que es en sí mismo un *laboratorio de pragmatismo especulativo*. Un dónde y cómo al unísono, que se pregunta por la emergencia de lo común en medio de los aprendizajes diferenciadores y que hará del devenir de esta investigación el cultivo de un gusto por lo incierto y vertiginoso de procesos formativos desde lo sensible que no pueden definir sus valores *a priori*.

Notas

1. Prácticas docentes desarrolladas en el ámbito de la asignatura de Taller I, curso que no se aboca al estudio de una técnica específica y sí al reconocimiento de los modos y medios para cuidar de los procesos de creación de manera holística, y en el cual, como se notará en el desarrollo del artículo, hemos trabajado con ejercicios de exploración perceptiva desde el dibujo y de acciones performáticas colectivas en alianza con las plantas, como ejercicios situados en el contexto curricular de la formación en artes.
2. Desde una política de afirmación de la diferencia y diversidad, apostamos por el uso de lenguaje incluyente.
3. Como veremos más adelante, el desmonte de los clichés, o si se quiere la presentación de un diagnóstico de su presencia y efectos, se dará a partir de ejercicios de exploración perceptiva desde el dibujo, sin ser la técnica del dibujo el foco en sí, sino lo que esta revela como dispositivo de comprobación de un estado de cosas y como medio de acceso a las matrices representativas que sedimentan imágenes dogmáticas del pensamiento.
4. Estudiantes que se encuentran al inicio de la carrera de pregrado, en su primer año, y que en su mayoría son mujeres blancas/mestizas de clase media o que hacen parte de disidencias sexo-generacionales. Entre ellos no hay un recorte o autodeclaración etnoracial y se puede notar que han tenido un acceso básico a la idea hegemónica de arte.
5. Si bien elegimos el motivo de los árboles, buscando una conexión con el contexto del campus y apelando a una formación transversal en clave de humanidades ambientales, el problema en cuestión no pasaría por nuestra relación específica con estos o con cómo dicha relación dice o no de una conexión con la naturaleza, ya que, aunque no es el caso ampliarlo aquí, el ejercicio se ha hecho también con retratos u otros motivos para ser dibujados. Lo que está en cuestión es la problematización de la percepción desde el ejercicio de observación y cómo nos apropiamos o no de una técnica y práctica, en este caso el dibujo (pero podría ser otra) para que la experimentación radical de la percepción pueda dar lugar a vínculos con el mundo y lo que nos rodea.
6. Al ser un ejercicio de comprobación, la idea es partir de la consigna más simple posible para que ellos respondan desde lo que tienen en su repertorio y no desde la sugestión o el direccionamiento de una propuesta más específica, como podría ser “dibuja como si fueras un árbol”.
7. De esta manera, afirmamos que el problema que aquí nos convoca no pasa por el anclaje a una técnica o práctica específica, sino por las posibilidades que se abren en el tránsito entre ejercicios de exploración perceptiva (desde el dibujo) y de acciones performáticas colectivas en alianza con las plantas.

Referencias bibliográficas

1. ABRAM, D. (2021). *Devenir animal: una cosmología terrestre*. Sigilo.
2. ALLOA, E. (2023). *Repartos de la perspectiva*. Palinodia.
3. ANZALDÚA, G. E. (1988). Hablar en lenguas. Una carta a escritoras tercermundistas. En *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los EE.UU.* (pp. 219-227). ISM Press.
4. BARBOSA, A. M. y da Fonseca, A. N. (eds.). (2023). *Criatividade coletiva: arte e educação no século XXI*. Perspectiva.
5. BIRD ROSE, D. (2023). *El sueño del perro salvaje. Amor y extinción ante la crisis ecológica global*. Errata Naturae.
6. CAMNITZER, L. (2022). *El currículo deshilvanado*. <https://www.youtube.com/watch?v=V92bCWtJFY0>
7. CARSON, R. (2023). *Primavera silenciosa* (J. Ros, trad.). Crítica.
8. DANOWSKI, D. y Viveiros de Castro, E. (2017). *Ha mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins*. ISA.
9. DELEUZE, G. (2009). Francis Bacon. *Lógica de la sensación*. Arena.
10. DELEUZE, G. (2013). *Diferencia y repetición*. Amorrortu.
11. DELEUZE, G. y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
12. DESPRET, V. (2018). *¿Qué dirían los animales si les hiciéramos las preguntas correctas?* Cactus.
13. FISHER, M. (2018). *Los fantasmas de mi vida. Escritos sobre depresión, hauntología y futuros perdidos*. Caja Negra.
14. GOMES GRUBER, J. (1997). *O livro das arvores*. Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües.
15. GUATTARI, F. (1996). *Caosmosis*. Manantial.
16. HALL, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage Publications.
17. HARAWAY, D. (2020). *Seguir con el problema: generar parentesco en el Chthuluceno: 1* (H. Torres, trad.). Consomni.
18. INGOLD, T. (2018). *La vida de las líneas*. Universidad Alberto Hurtado.
19. KRENAK, A. (2020). *A vida nao é util*. Companhia das Letras.

20. KRENAK, A. (2022). *Futuro ancestral*. Companhia das Letras.
21. KROPOTKIN, P. (2022). *El apoyo mutuo*. Prosa del Mundo.
22. LATOUR, B. (2019). *Dónde aterrizar*. Taurus.
23. LE GUIN, U. K. (2020). La teoría de la ficción como bolsa transportadora. *Cuadernos Materialistas*, 5, 12-15.
24. MANNING, E. (2019a). Em direção a uma política da imediação. En S. Wiedemann, A. C. Amorim y S. Dias (eds.), *Conexões: deleuze e cosmopolíticas e ecologias radicais e nova terra e...* (pp. 9-23). ALB / ClimaCom.
25. MANNING, E. (2019b). Propositions for a Radical Pedagogy, or How to Rethink Value. En *Affect in Literacy Learning and Teaching: Pedagogies, Politics and Coming to Know* (pp. 43-49). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351256766-4>
26. MANNING, E. (2020a). *For a Pragmatics of the Useless*. Duke University Press.
27. MANNING, E. (2020b). Radical Pedagogies and Metamodelings of Knowledge in the Making. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 8, 1-16. <https://doi.org/10.14426/cristal.v8iSI.261>
28. MANNING, E. y Massumi, B. (2014). *Thought in the Act: Passages in the Ecology of Experience*. University of Minnesota Press.
29. MASSUMI, B. (2018). *99 Theses on the Revaluation of Value: A Postcapitalist Manifesto*. University of Minnesota Press.
30. MONTEBELLO, P. (2017). Deleuze: La fórmula cósmica del arte (C. Villada Castro, trad.). *ClimaCom*, 10, 19-24.
31. MYERS, N. (2020, julio 9). Becoming Sensor in the Planthropocene: An Interview with Natasha Myers. *Society for Cultural Anthropology*. <https://culanth.org/fieldsights/becoming-sensor-an-interview-with-natasha-myers>
32. MYERS, N. (2021, octubre 27). *Cómo cultivar mundos habitables: diez pasos (no tan fáciles) para la vida en el Plantropoceno*. Climaterra. <https://www.climaterra.org/post/cómo-cultivar-mundos-habitables-diez-pasos-no-tan-fáciles-para-la-vida-en-el-plantropoceno>
33. NIETZSCHE, F. (2019). *Humano, demasiado humano: un libro para espíritus libres*. (M. P. Rueda, trad.). Tecnos.
34. ORLANDI, L. B. L. (2018). *Arrastoes na imanencia*. PHI.
35. PASSOS, E., Kastrop, V. y da Escóssia, L. (eds.). (2017). *Pistas do método da cartografia*. Sulina.
36. RIVERA CUSICANQUI, S. (2022). *Cauce y río*. Prosa del Mundo.
37. RODRÍGUEZ, A. (2013). *Las plantas cultivadas por la gente de centro en la Amazonia colombiana*. Tropenbos Internacional Colombia.
38. ROLNIK, S. (2016). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Sulina.
39. ROLNIK, S. (2018). *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. N-1 Edições.
40. SAVRANSKY, M. (2021). The Pluralistic Problematic: William James and the Pragmatics of the Pluriverse. *Theory, Culture & Society*, 38(2), 141-159. <https://doi.org/10.1177/0263276419848030>
41. SAVRANSKY, M. y Tironi, M. (2021). Decolonizing the Imagination in Times of Crisis. Gestures for Speculative Thinking-Feeling: Interview with Martin Savransky. *Disena*, 19, Article 19. <https://doi.org/10.7764/disen.19.Interview.2>
42. SEHGAL, M. (2018). Aesthetic Concerns, Philosophical Fabulations: The Importance of a 'New Aesthetic Paradigm'. *SubStance*, 47(1), 112-129.
43. SOURIAU, E. (2017). *Los modos de existencia*. Cactus.
44. STENGERS, I. (2014). La propuesta cosmopolítica. *Pléyade*, 14, Article 14.
45. STENGERS, I. (2015). *No tempo das catástrofes*. Cosac Naify.
46. STENGERS, I. (2019). *Otra ciencia es posible. Manifiesto por una desaceleración de las ciencias*. NED.
47. STENGERS, I. (2020). *Pensar con Whitehead: una creación de conceptos libre y salvaje*. Cactus.
48. STENGERS, I. (2021). Notas introductorias sobre una ecología de prácticas. En S. Wiedemann (trad.), *Artecompostagem'21* (pp. 9-27). Unesp - Instituto de Artes.
49. STENGERS, I. y Bordeleau, E. (2020). *El cuidado de los posibles*. Cactus. <https://editorialcactus.com.ar/blog/el-cuidado-de-los-posibles/>
50. STENGERS, I. y Debaise, D. (2017). The Insistence of Possibles: Towards a Speculative Pragmatism. *Parse Journal*, 7, 13-19.
51. STENGERS, I., Massumi, B. y Manning, E. (2008). History through the Middle: Between Macro and Mesopolitics. Interview with Isabelle Stengers. *Inflexions: A Journal for Research-Creation*, 3, 1-16.
52. TRIPALDI, L. (2023). *Mentes paralelas: Descubrir la inteligencia de los materiales*. Caja Negra.

53. WIEDEMANN, S. (2021a). Azul Profundo como escuta radical. En *Artecompostagem'21* (pp. 29-41). Unesp - Instituto de Artes.
54. WIEDEMANN, S. (2021b). *Azul profundo: Ecologia de modos de experiência cinematográficos como aprendizagens mais do que humanas*. Unicamp.
55. WUNDER, A., Wiedemann, S. y Narita, K. M. (2023). Desaturaciones de la razón y de lo humano. Cultivando cielos vacantes para tierras y naturalezas por venir. En P. Landaeta y A. C. Amorim (eds.), *Afectos y visualidades comparadas entre Chile y Brasil* (pp. 111-126). Metales Pesados.



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105182907012>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Sebastián Wiedemann, Natalia Pérez

**Pedagogías de futuro: habitar procesos de creación como
laboratorios de pragmatismo especulativo***

**Pedagogias do futuro: habitar processos de criação como
laboratórios de pragmatismo especulativo**

**Pedagogies of the Future: Inhabiting Creative Processes
as Laboratories of Speculative Pragmatism**

Nómadas

vol. 57, 12, 2023

Universidad Central,

ISSN: 0121-7550

DOI: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n57a11>