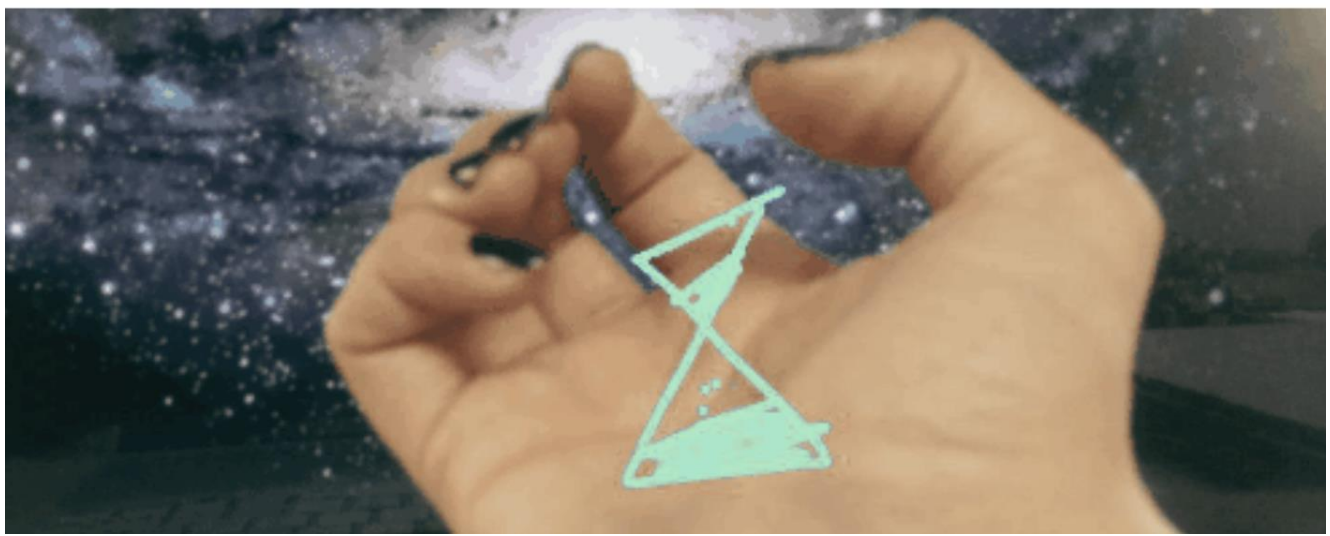




STEPHANIA BARRERA

## *Reflexionimando*

Reflexiones sobre las corporeidades en la enseñanza y creación de animación en el semillero de imagen en movimiento - Clepsidra-



## **REFLEXIONIMANDO**

Reflexiones sobre las corporeidades en la enseñanza y creación de animación en el semillero de imagen en movimiento -*Clepsidra*-

**Stephania Barrera Paez**

*Trabajo de grado para optar al título de  
Magister en Educación, Arte y Cultura*

**Directora de Trabajo de Grado:**

Martha Carolina Sánchez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE BELLAS ARTES  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN, ARTE Y CULTURA.  
BOGOTÁ D.C, AGOSTO 2024

# Contenido

<b>Cuadros iniciales</b>	<b>5</b>
<b>1. Zoom entre fotogramas</b>	<b>10</b>
1.1. Corporeidades que animan/aprenden/enseñan	10
1.2. Animar con el pulgar: yuxtaposición de pretensiones	13
<b>2. Rastreado la huella tempo/corpórea</b>	<b>16</b>
2.1. Arcos de movimiento, acciones y apuestas	22
<b>3. Interpolando espacio/tiempo/movimiento</b>	<b>23</b>
<b>3.1. Corporeidad</b>	<b>23</b>
3.1.1. Indicios o huellas del concepto	23
3.1.2. Corporeidad en sí misma	26
3.1.3. Pliegues de la corporeidad	27
3.1.4. Procesos de plegamiento: la diferencia de Deleuze	32
3.1.5. Tejido entre pliegues o relaciones octogonales: la diferencia en la corporeidad	38
<b>3.2. Docente animador</b>	<b>45</b>
3.2.1. Corporeidad del docente de animación	45
3.2.2. Corporeidad del animador	51
3.2.3. Docente como creador + creador como docente = docente animador	62
<b>4. Guion gráfico desde la IBA</b>	<b>67</b>
4.1. Fase 1 - Corpoarchivo	70
4.2. Fase 2 - Indagando en las corpomemorias	70
4.3. Fase 3 - Corporeizando la reflexión: reflexionimando	72
<b>5. Compilando secuencias</b>	<b>75</b>
5.1. Cuadros finales	145
<b>ANEXOS</b>	<b>162</b>

## Agradecimientos,

*Primeramente, a la Universidad Pedagógica que me permitió cursar esta maestría siendo becada.*

*¡Gracias, mi Alma Mater!*

*A mi mamá, Amparo, que como su nombre lo sugiere, siempre me ha amparado, con toda su corporeidad.*

*A mi tutora, que ha visto mis ires y venires con este trabajo y aun así me ha mantenido a flote en estas hojas, nadando a través de los GIF, lanzándome salvavidas en las múltiples videollamadas.*

*Al Semillero Clepsidra y a todos sus integrantes que gracias a él esta tesis existe.*

*A mi roomie y mejor amiga que me ha dado su apoyo incondicional – y más- en esta experiencia de corpotesis, -como me gustaría llamarla-*

## Cuadros iniciales

Esta investigación de corte cualitativo busca en un primer momento indagar e identificar las corporeidades de quien denominé *docente animador*. Entendiendo primero, que, la corporeidad como expone Grasso (2008), va más allá de la presencia física del cuerpo; se refiere a la fusión constante de diversos elementos que configuran la entidad única del ser humano. Aspectos psicológicos, físicos, espirituales y sociales que convergen para formar una identidad que perdura incluso más allá de la vida física, manifestándose en objetos cotidianos como podrían serlo los objetos artísticos. Y segundo, que el *docente animador* no es más que quien ejerce la enseñanza de la animación, sea 2D o 3D, y que, a su vez, se dedica o ha dedicado al oficio de la animación.

La motivación para abordar las corporeidades del *docente animador* surge a partir de los hallazgos de una investigación que realicé en 2021<sup>1</sup>. Los resultados mencionados demostraban qué, epistemológicamente hablando, existe una dominancia del campo del Diseño Gráfico en la enseñanza/aprendizaje/creación en animación. Así mismo, al abordar y reconocer conceptualmente a la animación desde la noción de campo en aquella investigación, es que pude dar cuenta en una primera instancia, de las distintas tensiones en torno de la jerarquización y dominancia epistemológica,

---

<sup>1</sup> Titulada “*Reflexiones para la enseñanza profesional de animación en Bogotá, una mirada desde la educación artística visual y la animación experimental. Análisis de planes de estudio de animación de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Corporación Taller Cinco en paralelo con mi experiencia estudiando animación en Bogotá en la Corporación Escuela Nacional de Caricatura y Comunicación Gráfica*”, con la cual obtuve mi título de Licenciada en Arte Visuales. Se puede consultar en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.

productiva y educativa, especialmente por las instituciones del Cine, el Diseño Gráfico y las lógicas de las Industrias Culturales de cada era.

Bajo esta premisa, es que me empecé a preguntar, por ejemplo, ¿qué sucedería si el Diseño Gráfico no fuera el campo dominante en la enseñanza/aprendizaje/creación de animación? Ante tal formulación, me reconocí como una investigadora, docente y animadora con un ferviente anhelo por encontrar y promover un equilibrio epistemológico en la transdisciplinar animación. Para ese entonces, esta primera pregunta me llevó a otra, quizás un poco más tendenciosa y con sabor a hipótesis, me pregunté **¿si acaso una manera de descolocar el lugar hegemónico del Diseño Gráfico en la enseñanza/aprendizaje/creación de animación pudiera ser, a través de darle un lugar protagónico y consciente a la corporeidad de quien enseña/aprende/crea animación?** Me planteé que seguramente fortaleciendo esta esfera del ser que transversaliza el hacer y el aprender/enseñar, de manera directamente proporcional y de manera colateral, se lograría generar una incidencia y presencia más equilibrada de las otras disciplinas que conforman la enseñanza/aprendizaje/creación de animación.

Para rastrear y resolver mi conjetura es que decidí indagar en las corporeidades de los miembros del Semillero Imagen y Movimiento: Clepsidra, Semillero de investigación de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional durante el 2018-2022. Este semillero del cual fui miembro y cofundadora, al estar bajo el seno de la Universidad Pedagógica Nacional, era imposible que no se

pensara en las condiciones determinantes de lo social, político, económico y educativo que implica, enseñar, aprender y crear animación. Por ende, buscamos desde un inicio encontrar alternativas, didácticas, artísticas, teorías y maneras de abordar la imagen animada en su complejidad.

En la creación y la planeación de talleres, como semillero entendimos la relación entre el cuerpo y el acto de representar/presentar un cuerpo en movimiento, donde se veía que la animación no se limitaba a pensar en términos de espacio y tiempo, sino que generaba ambos conceptos desde cero. Esto nos llevó a planteamientos sobre lo que significa ser/tener cuerpo, que significa crear/mover cuerpo, para así entender y distorsionar las dinámicas de la realidad, yendo más allá del *cuadro a cuadro*, de extremos e intermedios, de los 12 principios de la animación o de las leyes de la física de Newton, propusimos un movimiento de lente y de foco, potencializando la sensibilidad del aquí y el ahora, activando el *corpus sensorium* de quien anima, como lo entendería Buck-Morss (2005), permitiéndole trascender de ser solo un montajista o un compilador de fotogramas en movimiento.

Estas experiencias del semillero no se habían recogido antes y tampoco analizado formalmente, por lo que surgió la necesidad de hacerlo frente a la conjetura que planteo. Entonces, me propuse identificar de manera reflexiva y crítica las maneras en que las corporeidades del *docente animador* tienen de representarse y presentarse en su dimensión docente y su dimensión creadora en el semillero Clepsidra, debido a su propuesta disruptiva. Las preguntas que afloraron a partir de aquí tienen distintas

facetas frente a las corporeidades; estas cuestionan: *¿Qué diferencias o similitudes emergen? ¿Qué regímenes de lo corporal se instalan en cada rol? ¿Cómo se implica la corporeidad del docente animador en sus actos de creación sean artísticos, publicitarios, narrativos o de planeación curricular?*

Para llevar a cabo esta identificación de la corporeidad del docente animador, me paré inicialmente en el paradigma de la investigación social como lente, luego, acudí a las potencias de la Investigación Basada en Artes (IBA) como amplificador. Finalmente, escogí como el delimitante conceptual y teórico al diálogo de prácticas artísticas y diálogos culturales.

Lo anterior debido a que, tanto la modalidad de investigación social y la metodología IBA me permitieron cuestionar desde una perspectiva cualitativa, epistemológica y metodológica las formas hegemónicas de investigación que se centran en la ejecución de procedimientos para evidenciar la 'realidad', expandiendo en sí misma esta noción de realidad, en este caso el de las corporeidades del *docente animador*. Por su lado la IBA en esta investigación tiene la intensión de explorar las corporeidades del *docente animador* a través de la experiencia sensible y de creación como se explicará a detalle en la metodología.

El diálogo de prácticas artísticas y culturales se hace pertinente, porque esta investigación explora las dimensiones de las corporeidades del *docente animador*, abordando aspectos sociales, educativos, artísticos, industriales e históricos. Se

cuestiona cómo se percibe la práctica docente, la enseñanza de procesos animados y el papel del animador en contextos. Se destaca la influencia de lo tecnológico, lo industrial y las demandas cambiantes del sector en la obsolescencia del conocimiento técnico. La investigación busca establecer una conexión entre las corporeidades bidimensionales *docente animador* y su impacto en la producción, consumo y enseñanza de animación, considerando la relación intrínseca entre la producción artística y la educación en un contexto cultural más amplio. Es aquí donde la corporeidad se aborda como un elemento clave en nuevas formas de creación, pedagogía e intervención social en la comunidad de la animación.

Para este momento, con la claridad desde donde me situé, me propuse metodológicamente hablando, realizar y compilar entrevistas abiertas con antiguos miembros del semillero que estuvieron durante ese periodo. Luego en un segundo momento seleccioné archivo. Este archivo está compuesto por fotos y videos de eventos, talleres y experimentación, documentos, planeaciones de clases y animaciones realizadas por el Semillero Clepsidra de la UPN durante el 2018-2022.

Ya para una tercera etapa se empleó la creación de GIF en colaboración con la profesora de la LAV Martha Carolina Sánchez, cofundadora del semillero y tutora de este proyecto; con el fin de reflexionar sobre la importancia de considerar diferentes corporeidades en la enseñanza y creación de la animación, especialmente desde una perspectiva experimental.

Finalmente, en el capítulo *compilando secuencias y cuadros finales*, muestro las relaciones surgidas de las corporeidades docente animador en relación con la experiencia del semillero Clepsidra, las reflexiones que se dieron a partir de los GIF y la parte teórica de la investigación, *interpolando tiempo/espacio/movimiento*.

## **1. Zoom entre fotogramas**

Para entender de donde proviene esta pulsión por indagar sobre las corporeidades de los docentes de animación y animadores, es importante situarnos de manera sucinta en las tradiciones y las herencias que hacen parte de este tipo de corporeidades.

En consecuencia, en un primer momento, relataré de manera general y breve cómo surgió la dominancia del diseño gráfico en la enseñanza y creación de animación en la educación formal de esta. Ya en un segundo momento, expondré de manera amplia los propósitos de esta investigación, fotogramas que describen el deseo de reflexionar y analizar materiales del Semillero Clepsidra como una posible deriva que se piensa la educación y la creación de animación más allá del Diseño Gráfico; aportando su perspectiva de reflexionar y activar la corporeidad consciente de quien anima y enseña animación.

### **1.1. Corporeidades que animan/aprenden/enseñan**

Alrededor del inicio del siglo XX la educación en animación creció con un carácter autodidacta. Posiblemente este carácter fue heredado de la educación de las artes tradicionales cuando apenas se establecieron. No es fortuito que quienes iniciaron la tarea de aprender y luego enseñaron animación, eran artistas u hombres de

ciencia que venían, por ejemplo, de la tradición de la pintura o el dibujo porque tenían experticia en esta exploración visual.

Sin embargo, los artistas del siglo XX pasaban por una ruptura en el arte clásico, dando paso a una exploración de un arte que se miraba a sí mismo, surgiendo de allí las vanguardias y con esto, la exploración con la tecnología del momento, y no solo la posibilidad de independizar el arte de las esferas que la sostenían ideológica y técnicamente, sino la de coquetear con la emergente industria, que ya daba sus pasos a la creación de objetos en serie. La animación como arte emergente en este contexto, se vio influenciada por la relación arte + producción en serie, lo que, en un tiempo vertiginoso, la llevó a buscar una factura técnica para crear una industria, como es el caso específico del afamado estudio Disney. Por ejemplo, este boom e hibridación dio a luz a la técnica de *Animación Total o Plena* de mano de Disney, para la animación en dibujos animados.

A Colombia llegó tiempo después el mismo modelo de formación Ford que Disney instauró en EE. UU como la manera predominante<sup>2</sup> de aprender y hacer animación como nos exponen Arce, Sánchez y Velázquez (2013) solo que se desarrolló más en el campo de la publicidad donde se proyectó con mayor rentabilidad. En el caso particular de Bogotá, la educación en animación inició desde la informalidad, especialmente desde el Diseño Gráfico por el 'boom publicitario', por lo tanto, las

---

<sup>2</sup>En los años 60, la publicidad con animación se volvió común en Colombia, liderada por Robert Rossé. Aunque los estudios eran más artesanales que los de Disney, Rossé cambió esta percepción. A diferencia de Argentina, las escuelas de arte colombianas no enseñaban animación, llevando a los primeros animadores a aprender por sí mismos o en el extranjero. Algunos, como Efraín Zagarra y Carlos Santa, contribuyeron al desarrollo de la animación en Colombia al regresar. Otros aprendieron en la práctica en estudios como los de Néstor Ramírez y Alberto Badal, que funcionaron como escuelas informales de animación (Barrera, 2021).

primeras ofertas formales años después estaban relacionadas con haceres técnicos al servicio de este.

Es así como se evidencia que en Colombia desde el establecimiento de la animación en lo educativo<sup>3</sup>, se instauraron jerarquías disciplinares en este campo transdisciplinar, principalmente, en escenarios de lo televisivo y la producción de películas de consumo masivo. En parte, causa de esto fue la industria de animación predominante de Estados Unidos, que, gracias a su fama y éxito comercial, logró globalizar sus maneras de producir/enseñar animación al resto del mundo. Claramente de manera histórica ha habido resistencias desde la creación de animación y desde el regreso educativo del autodidactismo con propuestas más experimentales, de hecho, hoy por hoy la industria de la animación contemporánea abarca una amplia diversidad de contenidos y técnicas debido a los encuentros que se han dado desde lo liminal de lo dominante y lo experimental, sin embargo, es importante recordar que los discursos y contenidos diversificados son rápidamente asimilados y explotados por el sistema capitalista, como señala Žižek (1998). Por lo tanto, es pertinente pensarse las prácticas artísticas y educativas en medio de las industrias culturales de manera crítica, para que movilicen otras realidades posibles.

Por eso este trabajo de grado persigue y desea fomentar resistencias a la asimilación del sistema capitalista de la diversidad en procesos, temas, estilos y tendencias en la producción de animación, proponiendo reflexiones y apuestas sobre la

---

<sup>3</sup> Señalo con énfasis 'educativo' porque en el ámbito de lo creativo, de hecho, la animación en Colombia tuvo en principio un uso en imagen real con un propósito más bien experimental y artesanal.

experiencia vivida en el Semillero Clepsidra y formulando derivas para construir nuevas realidades de creación y educación en animación.

## **1.2. Animar con el pulgar: yuxtaposición de pretensiones**

Para este momento es evidente la pregunta de esta investigación:

***¿Cómo se han abordado y explorado las corporeidades en el semillero de investigación "Clepsidra" de la UPN durante el periodo 2018-2022 en el contexto de la enseñanza y creación de animación?***

Fácilmente a esta pregunta la podría perseguir otra más ambiciosa:

*¿Cómo estas prácticas y reflexiones pueden aportar al campo de la animación?*

Apreciado/a lector/a, para este momento, me gustaría detenerme un poco y tomarme el tiempo de contestar la última pregunta que formulé. Indagando para la construcción de este trabajo de grado puedo declarar que, primero, este tipo de reflexiones desde las corporeidades del *docente animador* son poco estudiadas como se puede dar cuenta en el apartado de antecedentes, por lo que este documento sería valioso para la investigación en este campo. Segundo, por lo anterior, contribuiría como insumo en la creación de nuevos paradigmas en el campo, lo que aportaría al crecimiento diverso de este desde la alteridad, lo que combatiría *'el desperdicio de la experiencia'*<sup>4</sup> como diría Sousa Santos (2009).

---

<sup>4</sup> Sousa Santos (2009) nos habla a cerca de hacer resistencia a la asimilación y homogenización cultural a causa de las dinámicas del capitalismo, a esta tendencia él la denomina 'monocultura'. Entonces en este sentido, el proyecto buscar generar alternativas a estas monoculturas desde la reflexión de las corporeidades que en algunos casos son invisibilizadas en este modelo dominante de animación. En palabras de Sousa Santos, pensarse desde un modelo diferente de racionalidad en la educación y creación de animación, para evitar el efecto de ocultación y descrédito que se da en este entorno de monocultura.

Hilando un poco más, la pertinencia de este trabajo para la maestría de Arte, Educación y Cultura de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional se da desde la reflexión crítica y la oportunidad de plantearse otras realidades para las prácticas artísticas y culturales que hacen parte los diferentes estamentos de lo cotidiano. Los campos de la animación, la educación y la creación están ligados al estar en diálogo con diferentes esferas de lo social, en este caso particular, compete a las tres grandes esferas que contiene en sí misma la maestría.

En el ámbito del arte, la animación es un campo interdisciplinar que se nutre de toda expresión artística para ser, en signo, ícono, símbolo, lenguaje, forma, contenido, etc., así que es importante pensar desde allí y no solo quede relegada a ser una subsidiaria del diseño gráfico.

En el caso de la educación, es importante pensarse que las nuevas formas de producción y de representación tienen también que someter sus maneras de formación a una reflexividad crítica de sus contenidos y formas, no solo en boga de la industria, sino de una formación integral, humana, crítica, estética y sensible.

Respecto a la cultura, la animación como campo incide en esta y la cultura así mismo la habita. La animación se ha vuelto una piedra angular en la cultura del siglo XX e inicio del XXI gracias al cine, la televisión y los dispositivos digitales; está inmersa en nuestro día a día en cada una de nuestras actividades, desde cómo nos comunicamos por aplicaciones o como creamos contenido; se ha vuelto una manera de

percibir y racionalizar el mundo. La animación hace parte de la cultura pop, es la manera más lucrativa de generar *merchandising*<sup>5</sup>, generando con esto ídolos y musas; personas de todo el mundo se identifican entre sí a través de series y películas de animación, lo que ha contribuido a la creación de tribus urbanas como por ejemplo lo sería la *Otaku o Cosplayer*<sup>6</sup> donde es evidente como se transforma la corporeidad, asociado a estas tendencias industriales, artísticas y culturales. Por eso, tener una postura crítica sobre cómo se enseña y se crean los contenidos en animación es importante y más desde el lugar de la alteridad.

Lo anteriormente dicho está encadenado al diálogo escogido, el de prácticas artísticas y prácticas culturales. El proyecto pretende situarse desde una posición diferente a la disciplina dominante en animación, el Diseño Gráfico. Lo que de manera inevitable lleva a establecer diálogos con las demás disciplinas que componen a este campo, lo que a largo plazo podría propiciar el surgimiento de nuevas formas de creación y de enseñar la animación. De estas conversaciones y entrelazamientos, se pretende generar eco en las instancias de lo cultural y lo social que pueda movilizar la pesada rueda dentada de la transformación.

---

<sup>5</sup> Grosso modo para este caso, se podría entender como una técnica comercial que busca promocionar a un artista, una obra, un grupo o una marca a través de productos publicitarios que aumentan la rentabilidad, consumo y visibilidad de a quien se busca publicitar.

<sup>6</sup> Aunque en Japón, país donde se origina este término tiene otra connotación, en otros países se entiende como alguien que gusta o es aficionada al anime, producción animada japonesa y al manga, producción de comics japoneses. En algunos casos puede personificar su personaje favorito, intentando interpretar, maquillarse y vestirse como este, a esto se le denomina 'hacer un cosplay'.

## 2. Rastreado la huella tempo/corpórea

En relación con los marcos teóricos que han guiado el estudio del concepto de corporeidad dentro del alcance de este proyecto, podemos identificar cuatro enfoques principales: la fenomenología corporal, la teoría del cuerpo social, la educación somática y las teorías de la performance y el cuerpo en el arte.

La perspectiva de la fenomenología corporal ha sido influenciada principalmente por filósofos como Maurice Merleau-Ponty. Esta se centra en la experiencia vivida del cuerpo como punto de partida para comprender la corporeidad. Examina cómo el cuerpo se involucra y se relaciona con el mundo a través de la percepción sensorial y el movimiento, dando paso a un término más integral de la experiencia de habitar y ser cuerpo, el de corporeidad.

Martínez (2004) explica que la teoría del cuerpo social, desarrollada principalmente por Michel Foucault, Erving Goffman, Marcel Mauss y Norbert Elias, examina cómo los cuerpos individuales se relacionan y se constituyen en relación con los cuerpos de otros individuos y con las normas culturales y sociales. Esta teoría se enfoca en la interacción social y la construcción de identidades corporales en contextos sociales específicos.

La educación somática, o somática a secas como exponen Castro y Uribe (2010), incluye prácticas como el Método Feldenkrais o el Alexander *Technique*, que exploran la conciencia y el movimiento corporal como herramientas para el aprendizaje y el desarrollo personal. Estos enfoques enfatizan la conexión integral de las

dimensiones históricamente separadas 'cuerpo-mente' y la importancia de la experiencia corporal en la educación.

Finalmente, las teorías de la performance y el cuerpo en el arte buscan como fórmula Taylor (2012) explorar cómo el cuerpo se convierte en un medio de expresión artística. Estos enfoques consideran, cómo el cuerpo del artista se convierte en un sitio de significado y acción en el proceso creativo. Autores como Judith Butler y Peggy Phelan han desarrollado teorías sobre la performatividad de género y la corporalidad en el arte contemporáneo. Estas teorías examinan cómo el cuerpo se convierte en un sitio de resistencia política y expresión artística a través de performances y prácticas artísticas que desafían las normas sociales y culturales.

Ahora bien, en la búsqueda de antecedentes para la investigación, fue difícil encontrar algún referente preciso que trabajase en concreto el cuerpo, la corporalidad o la corporeidad del docente de animación específicamente. En cambio, la mayoría de los trabajos de grado encontrados en repositorios de universidades, en su mayoría de pregrado, analizan el cuerpo, lo corporal o la corporeidad más bien del estudiante en relación con la clase y/o el docente para potenciar procesos de formación integral o identidad.

En general, los trabajos de grado orientados a entender o comprender la corporeidad del docente se enfocan en el saber de la educación física, las artes escénicas, la danza y la biología, como se ve en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.

El trabajo de pregrado de Samary Cardozo “*¿Tenemos o somos cuerpo?: tejiendo narrativas para reconocernos desde las experiencias que emergen en la práctica pedagógica de la Licenciatura en Biología desde el fanzine*” (2021), investigación orientada desde la biología y que tiene como fin explorar la corporeidad del docente en formación de biología a través de la exploración de creación de Fanzine respecto a sus experiencias de práctica pedagógica. El trabajo se divide en tres momentos: el primero, aproxima los conceptos de cuerpo a la luz de la narrativa y el arte; el segundo, la implementación metodológica, donde genera encuentros con los docentes en la formación de biología para crear fanzine y el tercero, socializar y reflexionar sobre la práctica pedagógica.

De este trabajo, lo que llama mi atención y puede aportar a este proyecto de investigación, es la indagación que realiza en su primer momento sobre la corporeidad, ya que entiende desde distintas perspectivas, como lenguaje y significado, como movimiento, como percepción individual del cuerpo, pero también entiende el cuerpo del maestro desde la diversidad, la experiencia y la práctica pedagógica, entendiendo al maestro como un cuerpo habitado de múltiples formas. Asimismo, veo importante su segundo momento donde hace del arte una metodología de investigación.

También llama mi particular interés el trabajo de maestría en Desarrollo Educativo y Social de Oscar Bolívar, Jeimy Castro, Gustavo Díaz y Carolina Peñaloza llamado “*Configuración de la corporalidad y corporeidad del docente en la regulación institucional del colegio y la universidad*” (2015), donde se pretende desentrañar, desde una perspectiva cualitativa hermenéutica, las formas como se configura la corporalidad y la corporeidad de los docentes en tres contextos que denominan: *la regulación*

*institucional de colección, la educación superior y los programas extracurriculares.* De este trabajo veo potente los análisis derivados de entrevistas y experiencias que realizan; ya que generan un entramado desde lo micro a lo macroestructural de la corporeidad docente, preguntándose por ese cuerpo, pero en relación a los contextos, a la disciplina que abordan y a los contratos sociales de estos, también veo como un insumo las conclusiones de este trabajo ya que evidencia que la corporeidad del docente a secas en el espacio de clase es tratado como un concepto, lo que vendría a establecer una jerarquía de interés primero por lo conceptual sobre lo experiencial.

Tomo igualmente el trabajo de pregrado de Cindy Cruz *“Hacia una aproximación del cuerpo por parte de diez maestros en ejercicio del proyecto curricular licenciatura en biología de la universidad pedagógica nacional: una mirada a las prácticas de sí”* (2018) que si bien está orientado a pensarse la corporeidad haciendo énfasis en la sexualidad, encuentra y hace preguntas sobre el rol docente en relación a tres conceptos metodológicos de Foucault, como saber (lo que circula), poder-gobierno (conducción de conductas) y subjetivación- prácticas de sí (constitución del ser); Lo anterior, sin desligar la experiencia (sucesos que transforman al sujeto). Es importante también tener en cuenta los análisis de la corporeidad desde esta perspectiva *Foucaultiana*, debido a la conexión entre la microestructura con la macroestructura de las relaciones de la corporeidad en contexto, en este caso, desde las dos dimensiones desde donde la pienso indagar: Docente de animación y animador superpuestas.

Indagar por la corporeidad del realizador de animación, fue una labor compleja. En este caso, los estudios realizados en el idioma español están más relacionados al análisis de la corporeidad de los personajes que dirige el cineasta de imagen real.

También hay algunos artículos de revistas indexadas como *Humanidades intermediales* de la Universidad EAFIT de Medellín o *Atenea* de la Universidad de Concepción, de Chile, donde investigan sobre la corporeidad del acto de creación, pero enfocado desde el personaje que se crea y no en la corporeidad misma del animador; y aunque pudiera tratarse de manera implícita en estos estudios, esa relación es verdaderamente secundaria, debido a que lo central es entrever el proceso de creación en tanto técnica y no experiencia.

En el idioma inglés, las cosas no cambian mucho, si bien existe un poco de literatura más relacionada, no es específicamente sobre la ‘corporeidad del realizador de animación’; ejemplo de lo anteriormente expuesto puede ser, el libro de Horea Avram (2018) *"Moving Images, Mobile Bodies. The Poetics and Practice of Corporeality in Visual and Performing Arts"*, que aborda la cuestión de la corporeidad como un campo discursivo, que necesita una “poética”, y las posibles formas en que la tecnología afecta y es afectada por el cuerpo en el contexto de los desarrollos artísticos y teóricos recientes, se menciona a la animación como un elemento más de la cultura que incide en lo social, pero no aborda el lugar del animador respecto a la animación.

Por otro lado, en los referentes teóricos sobre la corporeidad del animador en sí misma, no es tan relevante -*como ya introduce*- como lo es estudiar la corporeidad de los personajes que este crea. Esto se ve en *"Influence of 3D models and animations on students in natural subjects"* de Teplá, M., Teplý, P. y Šmejkal, P (2022) donde el foco está en las diferencias de la percepción del espacio y el movimiento de los personajes entre la animación 2D y 3D.

Frente a lo anterior, se evidencia un vacío significativo de conocimiento que aborde específicamente la corporeidad del docente de animación y el animador. Si bien existen estudios que exploran la corporeidad en otros campos relacionados, hay una falta de atención específica en la intersección entre la corporeidad y la práctica docente y creativa en el campo de la animación.

Los pocos trabajos que se acercan a este tema se centran en el análisis de la corporeidad desde la perspectiva de los personajes animados o en relación con la práctica cinematográfica, sin abordar la corporeidad del animador o del docente como asunto principal. Por lo tanto, esta investigación se propone llenar este vacío al explorar la corporeidad del *docente animador* en contexto, desde una perspectiva multidisciplinaria que integra elementos de la educación, las artes y los medios de producción.

Esto muestra de manera anticipada la relevancia de esta investigación de maestría, ya que este pretende desentrañar las corporeidades enclaustradas del *docente animador*, haciéndola presente desde la perspectiva de los estudios de la corporeidad y su potencia en el acto creador y pedagógico, para así analizar todas las tensiones anteriormente nombradas, tanto en el problema de investigación, como en los antecedentes y, de esta manera, enriquecer nuestra comprensión de la práctica docente y creativa en la animación, contribuyendo a la formación de futuros profesionales, educadores o creadores en el campo.

## **2.1. Arcos de movimiento, acciones y apuestas**

En los anteriores apartados he dejado indicios o pistas de cómo este proyecto pretende situarse. Para esto hablaré de los objetivos de la investigación, los cuales pretenden dibujar en el tiempo los márgenes de acción de este.

### ***Acción principal***

Comprender las múltiples dimensiones de la corporeidad en la enseñanza y creación de animación en el semillero de investigación "Clepsidra" de la UPN durante el periodo 2018-2022, a través del análisis de materiales, entrevistas y la creación de Gis animados.

### ***Acciones secundarias***

1. Realizar entrevistas abiertas a ex-miembros del semillero de investigación "Clepsidra" que participaron durante el periodo 2018-2022, con el fin de recopilar sus experiencias y reflexiones sobre la corporeidad en la enseñanza y creación de la animación en el contexto del semillero.
2. Sistematizar los materiales y recursos utilizados en el semillero de investigación "Clepsidra", en 2018-2022, para documentar y analizar la corporeidad en la enseñanza y creación de animación.
3. Crear GIFs animados que representen y comuniquen las dimensiones corpóreas de la enseñanza y creación de animación, explorando nuevas formas de expresión y reflexionando sobre la importancia de considerar diferentes corporeidades en este ámbito.

### 3. Interpolando espacio/tiempo/movimiento

En el presente trabajo se abordará el problema de investigación desde dos conceptos principales: *corporeidad* y *docente animador*. Respecto al concepto de corporeidad se abordará con unos cuantos pincelazos históricos su origen e importancia. Se intentará delimitar el concepto de corporeidad de Rico (1998) y Grasso (2008). Para esto se propondrán aristas o pliegues que dialogarán con el concepto de la diferencia de Deleuze (2002), que aporta una perspectiva pertinente desde el lugar de la diversidad y de lo otro como lugar de movimiento y de construcción potencial, importante al tomar postura frente a cómo este trabajo entiende y trabaja el concepto de corporeidad.

El docente animador se entendería primero desde la relación entre el docente y el potencial docente, lo que permitiría entender cómo conviven las dimensiones del docente animador, en constante diálogo, pero por ello en tensión constate.

#### 3.1. Corporeidad

##### 3.1.1. Indicios o huellas del concepto

Términos como ‘cuerpo’, ‘corporal’, ‘corporalidad’ han sido usados – *algunos de manera muy reciente*- para dar a entender que los seres humanos *seamos y tengamos* cuerpo; esto ha sido debido al variopinto panorama ideológico, religioso, cultural y científico que ha intentado indagarlo y definirlo a través de la historia. Si lo viéramos desde su etimología, por ejemplo, cuerpo – *corpus*- en latín, remite en principio a la figura humana, pero explícitamente al tronco, a su vez también se asociaba como sinónimo de cadáver, es decir, remite a un concepto objetual, matérico, sin conciencia o voluntad.

Cardozo (2021) explica “que la noción de cuerpo ha ido construyéndose [fundamentalmente] a partir de dos visiones contrapuestas: la visión dualista y la visión monista” (p.35). La visión dualista por su parte dividiría al ser humano diferenciando una “parte material de la que estamos compuestos (física, corpórea) de la realidad inmaterial (alma, espíritu, razón, mente)” (Águila y López, 2019, p. 413). Esto remonta directamente a los postulados de Platón, por ejemplo, donde se expone una separación del cuerpo y el espíritu, entendiendo al cuerpo más bien como una prisión del alma, apenas como un contenedor de carne y huesos.

Podríamos rastrear como desde la base del pensamiento racional con René Descartes con sus conceptos ‘*Res cogitans*’ (sustancia mental) y ‘*Res extensa*’ (materia extensa) continua con esta manera dualista de pensarse el cuerpo dislocando la mente de este, creando conceptualmente dos dimensiones diferentes; esto queda más claro en su frase célebre ‘*Cogito ergo sum*’ (pienso, luego existo) donde el cuerpo se vuelve objeto, máquina, porque es la mente la que piensa, por ende el cuerpo no siente, ni piensa por sí mismo; de nuevo el cuerpo se convierte en el cascarón de la razón, esta estructura es la que se vuelve el cimiento del pensamiento cartesiano y la ciencia, como lo argumentan Águila y López (2019).

Por otra parte, la visión monista enuncia que el alma, el espíritu y el cuerpo son indisolubles, es decir, no existe división entre razón y cuerpo. Esta visión integral del ser es tan antigua como los orígenes de la humanidad, uno de sus primeros teóricos fue el filósofo Spinoza, en esta el cuerpo ya no sería reducido a entenderse como un contenedor del alma o el espíritu, más bien como exponen Vicente y Starobinsky (citados en Águila y López, 2019) sería “el centro de sensaciones e interacciones

básicas para el desarrollo del ser humano; lo que al mismo tiempo refleja y esconde lo más íntimo de nosotros mismos” (p. 414)

Por estas dos visiones, es importante contemplar las influencias socioculturales sobre cómo se ha significado y se han usado los cuerpos, ya que en parte es en este entramado de significados, donde empezaría a configurarse el cuerpo desde el concepto de corporeidad. La corporeidad o cuerpo vivido, como lo llamaría Van Manen (2003), es el vínculo existente entre la visión monista y las influencias socioculturales del cuerpo. Este concepto toma forma en el seno de la corriente fenomenológica, donde podríamos hablar principalmente del trabajo de Merleau-Ponty, donde plantea que “percibir la realidad es tomar presente cualquier cosa con la ayuda del cuerpo” (Merleau-Ponty (2000) citado por Águila y López, 2019, p. 414). Para Merleau-Ponty (1993) la corporeidad estaría relacionada con las dimensiones, sociales, emocionales y simbólicas, es decir, desde el aparato de la percepción, lo que la visión dualista normalmente desterraba de sus comprensiones sobre el cuerpo.

El concepto de corporeidad es bastante joven, ya que a finales del siglo XX se cuestiona el modelo cartesiano de pensamiento de mano de Husserl, Mauss, Sartre y Merleau-Ponty. La corporeidad a pesar de su corta trayectoria desde la fenomenología empieza a posicionarse frente al cuerpo dual, mecánico, entrenado y objetivable como un concepto revolucionario de pensamiento hasta nuestra presente era. Esta es la razón por la que esta investigación quiere trabajar con este concepto y no con otro, ya que, el tener y ser cuerpo en este trabajo tiene que ver con cómo la corporeidad entiende esta realidad como un constructo, “como un fenómeno histórico, social y cultural, ya que cada ser humano tiene una determinada noción de su cuerpo a través

de la realidad social en la que vive, influenciada por un tiempo y un espacio.” (Águila y López, 2019, p. 414).

### **3.1.2. Corporeidad en sí misma**

Como se enunció anteriormente, la noción de corporeidad nace de la necesidad de enunciar el ‘cuerpo’ de una manera integral, para hablar de este incluso más allá de este mismo. Es decir, entenderlo desde conceptos amplios como el ‘signo’ que da cuenta de significados integradores, incluyentes y globales.

Desde el sentir fenomenológico lo han descrito de varias maneras, sin embargo, me gustaría rescatar las posturas de Merleau-Ponty (1994), Zubiri (1986) y Grasso (2008). Merleau Ponty (1975) diría que la experiencia de corporeidad involucra dimensiones emocionales, sociales y simbólicas. Merleau-Ponty establecería los principios de la corporeidad, donde expone que lo que consideramos que somos nosotros a nivel corporal no es solo estar o poseer un cuerpo, sino que «somos» cuerpo y que esta experiencia corpórea se percibe a través de él.

Zubiri (1986) describe a la corporeidad como la vivencia del hacer, el sentir, pensar y querer. La corporeidad es la complejidad humana. Grasso (2008) ofrece una de las definiciones más compatibles al proyecto. Grasso afirma que esta complejidad humana a la que llaman corporeidad históricamente se ha visto desmenuzada por la necesidad de las diferentes disciplinas de estudiar el cuerpo, cayendo muchas veces en el dualismo.

En este caso, Grasso (2008) hace una diferenciación sustancial entre lo corporal y la corporeidad. Lo corporal por un lado estaría relacionado con lo tangible, lo visible y

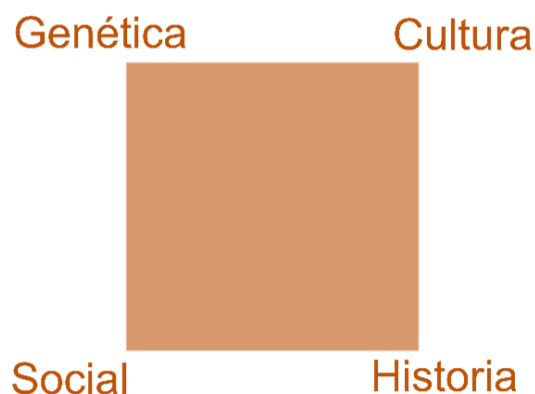
el movimiento, pensado desde el funcionamiento de sistemas y órganos. Varias disciplinas que estudiaron profundamente el cuerpo como objeto se vieron en la tarea de tener que nombrarlo de otra manera para no reducir su complejidad, porque a medida que los estudios avanzaron las oposiciones frente a los principios dualistas eran más evidentes.

Grasso (2008) entonces concluye y define a la corporeidad como “la integración permanente de múltiples factores que constituyen una única entidad. Factores psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual constituyentes de la entidad original, única, sorprendente y exclusiva que es el ser humano: Soy yo y todo aquello en lo que me corporizo, todo lo que me identifica.” (p. 08) Es decir, que nuestra corporeidad está presente aun cuando puede que nuestro cuerpo esté ausente, Grasso (2008) afirma que nuestra corporeidad está presente desde una carta escrita, tanto en los artículos que normalmente usamos para vestirnos, los gestos heredados, las palabras o dichos que usamos con regularidad y todo cuanto nos represente y presente en el mundo.

### **3.1.3. Pliegues de la corporeidad**

Quizás a ti lector/a te surja la pregunta: *¿Cuáles serían entonces los límites de la corporeidad?* Analizando la propuesta de Grasso (2008) parece en demasía extenso, sin embargo, hay que recordar que debido a lo extenso de los estudios del cuerpo es difícil vislumbrar los límites de la corporeidad cuando están imbricadas diferentes esferas de lo humano. En un primer intento por acotar conceptualmente las intenciones del presente proyecto, se puede hablar de cuatro límites, como si se intentara atrapar este basto concepto en un cuadrado. Las aristas serían: la genética (la herencia

biológica) la cultura (la herencia humana), lo histórico y lo social. Estas 'aristas' nacen de la interpretación que realicé de Rico (1998) que se hace esta misma pregunta sobre los límites de la corporeidad.



*Figura 1: Cuadrado de la corporeidad -primer intento de diagramar el concepto-*

En un intento por acotar más, entonces, como investigadora diré que me interesan más las aristas de lo socio/histórico y la cultura. No obstante, este diagrama del cuadrado tiende a la expansión y es poroso, por la misma naturaleza compleja del concepto de corporeidad, por lo que tarde o temprano estas aristas se desbordarán, ya que será difícil distinguir en la práctica cuando empieza un límite y termina el otro, en palabras de Rico (1998) “nuestro cuerpo, la conciencia y el mundo forman una unidad estrecha, indisoluble” (p.45). Por lo que inevitablemente, hablar de corporeidad como concepto obliga a tomar el conjunto en unidad así sea de manera general, por su naturaleza indivisible.

En ese sentido, la primera representación - el cuadrado- que le ofrecí querido lector/a es ineficaz en la práctica, como esquema teórico es sencillo de comprender,

pero en un intento por burlar un poco el corsé burocrático de este documento, utilizaré otro recurso para poder realizar una mejor analogía que dé cuenta de la complejidad del concepto corporeidad, para esto considero para este proyecto viable el término de pliegue de Deleuze.

*¿Por qué el pliegue?* El concepto del pliegue, estimado lector/a, se refiere metafóricamente a la idea de que la realidad no es plana y unidimensional, sino que está compuesta por capas y pliegues que se entrelazan y se interconectan de maneras complejas. Estos pliegues representan las multiplicidades y las diferencias que constituyen la realidad, y Deleuze (1989) los utiliza para explorar temas como la identidad, la multiplicidad, la continuidad y la discontinuidad.

En ese sentido, en lugar de pensar en un cuadrado con cuatro aristas distintas, podríamos imaginar un tejido complejo de pliegues interconectados, donde cada pliegue representa una faceta distinta de la corporeidad pero que intrínsecamente está relacionada consigo misma.

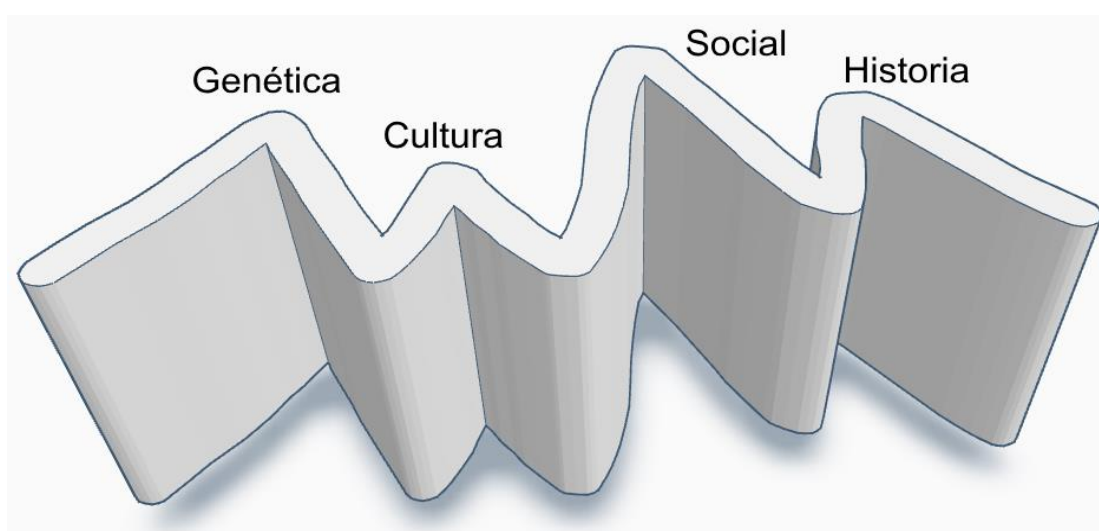


Figura 2: Pliegues de la corporeidad -segundo intento de diagramar el concepto-

Ahora que están sentadas no solo las bases de la propuesta que delimita conceptualmente el concepto de 'corporeidad', sino también mi postura frente a la teoría es que voy a empezar esta travesía por estos pliegues desde Rico (1990), un importante referente en esta investigación.

En el pliegue de lo genético, Rico (1990) expone que la herencia animal está predominantemente arraigada en lo biológico y genético. A largo de los siglos XVI y XVII, que el surgimiento de las ciencias médicas sentó las bases para explorar la anatomía, fisiología y cirugía, junto con avances en la farmacéutica, entre otros. En el presente, los desarrollos en campos de la Genética, la Teoría de la Evolución y el Psicoanálisis han reflejado avances significativos en nuestra comprensión de la corporeidad. Desde una perspectiva evolutiva, el cuerpo humano ha compartido una conexión intrínseca con otras formas de vida, reflejando la existencia de cadenas evolutivas que abarcan desde lo inorgánico hasta lo orgánico y, finalmente, lo humano. Este enfoque proporciona un marco para examinar la estructura y función corporal del ser humano, destacando la importancia de considerar nuestras raíces biológicas en el estudio de la corporeidad.

El pliegue de la cultura muestra cómo el ser humano según Rico (1990), a diferencia de otras especies, depende de instintos biológicos a estar influenciado por la cultura que él mismo crea. Esta interacción bidireccional implica que los seres humanos moldean su entorno cultural, pero al mismo tiempo son moldeados por él. La cultura se convierte en una dimensión crucial, extendiendo y complementando al cuerpo. Desde cómo nos vestimos hasta cómo nos comunicamos, la cultura se manifiesta en todos los aspectos de nuestra existencia. Además, la cultura es el espacio donde se desarrolla lo

humano. Aquí es donde se evidencia como las contribuciones individuales se integran y se adaptan al tejido cultural. En este sentido, la cultura no solo refleja las necesidades y capacidades del cuerpo humano, sino que también influye en su interpretación y comprensión.

Para este momento, el pliegue de lo social emerge como un pliegue fundamental que moldea la percepción y la consciencia corporal de los individuos. Rico (1990) expone que el esquema corporal, establecido en la consciencia del "yo", se forma inicialmente en el contexto social, donde las interacciones, normas y creencias compartidas ejercen una influencia primordial. A lo largo de la vida, las experiencias personales y la autopercepción contribuirían a forjar una consciencia corporal única para cada individuo, pero esta seguiría siendo moldeada por el marco cultural común en el que este se encuentra.

La influencia social se manifiesta en la identificación individual, donde el nombre propio —*por ejemplo*— sirve como un medio de identificación y lleva consigo interpretaciones sociales y culturales. Del mismo modo, las partes del cuerpo adquieren significados simbólicos y culturales que influyen en la percepción personal y colectiva de la corporeidad.

Además, la normatividad social ejerce un poderoso efecto en la conformación de la consciencia corporal, imponiendo modelos de conducta y estereotipos que pueden limitar la expresión del ser único de cada individuo. La conciencia moral, derivada de la autoridad social y familiar, regula nuestras conductas y valoraciones corporales desde la infancia, reflejando así la influencia de la dimensión social en la percepción del cuerpo y el comportamiento humano.

El trabajo y la alienación descritos por Marx (2006) están estrechamente relacionados, ya que la especialización laboral y la interdependencia social pueden influir en la percepción del cuerpo y el sentido del espacio-tiempo. Ejemplo de eso son los bienes culturales, como la arquitectura, que refuerzan las creencias y normas corporales, contribuyendo a la construcción del sentido del espacio y el tiempo en la sociedad. Actualmente, los formatos audiovisuales o simulaciones interactivas de bloques de tiempo/espacio como diría Deleuze (1984), también influyen frente a los cuerpos de quien es espectador o interactúa.

Todo lo anterior evidencia que la matriz social y personal del sentido del espacio-tiempo interactúan para dar forma a la percepción individual y colectiva del cuerpo y el entorno. A lo largo de la vida, pasamos por distintas etapas donde estas matrices se entrelazan, influenciando nuestra identidad, comportamiento y perspectiva del mundo, por eso es necesario entenderlo desde la metáfora del pliegue. Estas conexiones hacen más claro quizás que la liberación o *emancipación* -en términos marxistas- de las limitaciones impuestas por estas matrices sociales pueden conducir a una mayor realización personal y de la creatividad.

#### **3.1.4. Procesos de plegamiento: la diferencia de Deleuze**

Ahora bien, llegados a este punto, es pertinente situar la teoría de la corporeidad con otra teoría que como investigadora me ha brindado a posibilidad de situarme y entender la corporeidad como una complejidad. Deleuze no habla de corporeidad explícitamente cuando conceptualiza la diferencia en su libro 'Diferencia y repetición' (2002), sin embargo, encuentro relaciones potentes que ayudan a entender la

delimitación y mi postura investigativa sobre cómo voy a comprender este fenómeno vivo de ser y tener cuerpo.

Entre las relaciones que realicé con Deleuze (2002) y la teoría de Rico (1990) destaco tres. La primera, es sobre como Deleuze entiende la diferencia. Él la comprende como un proceso dinámico que implica la producción constante de novedad y variación.

Desde esta perspectiva, la corporeidad no es estática ni fija, sino que está en constante devenir y transformación, lo cual se alinea con la naturaleza cambiante y fluida del concepto trabajado por Rico (1990).

La segunda, es que al aplicar la teoría *deleuziana* de la diferencia, es aún más evidente el por qué se desdibujan los límites tradicionales del cuerpo al enfatizar su relación con el entorno y con otros cuerpos. Esto se alinea con perspectivas contemporáneas de la corporeidad que consideran al cuerpo como un fenómeno relacional y situado, cuyos límites y fronteras están en constante negociación y reconfiguración.

Lo anterior no solo está dado por la perspectiva de Deleuze, aquí propongo un plegamiento entre Deleuze (2002) y Merleau-Ponty (1993) desde la concepción de 'intercorporeidad' de este último, donde propone este concepto para crear un entrelazamiento con la teoría de la intersubjetividad de Husserl; pero distanciándose radicalmente del él.

Merleau-Ponty (1993), como Husserl en su teoría más posterior, como bien explica Gallagher (2017) consideraban que la racionalidad universal tendría que volver a sus raíces perceptivas, es decir, que el "mundo de la vida" - *el mundo que vivimos*- ya no se ve como un conjunto de objetos creados únicamente por la mente pura y abstracta. A

raíz de lo anterior es que nace una nueva perspectiva sobre la intersubjetividad de manos de Husserl, que no es más que cómo interactuamos y compartimos experiencias con otros de manera consciente.

Sin embargo, Merleau-Ponty sitúa su deriva de la 'intercorporeidad' en parte al vislumbrar que Husserl aun perpetua desde su teoría las lógicas de lo abstracto o absolutamente racional que quería *-irónicamente-* combatir en la comprensión las interrelaciones de la experiencia humana desde lo perceptivo/objetivo *-sí, ojito, objetivo-*. Merleau Ponty entonces afirmaría que la intercorporeidad es "un fenómeno pre-reflexivo y relacional que puede ser aún más básico que la intersubjetividad (...)" también asocia la intercorporeidad con el término *Einfühlung* (1968: 172), que significa "proyección", pero que a menudo se traduce como "empatía". (p.26)

Es entonces que Merleau-Ponty (1993) expone que la conexión de la que habla Husserl no se da solo entre conciencias abstractas o el en mundo simbólico que se comparte entre '*sujetos*' sino que también como corporalidades, corporalidades, cuerpos, que interactúan y se afectan mutuamente. En otras palabras, el enfoque que adopta Merleau Ponty (1993) evidencia que la experiencia del cuerpo propio está siempre entrelazada con la experiencia de otros cuerpos, y es a través de esta interacción corporal que entendemos y nos relacionamos con los demás. Y no solo eso, sitúa la percepción no como solo como un proceso consciente mental, sino como una vivencia corporal y pre-reflexiva.

Finalmente, en la tercera y última relación que destaco es la manera en que Deleuze propone una ontología que integra materialidad y virtualidad, entendiendo la realidad

como una interacción compleja entre lo actual y lo posible. Esta perspectiva se puede aplicar a la corporeidad al considerarlo no solo como un objeto físico tangible, sino también como un campo de potencialidades, afectos y virtualidades que se despliegan en interacción con su entorno y sus circunstancias.

Claro lo anterior, entonces el recorrido que pienso iniciar con Deleuze (2002) empieza por comprender los elementos que la componen. Para este autor en la diferencia se pueden distinguir cuatro elementos: la identidad, la analogía, la semejanza y la oposición.

La identidad en la diferencia se distancia de la concepción tradicional que la entiende como una cualidad estática o esencial. En cambio, Deleuze (2002) la entiende como un proceso dinámico que implica la diferenciación y el movimiento del ser. La identidad se relaciona con el concepto indeterminado, es decir, inclasificable, donde se busca una coherencia orgánica entre valores.

Entonces, se podría decir que, la identidad es entendida como un proceso de mediación que busca organizar la diferencia, reduciéndola a una diferencia conceptual, donde se considera, a la identidad, la diferencia mínima entre las cosas.

La analogía se refiere, según Deleuze (2002) a una de las formas fundamentales de mediación entre conceptos determinables últimos, los valores que determinan las cosas. La analogía implica una relación entre términos que comparten ciertos aspectos en común, pero que también difieren en otros aspectos. Esta relación analógica no es simplemente una de diversidad o alteridad entre los términos, sino que implica una

concordancia en lo que no son comunes, ya sea en su naturaleza para las diferencias de variedad o incluso en el ser, según la analogía para diferencias de naturaleza.

Ahora situar la semejanza en Deleuze (2002), es entenderla como una reducción de la diferencia a una diferencia conceptual bastante mínima, donde lo que se repite en las cosas, es básicamente, lo que tienen en común los sujetos/objetos diferentes por más diferentes que sean, excluyendo claramente, las diferencias singulares. Esto implica que, al acentuar la semejanza, se tiende a suprimir las diferencias individuales en favor de las similitudes generales. Esta concepción de la semejanza se sostiene sobre la identidad como fundamento, lo que sugiere que la semejanza opera en un nivel de abstracción donde las diferencias singulares son veladas bajo categorías o conceptos generales.

Finalmente, Deleuze (2002) considera la oposición como una de las formas más perfectas y completas de diferencia. Se diferencia de otros tipos de relaciones, como la contradicción y la privación, en su capacidad para mantener la identidad del sujeto mientras permite la coexistencia de opuestos. Esto sugiere que la oposición no solo implica una simple negación o exclusión de un aspecto en favor de otro, sino que permite la coexistencia dinámica de ambos dentro del mismo sujeto o contexto.

En Deleuze (2002) La repetición y la diferencia no están impregnadas con una connotación negativa<sup>7</sup>, como limitación u oposición, sugiere que la oposición también desafía las concepciones tradicionales de identidad y representación. En lugar de ver la

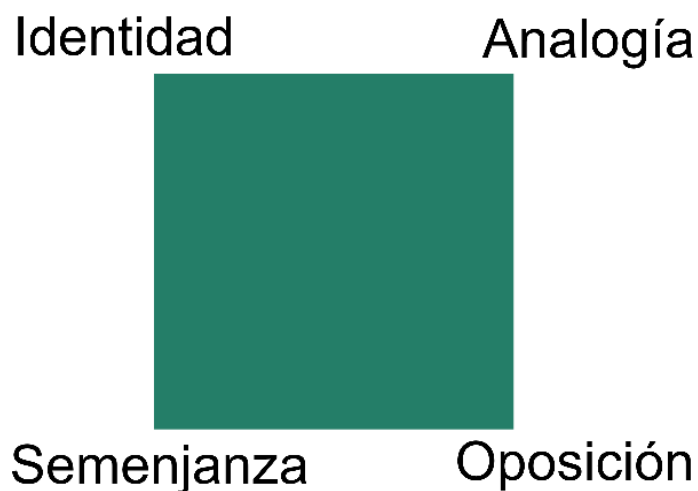
---

<sup>7</sup> Deleuze (2002) dice que históricamente la repetición y la diferencia han tenido una connotación negativa, porque los valores tradicionales valoraban más lo auténtico, lo único y lo semejante, lo homogéneo.

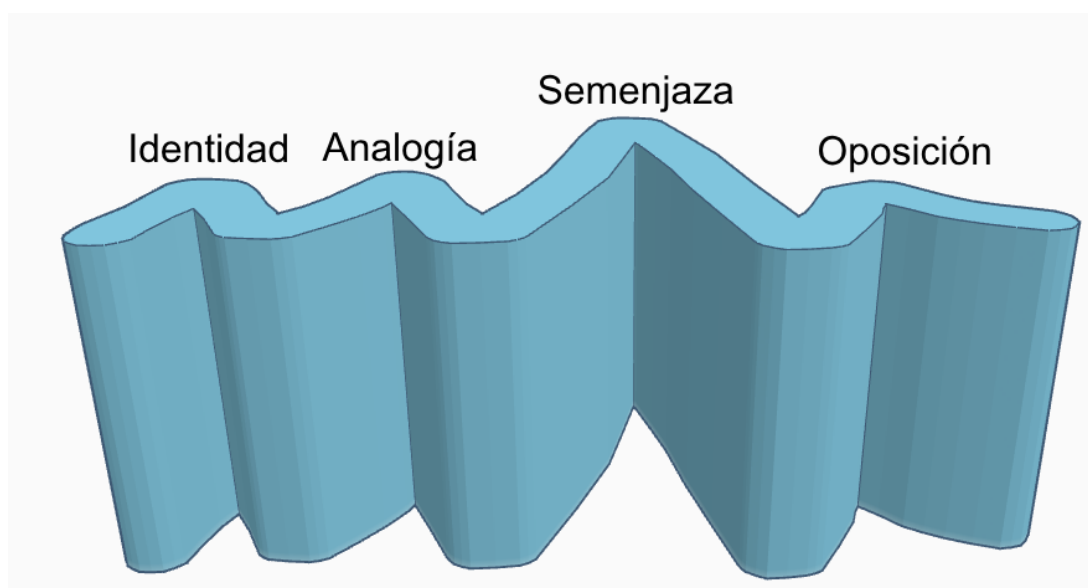
diferencia y la repetición como defectos del concepto basado en la identidad, Deleuze propone analizar estas nociones desde una perspectiva que reconozca la complejidad y la dinámica de las relaciones ontológicas.

Al igual que en el concepto de la corporeidad, me permití relacionar la teoría de Deleuze en un cuadrado por aristas en un primer momento, sin embargo, llegando a la misma conclusión de desbordamiento del modelo, también opté por generar un diagrama a modo de pliegue, buscando por un lado un acercamiento sencillo y por el otro una coherencia respecto a la complejidad de ambos conceptos.

A manera de conclusión de este apartado, dejo un precedente, una intuición con razón. Si las puntadas que estoy dando, le parecen caóticas paciente lector, quiero expresarle que el elemento de la oposición de Deleuze (2002) dota de más sentido al término de corporeidad que estoy desarrollando en este trabajo ¿Por qué? Bueno, ya tenemos claro - que la corporeidad consciente inicia cuando reconozco que 'soy' y 'tengo cuerpo', el concepto de diferencia de la mano de la oposición vislumbra que esto es posible que esto es posible porque existe un otro y unas relaciones *-que se oponen o asemejan-* las cuales determinan **como** 'soy' y 'tengo cuerpo' y por ende como **anulo, jerarquizo o disloco** el ser y tener cuerpo para ciertas actividades de creación y enseñanza/aprendizaje. Todo lo anterior se da por procesos de homogenización o heterogeneización



*Figura 3: Cuadrado de la diferencia -primer intento de diagramar el concepto-*



*Figura 4: Pliegues de la diferencia -segundo intento de diagramar el concepto-*

### **3.1.5. Tejido entre pliegues o relaciones octogonales: la diferencia en la corporeidad.**

Ahora definidos los pliegues de cada concepto vale la pena indagar con mayor profundidad cómo la teoría de la corporeidad de Rico (1990) y de la diferencia de Deleuze (2002) se relacionan, para sentar de manera delimitada como se abordará el

concepto de corporeidad en complejidad en la siguiente categoría conceptual *animador docente* y en la metodología de esta investigación.

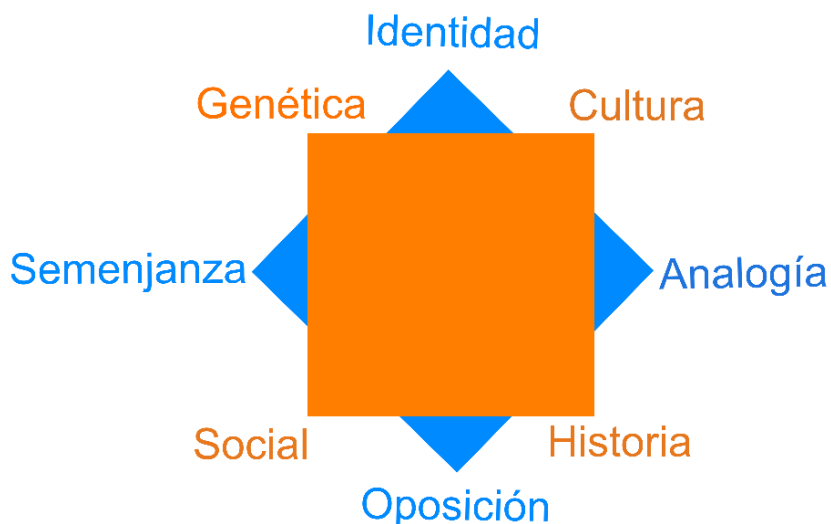


Figura 5: Tejido entre cuadriláteros -primer intento de diagramar tejido-

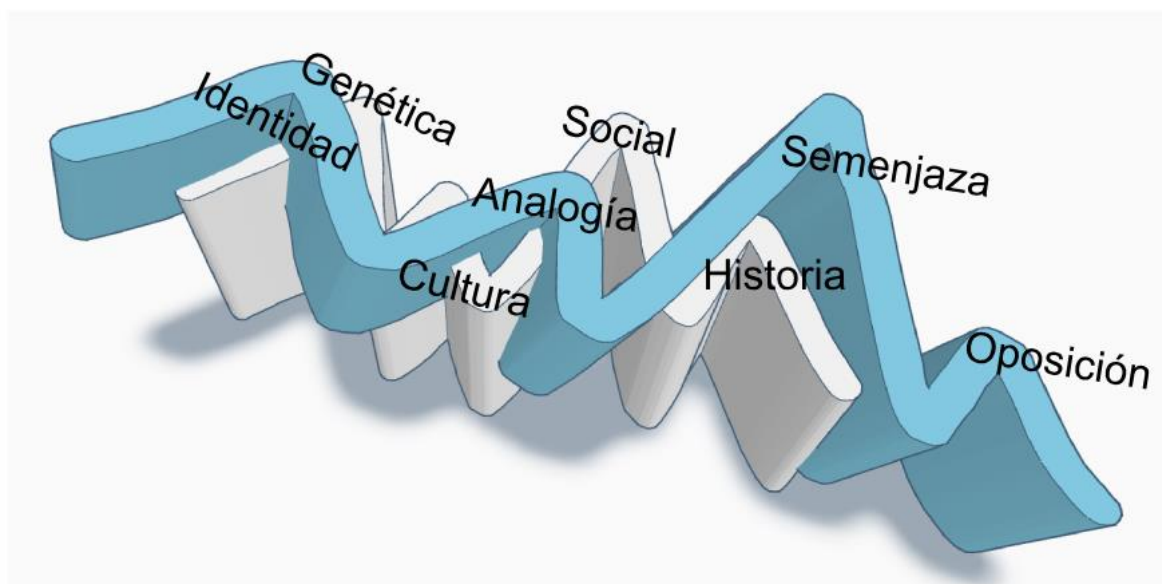


Figura 6: Tejido entre pliegues -segundo intento de diagramar tejido-

Para esto propongo generar un entrecruzamiento de las aristas o pliegues y de allí tejer relaciones simbólicas, de manera tal que se cree un entramado gráfico y conceptual.

Hablaré brevemente de manera programática para mayor comprensión; los conceptos de corporeidad de Rico (1990): genética, cultura, social e historia serán orbitados por los cuatro de Deleuze (2002): Identidad, analogía, semejanza y oposición. Así como lo muestran los siguientes gráficos.

- **Genética**

La *identidad* en la genética podría referirse a la estructura genética única de cada individuo. Cada persona tiene un conjunto único de genes que determinan su identidad biológica. Por su parte la *analogía* y la genética se relacionarían con la similitud entre los genes de individuos relacionados, como los miembros de una familia. A través, por ejemplo, de la analogía genética, se pueden identificar características comunes o patrones hereditarios entre parientes.

La *semejanza* y la genética emparentadas se podrían interpretar en la expresión fenotípica de los genes compartidos entre individuos, dos personas con genes similares pueden exhibir características físicas y comportamentales parecidas, lo que refleja la semejanza genética. En el contexto genético, la *oposición* se puede manifestar en los alelos<sup>8</sup> opuestos que determinan características contrastantes. Por ejemplo, la presencia de alelos dominantes y recesivos puede conducir a diferencias en rasgos físicos entre individuos dentro de una población.

Estas relaciones evidencian cómo los conceptos de Deleuze (2002) sobre la diferencia pueden aplicarse en esta arista o pliegue, destacando aspectos como la

---

<sup>8</sup> Una de las dos o más versiones de una secuencia genética en determinada región de un cromosoma. Las personas heredan dos alelos de cada gen, uno de la madre y otro del padre. (Diccionario de genética, Instituto Nacional del cáncer, *Gobierno de Estados Unidos*.)

*singularidad genética*, las *similitudes entre parientes*, las *características fenotípicas comunes* y las *diferencias genéticas* que generan variabilidad dentro de una población. Todo lo anterior es clave para estudiar la corporeidad de manera amplia y compleja, porque son variantes que pueden cambiar completamente las relaciones a indagar sobre corporeidades comunitarias o singulares.

- **Cultura**

Rastrear la *identidad* en el vasto paisaje cultural podría llevarnos a pensar en cómo se da la construcción cultural de la propia identidad corporal, de cómo una persona se percibe a sí misma en relación con su cuerpo y cómo esa percepción está moldeada por las influencias culturales y sociales. Entonces, entender la *analogía* en la cultura puede darse en esa relación simbólica entre el cuerpo individual y los cuerpos colectivos dentro de una cultura. Esto puede manifestarse en metáforas corporales utilizadas para describir aspectos culturales más generales o en la representación de ideales corporales en los medios de comunicación y el arte, como se da en los grupos étnicos.

En ese sentido, en el tejido cultural, la *semejanza* implicaría la adaptación de aquellos estándares corporales establecidos por la cultura dominante. Esto incluiría la adopción de ciertos comportamientos, apariencias físicas o prácticas corporales que se consideran socialmente aceptables o deseables dentro de un grupo cultural específico. Para este momento la conexión entre la *oposición* y el pliegue de la cultura probablemente estaría en las tensiones o conflictos entre diferentes representaciones y percepciones de la corporeidad dentro de una sociedad. Lo anterior, por consiguiente, da pie a la resistencia a los ideales corporales dominantes, la lucha por el

reconocimiento de identidades corporales marginadas o la confrontación con normas corporales impuestas por instituciones sociales.

- **Historia**

Lo histórico con respecto a la *identidad* puede vislumbrarse en cómo se han construido y percibido los cuerpos a lo largo del tiempo. Entonces, no es descabellado afirmar que las identidades corporales individuales y colectivas han sido moldeadas por factores históricos. La analogía en el pliegue revelaría que existen similitudes entre las representaciones y prácticas corporales en diferentes períodos históricos entre diferentes pueblos, generados mediante sincretismos religiosos o culturales por procesos de colonización y/o arraigadas por los vientos de guerras. Lo que, por otro lado, nos llevaría al estudio de cómo ciertos ideales corporales o prácticas físicas se han transmitido o transformado a lo largo del tiempo por los cambios o mixturas no solo de religión o de la cultura, sino también de los avances tecnológicos de cada era; revelando conexiones otras entre distintas épocas y culturas.

En el ámbito de la *semejanza* se puede hallar las similitudes o continuidades en las experiencias corporales a lo largo de la historia que incluso aún pueden perdurar hasta nuestros días. Esto supondría identificar patrones recurrentes en las formas en que se han entendido y representado los cuerpos en diferentes contextos culturales y períodos temporales. La *oposición* por su parte puede señalar los conflictos o cambios significativos en las concepciones y prácticas relacionadas con el cuerpo a lo largo del tiempo.

Esto supone el estudio de las tensiones entre diferentes ideologías corporales, algunas basadas en la estética, donde el cuerpo como una imagen, podría tener más

relevancia por su forma que por su *contenido*, como lo expone Eagelton (1990) sobre las imágenes estéticas, que, aterrizándolo al tema de la corporeidad, estaría relacionado a la salud e integridad. También estas ideologías de la corporalidad han estado ligadas al poder como bien lo estudio Foucault (1984) a través de lo que él denominó biopolítica, donde se busca ejercer el poder estatal sobre la vida de los ciudadanos a través de la represión y el castigo, y, ¿Dónde se ejercerían estos controles? Sí, apreciado/a lector/a, en el cuerpo individual y social.

Es aquí donde entra el concepto 'biopoder' el cual está refiriéndose de manera directa a la corporalidad, ya que el control ejercido no solo por la biopolítica del estado, sino por diversas instituciones y prácticas, como la medicina, la política sanitaria, la biología, la psiquiatría y otras demás formas de control social que regularían y gestionarían la vida y la salud de la población, al tiempo que controlan y disciplinan los cuerpos individuales para que se ajusten a ciertos estándares sociales y normas de comportamiento.

Por estas circunstancias ideológicas, surgieron pensamientos, rupturas o resistencias frente a las normas corporales dominantes en distintas épocas históricas, como se ha reflejado con la conformación de diferentes culturas, urbanas, ancestrales, que han luchado por exigir sus derechos. Entre los ejemplos más relevantes en occidente estaría la conformación de la cultura hippie frente a las guerras y normativas sociales de producción y de la idea de familia y comunidad. También los movimientos de liberación sexual, abriendo paso a otras ideologías contemporáneas como el feminismo y comunidades como la LGTBQ+ que distan de las normativas de control y buscan sus propias fugas desde el cuerpo individual y colectivo.

- **Social**

La *identidad* de Deleuze (2002) y lo social de Rico (1990) se relacionarían en cómo los cuerpos individuales y colectivos se perciben y constituyen dentro de un entorno social, esto implicaría entender cómo las identidades corporales se entrelazan con las identidades sociales, culturales y políticas; y cómo estas identidades influyen en las interacciones y relaciones sociales.

La *analogía*, entonces, se referiría a la búsqueda de conexiones simbólicas o paralelismos concretos entre las experiencias corporales y las dinámicas sociales. Las prácticas corporales en lo social reflejan y están relacionadas con estructuras sociales más amplias, como lo serían el poder, la clase social o la identidad de género por lo que estas instancias recurrentemente en lo teórico se entrelazan a partir de la analogía.

Por su parte, la *semejanza* en lo social podría implicar la identificación de similitudes o patrones comunes en las experiencias corporales compartidas por individuos dentro de una sociedad específica, que puede, estén relacionadas con su propia cultura o no; esto incluiría también la comprensión de cómo las normas corporales, las percepciones de la belleza y las prácticas relacionadas con el cuerpo se comparten y reproducen dentro de un grupo social, lo que, está íntimamente relacionado con la identidad.

Finalmente, la *oposición* tendría que ver con las tensiones o conflictos relacionados con la construcción y la normativa de la representación de los cuerpos en estos contextos sociales específicos; dando surgimiento a las luchas por el control y la autonomía corporal, así como las resistencias a las normas y expectativas corporales impuestas por las estructuras sociales dominantes.

Es prudente enunciar que Rico (1990) y Deleuze (2002) pertenecen a dos enfoques filosóficos diferentes, pero aun así aquí se muestra la complementariedad de sus teorías de la corporeidad y la diferencia. Rico (1990) tiene un enfoque cercano a la fenomenología hermenéutica, que prioriza la experiencia humana concreta y la interpretación de la realidad desde la perspectiva del cuerpo vivido. Por su parte Deleuze (2002) está próximo a una ontología del devenir y la multiplicidad, donde la realidad se entiende como un proceso continuo de diferenciación y producción de novedad. Lo cual a posteriori podría generar tensiones, sin embargo, al contrario de ser perjudiciales, en la oposición también pueden surgir derivas que potencialicen esta investigación.

### **3.2. Docente animador**

Al haber desentrañado el concepto de corporeidad, pasaré, ahora, a juntar las partes de quien denominé *-docente animador-*. El docente animador, habita en una persona que en su complejidad tiene aparentemente 'dos roles' en constante interpelación. Por un lado, esta persona es docente de animación y por otra es creador, artista de animación. Pero estos roles que conviven en una misma corporeidad implican a la persona accionar corporeidades distintas para cada rol, a veces partiendo de la semejanza y a veces desde la oposición de algunos pliegues de su corporeidad. Lo que exploraremos a continuación querida/a lector/a es como se concibe en esta investigación esos roles desde la integralidad de un mismo ser humano.

#### **3.2.1. Corporeidad del docente de animación**

Empiezo este apartado desde el presupuesto de que ambos roles o dimensiones están en diálogo y tensión por que habitan un mismo cuerpo; lo cual genera rupturas,

potencias, desafíos, enclaustramientos, ganancias y ausencias; por lo cual, es importante indagar a profundidad cómo es que se impactan y yuxtaponen estas corporeidades en tanto: *diversidad, experiencia y prácticas educativas*. Esta propuesta de entender las corporeidades de la dimensión del docente de animación bebe del trabajo de Cardozo (2021).

La corporeidad en sí misma comprende la diferencia o la diversidad, como ya evidenciamos, es por ello por lo que estas interacciones están en constante tensión. Tales tensiones en esta corporeidad se podrían entender desde el concepto de *biopoder* de Foucault (1984), como ya lo mencioné en el ámbito de lo histórico de la corporeidad, donde la corporeidad ha estado y está en disputa con el estado, las instituciones y disciplinas del saber que ejercen poder en los cuerpos, donde las diferencias de estos condicionan su lugar en la población en todos los niveles de lo humano.

De esta realidad no está exenta la corporeidad del docente de animación, la animación como industria e institución ha tenido históricamente unos procesos de adecuación y jerarquización no solo de saberes y prácticas, sino de usos del cuerpo. Donde por la naturaleza de la animación, jerárquicamente los ojos y las manos han sido indispensables para crear la sensación de movimiento. Ojos y manos entrenados – *como en cualquier otro arte*- son el pilar de cualquier animador; por su parte, para el docente de animación -*continuó con este ejemplo con tintes de disección*- no solo su cuerpo a nivel físico tiene jerarquías, también lo tiene la manera en que debe exponer su personalidad, sus posturas frente a la disciplina que enseña; el cómo su cuerpo se convierte en una herramienta que logre inspirar en su estudiante el conocimiento

práctico como teórico. ¿Pero, cómo se llevan a cabo estas regulaciones y jerarquizaciones? La respuesta no es unidimensional, infieren varios factores: el primero, está regido por la institución donde el/la *docente animador/a* enseña animación: un estudio en construcción, una universidad con tradición en animación de dibujos animados, una escuela que enseña a niños talleres de animación stop-motion, etc.

El segundo, con la relación que tiene el docente con la disciplina de la animación, que a su vez está relacionada con como la aprendió -*aquí vendría bien la metáfora del uróboros*- Y cuando digo cómo, hablo desde cuales fueron epistemológicamente enseñados a aprender animación, desde que textos, tradición o hegemonía disciplinar, ya que si recordamos la animación es transdisciplinar, y aprender animación bajo la influencia dominante del diseño gráfico, dista de quien la aprendió desde una influencia más marcada desde las artes visuales, plásticas o audiovisuales.

En tercer lugar, tendríamos que hablar de la industria de animación, el docente de animación tiene preferencias y discrepancias según su experiencia, esta experiencia dictaminará -*en parte*- la industria que el docente aspira a que sus estudiantes apunten, la que el docente prefiere, la que, por motivos, económicos, creativos, técnicos, éticos, artísticos, el docente tiende.

Corporeidad y experiencia no pueden ir separados, la experiencia se corporeiza como lo entiende Larrosa (2006). Ahora, la experiencia del docente no está libre del control de la biopolítica y/o biopoder del que nos habla Foucault (1984) está también está mediada por los controles anteriormente descritos, por lo que no es extraño que se

suelan adoptar experiencias, posturas comunes y convencionales de la esfera, como lo sería, *-por dar un ejemplo-* enseñar los principios básicos de la animación desde *'Disney Animation: The Illusion of Life'* (1981) a la cual, de cariño en el campo se le suele llamar 'la biblia de la animación'. Al limitar su experiencia el docente a lo dominante limita la suya propia, también la de sus educandos, porque se focaliza en pocas maneras de producción: las más demandadas por el nicho mercantil; aquí podría hablarse desde otro término de Sousa Santos (2009): el desperdicio de la experiencia, aplicado en este sentido, del desperdicio de la experiencia de enseñar y aprender animación.

En el caso puntual del docente de animación, vinculado de una manera explícita a las demandas de un mercado que solicita un perfil específico de animador, se espera que este sea más bien un operador de software eficiente. Es desde aquí desde la corporeidad del docente de animación que se condiciona el acto educativo por el inmenso entramado de tensiones que objetualizan y operativizan el rol del docente de animación, ejemplo de esto está en Barrera (2021), donde la tendencia de la corporeidad del docente de animación en Bogotá esta presta a enseñar animación desde las lógicas disciplinares y corporales del diseño gráfico, así como un deseo de enseñarlas para competir y ser parte del mercado dominante a nivel global, haciendo uso, como no, de las maneras y usos de la tradición de la animación, entre estas el perfeccionar su factura técnica en algún software de vanguardia.

En el caso puntual de los docentes de artes, *-por presentar una deriva-* en el sentido amplio de la palabra, son llamados a enseñar las artes desde la pluralidad y así mismo desde la interculturalidad, sin embargo, hace muy poco la misma educación

artística ha indagado en otras maneras de enseñar las artes frente a un modelo hegemónico tecnicista, el cual ha condicionado al docente a replicar ciertos regímenes del cuerpo entrenado, e incluso a jerarquizar procesos por considerárseles más relevantes o *productivos* de aprender en esta formación, ejemplo de esto, es la histórica distinción peyorativa entre las técnicas del 'artista' frente al 'artesano'.

Me permitiré para este momento una licencia conceptual y hablaré de este fenómeno como el 'régimen del *operador de contenidos*'. Este régimen está relacionado al docente de educación artística que se convierte en un operador de un libro, guía, plantilla o software de arte preconfigurado, antes que, un propiciador de acontecimientos educativos. No solo como investigadora me paro en este párrafo, lo hago también como docente de artes que trabaja con libros y guías con niños de primaria y secundaria, he evidenciado desde mi propia experiencia siendo profesora de artes, como el docente tiene que configurar toda su corporeidad, no solo a los contenidos que dicta, que bien o mal, vienen de una tradición que habría que cuestionar para buscar derivas, sino que, adicional a esto, la corporeidad del docente debe ajustarse a las dinámicas del currículo de la institución educativa o del ministerio de educación, como lo exponen Acaso (2018) y Foucault (1984). Lo que no dista mucho de las tensiones y diálogos que tiene el docente de animación *-también he sido docente de animación-* respecto a las tradiciones tecnicistas, en serie y masa que se busca enseñar tanto en las artes *-plural-* como en la animación puntualmente.

En este contexto, como ya había sugerido en Barrera (2021) surge un enfoque pedagógico y epistemológico innovador propuesto en la educación artística en países como España y Estados Unidos, impulsado por pedagogos y académicos como María

Acaso, Anna María Guasch, Fernando Hernández, Imanol Aguirre, Elliot Eisner y Viktor Lowenfeld. Este enfoque busca integrar los estudios visuales con la educación artística, replanteando sus objetivos para lograr una educación más integral del ser humano. La meta es no solo desarrollar habilidades técnicas en las artes, sino también fomentar un sentido crítico sobre las imágenes que se consumen y producen. La Educación Artística Visual propone la 'educación de la mirada'<sup>9</sup> como un objetivo formativo central para todas las disciplinas educativas, respondiendo al contexto actual dominado por las imágenes, como lo destacan Acaso (2009), Hernández (2001) y Romero (2001).

En Colombia, han hecho eco estas propuestas desde la educación artística visual, sin embargo, aún no permea profundamente los currículos de animación de instituciones formales como evidencio en Barrera (2021). En cuanto al docente *-formal-* de animación en Bogotá, si recordamos, los contenidos de la animación como campo han sido mediados por la disciplina del diseño gráfico —*que sigue el modelo tecnicista*— y no tanto desde la perspectiva de la educación artística expuesta. Es decir que, las múltiples opciones que permitiría un campo del saber transdisciplinar como la animación le han sido de alguna manera vetadas a este docente de animación que ha aprendido animación desde este paradigma también, por lo tanto, su corporeidad estaría condicionada desde la *monocultura*, termino de Sousa Santos (2009), el cual

---

<sup>9</sup> Podría parecer incongruente que se hable de la educación de la mirada, cuando se busca la integralidad y no solo darle el peso a la visual. Pero si se indaga a profundidad, incluso los estudios visuales propenden a descolonizar y descentralizar la manera como se nos ha enseñado a ver, a nivel ocular, pero no se refiere solamente a la visión sino a la manera como percibimos a través de los sentidos, que es realmente el aporte de los estudios visuales que iniciaron su travesía teórica para rescatar la mirada de los usos y significaciones que ha tenido culturalmente ver, para luego expandirlo a su propuesta integral.

usaré para hablar al respecto de las hegemonías de los conocimientos en animación basadas en el diseño gráfico.

### **3.2.2. Corporeidad del animador**

Siguiendo el rastro que he dejado; en este apartado apuesto por entender las corporeidades del animador a secas, rastreando histórica, técnica, industrial y socialmente cómo se ha conformado esta corporeidad a nivel hegemónico. Esto no silencia el diálogo con lo educativo que es imperante en este apartado. Para que esto se pueda tejer en conjunto con lo anterior, también se expondrán estas corporeidades desde *la diversidad, la experiencia y las practicas creativas*.

Empezaré por caracterizar y comprender la labor del animador. Desde sus inicios, el animador ha tenido un carácter intercultural, ya sea por los diferentes intercambios de tecnologías de diversos países que la hicieron posible, o por las propuestas audiovisuales que generaron asociaciones entre artistas de diferentes disciplinas. Hoy día, un tipo de colaboración dominante en el medio *-conveniente a nivel económico-* es la tercerización, lo que ha llevado a que animadores de distintas nacionalidades y etnias trabajen codo a codo; sin embargo, bajo esta aparente diversidad de corporeidades, se hacen evidentes las tensiones de poder en el modelo industrial globalizado de animación, el cual impera en muchos estudios.

Este fenómeno genera unas demandas formales respecto a entender los procesos creativos del animador, desde su lugar en el organigrama empresarial, como en la asimilación de la diversidad *-habitual-* en los contextos del capitalismo. Esta asimilación de la diversidad que hablo no solo va a nivel de contenido, también en la

forma *-estilos de animar-*, por eso reitero, aunque esto parezca en un primer momento un contrasentido, la amplia diversidad de contenidos y técnicas de animación que se han gestado en el presente siglo XXI, son rápidamente asimiladas y explotadas por el sistema capitalista, como bien lo sostiene Žižek (1998) cuando habla de cómo el capitalismo contemporáneo puede cooptar y mercantilizar la diferencia, la diversidad cultural, social y de identidad para generar ganancias y mantener su dominio. En este caso, hablaríamos de cómo esta homogenización mercantil de la diversidad en animación *-suena paradójico-* demanda unos contenidos específicos para los públicos; incluso para ciertas regiones del mundo, como describí más ampliamente en mi anterior investigación, Barrera (2021).

Para este momento se hace importante desarrollar la corporeidad del animador desde su experiencia tanto consumiendo, como aprendiendo y realizando animación de manera muy general. Para esto haré un breve paneo histórico de los procesos técnicos que en animación permitieron diferentes experiencias con los procesos animados, junto con las tecnologías y materiales. Entre ellos estarían, desde lo analógico: los dibujos animados y el stop-motion, desde lo digital: la animación 2D y la animación 3D.

Desde que empezó a constituirse la animación como técnica, las corporeidades asociadas a esta han sido la del artista plástico/gráfico y a la del científico, dado su origen híbrido en lo disciplinar. Como espectáculo visual en sus orígenes también pudo haber estado influenciada por la del ilusionista, o la del mago que jugaba ya no con magia sino con ciencia. Esta mística corporeidad híbrida alrededor de 1913 tendría un

giro hacia lo industrial, lo que marcaría una nueva pauta corporal. El dibujo animado, la técnica más prolífica por entonces se sistematizó y empezó la era del dibujo animado de fotograma a fotograma, primero, a través del rotoscopio y luego del cinematógrafo y el celuloide.

Esta sistematización, desembocó en la producción en serie de animación, lo que la catapultó como industria, gracias a la influencia que tuvo del modelo Fordiano. Quien aprovechó y explotó esta nueva ola, fue Walt Disney, con él muchos procesos de la animación convertida en industria se estandarizaron. Entre esos, como no, la relevancia de los usos del cuerpo para animar, designando roles a veces por género, como fue el caso de las coloristas de acetatos en *Disney Studios*, que eran normalmente mujeres por la creencia *-basada presuntamente en algún estudio de la época-* de que las mujeres percibían mejor el color y por ende eran mejores con él, como se puede entre ver en la obra de Jhonson (2017) <sup>10</sup>. En contra parte, la mayoría de los animadores, tanto animadores clave, como intermedios, solían ser hombres, al venir de la tradición educativa de las artes o de la ciencia.

Cuando los avances tecnológicos del siglo XX llegaron a la creación de la animación total y la animación limitada, las corporeidades del animador se definieron aún más. La animación total, implicaba al animador el estudio del movimiento de una manera más rigurosa, la idea de la animación total era intentar crear un movimiento casi hiperrealista de los objetos, personajes y partículas a nivel gráfico; en cambio, la

---

<sup>10</sup> Ink & Paint The Women of Walt Disney's Animation

animación limitada, sacrificaba la verosimilitud de los movimientos, volviéndolos plantillas y fáciles de reproducir para ahorrar tiempo de producción, generando así más minutos de animación sin tantos gastos a nivel de fabricación, por lo que se usaban recursos como el *loop* o bucle de movimiento, el reciclaje de movimientos y repitiéndolos en otros personajes, en general, la animación limitada buscaba con menos recursos optimizar la producción de animación sintetizando el movimiento.

Por lo que es posible afirmar que el animador que utilizaba la técnica de animación total en dibujos animados tenía mucha más conciencia del movimiento porque lo estudiaba a profundidad, lo que pudo influir en la relación con su corporeidad a la hora de animar, realizando estudios de movimiento a través de su propio cuerpo, poniendo el cuerpo y sacándolo sobre la escena como un actor, uno que primero ensaya la partitura corporal y, en vez de salir a los reflectores, pone a danzar dibujos. Por su parte la corporeidad de quien animaba animación limitada estaba más desde las lógicas de la producción masiva, reiterativa y mecanizada; no por nada la animación limitada se pensó industrialmente para el formato televisivo donde destacaba la creación de series animadas. La animación total relegada a estudios con estabilidad económica y renombre como Disney —que perfeccionó la técnica— para crear largometrajes, que tenían una lógica distinta por su formato.

En una época de estandarización era imposible no hablar del libro *Disney Animation: The Illusion of Life (1981)* que instauró las '12 leyes, reglas de la animación' una manera didáctica, práctica para entender cómo mover cuerpos y que había que

tener en cuenta en el medio a la hora de hacerlo. Esto claramente normativizó y homogenizó las maneras de acercarse al análisis del estudio del movimiento, por ende, de pasarlo por lo corporal. La corporeidad del animador por aquel entonces vivía en las tensiones de serialización y la búsqueda de entender el movimiento real de manera externa, que era regular, que era dueño del animador para ensayarlo o traducirlo.

Paralelamente, la relación del animador con otra técnica de esta disciplina, lo llevaría a reflexiones y apropiaciones de su propia corporeidad a otra escala, hablo, claramente del *stop-motion*. El *stop-motion*, la animación de objetos, tanto inanimados como vivos, generó otra relación sobre la corporeidad de quien animaba. Esta técnica está más cercana a la corporeidad del artista de teatro, probablemente debido a sus orígenes, el teatro de sombras chinescas. El *stop-motion* privilegia el uso de materiales diversos, texturas, tamaños, en busca de una puesta de escena que es tridimensional, lo que llevó al animador a pensar su cuerpo más allá del movimiento puro o hiperrealista, sino más bien reflexionarlo en tanto espacio y expresividad. La corporeidad en el *stop-motion*, en resumen, es de alguien que experimenta con la materia en unidades de tiempo/espacio distintas a las de la serialización en masa, por esta razón, los procesos *fordianos* fueron resistidos por un tiempo por esta técnica, porque los animadores que la preferían solían hacer uso de ella con fines más bien poéticos, políticos o artísticos, fuera de la espectacularización que siempre tuvo el dibujo animado.

Sin embargo, asimilada por la práctica *fordiana*, encontró su lugar en los efectos especiales de las películas de imagen real, al servicio de los movimientos hiperrealistas, aunque desde el destello sutil de lo inverosímil o lo fantástico que fue lo que conservó de su origen. La corporeidad del animador aquí está al servicio del estudio de la imagen en movimiento, pero a un detalle que hibrida entre lo científicamente correcto y las posibilidades de lo fantástico. El animador implicaba más los cuerpos externos para acoplarlos a los otros cuerpos, para volver real lo irreal, la preocupación volvía a ser el espectáculo.

No fue hasta aquí donde los cambios tecnológicos y de épocas de la animación influyeron en la corporeidad del animador; con la llegada de la era digital, unas nuevas posturas y abordamiento de lo corpóreo llegó, no solo a nivel físico, sino también lo 'virtual' de la corporeidad se agudizó. En el caso puntual de la animación 2D digital, descendiente de las corporeidades heredadas de los dibujos animados, acentuó la corporeidad del animador de animación limitada. Los software *-ahora extensiones virtuales y ya no físicas del cuerpo del animador al animar-* sintetizaba a través de la *animación por interpolación* el movimiento, lo que facilitó al animador el proceso de generar movimiento de manera serializada, sin embargo, la corporeidad del animador tendió más a los procesos automáticos, menos reflexivos del movimiento, más algorítmicos, porque la máquina ya interpretaba el movimiento, es decir, la huella *fordiana* no solo se potencializó en la producción, sino que se volvió la lógica dominante en las obras animadas, así mismo, la de la corporeidad del animador, volviéndolo más cercano a la corporeidad del ingeniero de sistemas, privilegiando aún

más ciertas partes de su cuerpo como carne y hueso, como software, bits y chips, funcionando con la máquina.

Algo similar sucedió entonces con la animación 3D digital, *-un experimento informático-* que al ser heredero de una tradición más cercana a lo sensible y lo poético, se incorporó en el formato de largometraje, primeramente, de manos de estudios como PIXAR y *Dreamworks*, quienes lograron tomar su esencia del *stop-motion* para la creación de historias. Por lo que, la corporeidad del animador 3D en principio está relacionada con la del animador de *stop-motion*, sin embargo, su otra potencia en los efectos especiales obnubiló por mucho su herencia primigenia, dando origen a la tecnología CIG 3D para los usos de efectos especiales en la cinematografía de imagen real.

A pesar de las controversias que se desencadenaron por los cuestionamientos de si la máquina realmente era el animador, por los resultados, practicidad, automatización, interpretación y representación del movimiento que el animador programaba – *polémica que se dio también en animación 2D-*, no desanimó a muchas personas a formarse en la nueva tendencia de la animación, o incluso a buscar formarse de manera autodidacta, ya que estas nuevas condiciones de la tecnología les permitía crear de manera particular sin la necesidad de unirse a un estudio primero. El animador autodidacta expresa unas corporeidades que desde siempre han existido, las del animador que busca aprender interdisciplinariamente de manera experimental y por sí mismo, aunque para esta época que ya existía una tradición, suponía aprender de

ella, pero en sus propios términos. Este interés condujo a los estudios de animación a explorar y desarrollar esta técnica, facilitada por los avances en tecnología y software especializado como Softimage 3D, 3D Studio, Maya y Blender, entre otros. La creciente demanda de profesionales capacitados en animación 3D impulsó la creación de nuevas especialidades y procesos educativos en universidades, abarcando desde el modelado al *rigging*, pasando a la iluminación y la edición final; esto, en parte, fue producto de una exigencia educativa el siglo XXI, *-basada también en el modelo fordiano-* la hiperespecialización. Este cambio en la producción de animación digital implicó la reestructuración de los cuerpos de trabajo, adaptándose a los modelos tradicionales y abarcando no solo la animación puramente digital, sino también procesos híbridos con imagen real y *stop-motion*.

Me permitiré hablar ahora, entonces de un tipo de régimen en la corporeidad que describiré como el *Régimen del operador de software*, donde gran parte de la experiencia de corporeidad del animador hoy día, está en función de dominar un software de animación, ya sea para trabajar en un estudio, o freelance. Para esto, es importante evidenciar cómo el animador es enseñado a jerarquizar partes de su propio cuerpo, muchas veces al servicio del uso de su mano, ojos, cerebro y oídos en la creación, como si fueran engranajes pilares; enajenándolo de su corporeidad en integralidad y volviéndolo un 'cuerpo máquina' de producción imágenes en *movimiento/tiempo/espacio*.

Por otro lado, vale la pena hablar de cómo los/las animadores/as han buscado reivindicar su corporeidad desde otros escenarios, para que su práctica creativa esté

más cercana a lo artístico que a lo puramente industrial. Varios de estos apuntes están redirigidos hacia una corporeidad del animador que tiende a la animación experimental.

Para comprender la corporeidad del animador que busca fugas, es fundamental analizar las relaciones educativas y artísticas en contexto, en este caso hablo particularmente del bogotano, para esto te propongo querido/a lector/a nos pongamos tres lentes que deben emplazarse como lentillas de un mismo artefacto: la triada *enseñanza/aprendizaje/creación* como engranajes interconectados que impulsan uno al otro – *ya lo decía el budismo y el hinduismo, hay que buscar abrir el tercer ojo (risas)*-. En este sentido, destaco la figura de Fernando Laverde como un referente central en la animación experimental en Colombia. Laverde, reconocido como un pionero en este campo, se sintió atraído por la animación tras inspirarse en las obras del animador checo Jiří Trnka. Su enfoque inicial en el *stop-motion*, le permitió una expresión más directa y autónoma en sus creaciones, al evitar los animadores de intermedios presentes en la animación convencional de dibujos.

El proceso de producción de Laverde era meticuloso y artesanal. Comenzaba con la elaboración de un guion detallado y la selección de actores cuyas voces servían como referencia para la animación. Los personajes eran diseñados y construidos manualmente, utilizando materiales reciclados. Luego, se procedía al rodaje, que podía extenderse por más de un año, con Laverde animando cada cuadro mientras la cámara capturaba las imágenes. Este enfoque permitía una expresión plena de su creatividad y un control total sobre el proceso de producción.

La familia de Laverde era fundamental en su trabajo, con su esposa colaborando en la actuación de voces y la confección de vestuario, y sus hijos en los procesos de

animación. Esto subraya la importancia de lo experimental no solo en términos técnicos y temáticos, sino también en la estructura misma de producción de la animación.

Laverde no solo impactó con sus películas y su creatividad plástica, sino que también marcó la diferencia al ofrecer nuevas posibilidades en un contexto dominado por la producción publicitaria. Su enfoque artístico y político único – *que son temas centrales en las propuestas experimentales en Bogotá*- influyó en generaciones posteriores de animadores y lo llevó a convertirse en docente en la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

La figura de Fernando Laverde, en conclusión, representa la persistencia en la búsqueda de grietas y derivas en el proceso creativo de la animación. Su enfoque experimental no solo transformó la manera de hacer animación en su época, sino que también amplió las posibilidades de exploración en la técnica, los modelos de producción y la distribución de las obras animadas.

En un segundo y último momento, quiero situar el lugar de la enseñanza/aprendizaje, aunque desplazé solitariamente a la creación, pienso que, en este caso, no puedo hacerlo porque una surge de la otra, la creación tiene en sí misma su momento más visible y delimitado, aunque también es causa y efecto de aprender/enseñar. Para situarme, voy a destacar el enfoque del animador bogotano Carlos Santa, que proporciona una perspectiva única sobre cómo se relaciona la corporeidad del animador con su proceso creativo y educativo. Santa concibe la animación como "*pintar y dibujar en el tiempo*", una definición que no solo revela su comprensión del arte, sino también su aproximación al cuerpo en el acto de creación y enseñanza, como sugiere el mismo Santa (2014). Su influencia desde el arte plástico,

la música y la literatura puede haberlo dotado de una voluntad consciente para mantenerse distante de las tendencias culturales dominantes y explorar un camino más crítico y contrahegemónico, como señala Durán (2017).

En su trabajo creativo, representado en obras como "*Isaac Ink*" o "*El Pasajero de la Noche*" (1989), "*La Selva Oscura*" (1995), "*Fragmentos*" (1999), y "*Los Extraños Presagios de León Prozak*" (2010), Santa ha demostrado una constante experimentación en la creación de narrativas que se entrelazan con sus intereses políticos y estéticos. Su concepción de la animación como un oficio *manual* multiplicado por la tecnología resalta la importancia de entender el tiempo como un elemento fundamental en las artes, como sugiere Santa (2014), lo que implica una consideración profunda de la corporeidad consciente del animador en extensión con la tecnología y el medio ambiente.

Además, él enfatiza la capacidad de la animación para establecer un diálogo con el pasado y resistir así las influencias comerciales dominantes, convirtiéndola en parte de la cultura y enfrentando los embates del nuevo poder comercial (Santa, 2014). En su enfoque tanto en la *creación* como en la *enseñanza/aprendizaje* de la animación, Santa subraya la importancia de desarrollar la dimensión del tiempo en las artes para expresar la "mutante alma contemporánea", lo que refleja una comprensión profunda de cómo la corporeidad del animador se entrelaza con su práctica creativa y educativa, con una mirada hacia la emancipación y la resistencia en un contexto convulso.

Ahora expuestas estas dos corporeidades, la del animador y el docente de animación a secas, salta a la vista la pregunta ¿cómo conviven estos dos roles en la corporeidad de una misma persona? ¿Qué relaciones de semejanza, analogía y

diferencia se tejen entre ambas? ¿Qué implica ser en todo caso un animador/a docente?

### 3.2.3. Docente como creador + creador como docente = docente animador

Para este apartado tomo la discusión que propone Morand (1985), quien habla sobre la dicotomía entre ser un *escritor* y un *profesor*, donde, entre elocuentes intercambios concluye que, ambos oficios son complementarios, inspiradores entre sí, se avivan el uno al otro. Esto me lleva a reflexionar que tanto el *docente*, como el *artista*, se entenderían como **creadores**, claramente de objetos distintos o a veces indistinguibles. Para Morand (1985), el artista plasma sus conceptos de manera concreta con materiales virtuales, corpóreos o plásticos, ya sea con una implicación política, sensible, conceptual o social. Por su parte, el docente es un creador también de escenarios en el aula, de planeaciones educativas, de intrigas, de preguntas y cuando está relacionada con la investigación, como no, de conocimiento, incluso en aula es un co-creador de redes de saberes, tanto propios como de sus estudiantes, es por tanto que el docente se puede reconocer como un creador.

Ahora bien, si lo anterior muestra que el docente es por naturaleza creador, no significa que necesariamente un creador *deba* ser docente, sin embargo, como se mostraba ya en Morand (1985) ambos no son antagónicos, más bien, son complementarios. En el caso que nos relata, su *rol escritor*, se nutría de su *rol docente*, porque las experiencias que vivía en sus actos de creación se fortalecían en doble vía. Enfatizo, el docente es creador, pero no necesariamente desde la creación artística —

específico del arte—, su creación puede compartirse, compilarse y reproducirse para cultivar a otros en lo educativo; por el otro lado de la moneda, incluso artistas que, sin pretenderlo, se vuelven maestros al estudiarse a través de su obra, aunque este ya ha fallecido, como es el caso de Da Vinci, por ejemplo, el conocimiento que genera la creación artística es susceptible de aprender, analizar y sentir el mundo. La corporalidad ausente, en tanto cuerpo fisiológico, no le impide a su corporeidad artística ser educadora y formadora a través de las épocas, y, es precisamente ahí, en esa corporeidad expandida, donde el docente y el animador se encuentran y se entrelazan.

La relación tejida entre el docente como animador y el animador como docente, está conectada por el acto de crear ‘a secas’ como venía expresando. Este **ser** crea como docente y artista al tiempo, aunque sus naturalezas de creación sean diversas. Entonces, es sensato decir que las corporeidades del docente animador necesiten ser abordadas y analizadas desde estos dos roles de experiencias yuxtapuestas.

Para solapar experiencias, puedo enfatizar el caso del docente animador a nivel histórico, muchos animadores pioneros fueron maestros de animación —sin serlo a rajatabla— para la siguiente generación y, como si de una tradición educativa se tratase, este modelo de producción continuó hasta que llegó la era digital. Aunque también existe la variante que propendía al autodidactismo, como ya mencioné<sup>11</sup>, pero esto proliferó más con los computadores y la venta de software libre, que en parte

---

<sup>11</sup> Esta manera de aprendizaje está de manera más extensa e históricamente tratada en Barrera (2021)

también estaban inspirados en contenido y forma en la tradición de producción hegemónica.

La presencia del docente animador en Colombia se ha consolidado por la influencia de aprendices en el extranjero o de expertos establecidos en el país, perpetuando así una tradición productiva y educativa, como señalan Arce, Sánchez y Velásquez (2013). Incluso en la actualidad, muchos profesores de animación se ven presionados, por necesidades puramente educativas, a desempeñarse como animadores en el ámbito industrial dominante. Esta dinámica evidencia la continuidad de esta tradición, subrayando la importancia del conocimiento técnico y práctico para aquellos que enseñan animación, con un marcado énfasis en las lógicas del diseño gráfico, por encima de otras disciplinas. En consecuencia, se puede concluir que, teórico y práctico, la evolución histórica, cultural y social de estos roles está ligada a las características y experiencias de quienes practican, estudian o enseñan animación, como argumento en Barrera (2021). Este enfoque también se refleja de cierta manera en las ideas planteadas por Cholodenko (2020) desde su perspectiva del animador como artista.

Para este momento, donde todos los caminos se unen, me gustaría retomar la triada que propuse en la corporeidad del animador enseñanza/aprendizaje/creación, ya que como dije, esta triada es fundamental para analizar las relaciones educativas y artísticas, ya no solo en contexto, sino para vislumbrar como se hila lo educativo y lo artístico.

Podría empezar enunciando la similitud de las preguntas que se hace lo artístico y lo educativo, el famoso ¿cómo? y el ¿para qué?, ambas muy típicas tanto en la

pedagogía, como a la hora de crear una pieza artística. En este caso, hablando particularmente de la pedagogía *-me permito una analogía-*, esta es como una gran red, como las raíces de un micelio que se comunica con toda la variedad de vegetaciones del bosque, generando una gran conexión subterránea no solo entre él y las demás plantas, sino que, además, permite que las demás plantas se conecten entre sí intercambiando información y generando nuevas conexiones, el micelio es la vía que conecta; la pedagogía es el micelio en el reino del conocimiento, es una facilitadora, en nuestro caso particular, es una mediadora entre todas las disciplinas que confluyen en el arte, entre cómo/para que se enseña animación y cómo/para qué se hace la animación.

Quizás para este momento de tejidos, hilos y raíces, me permita dar una puntada a una matriz de tejidos más amplia, debido a que, el deseo de la investigadora y su corporeidad pretende que tú querido/a lector/a comprendas el grado de complejidad del tejido que quiero mostrarte. Para este momento tendríamos la triada enseñanza/aprendizaje/creación, pero esta no tendría sentido sin otra triada que la dota de estructura, hablo de la triada: educación/creación/contextos de producción. Esta surge a raíz de que la primera triada aborda los escenarios de lo educativo/artístico, pero sin un 'donde y con quien' carece de corporeidad en donde incidir y como ya vimos, sin corporeidad, solo hay estructuras inconscientes y represivas, este no es el caso, por lo cual la planteo para que permita la expansión, la exploración epistemológica, teórica, artística, industrial y educativa de la animación hacia la complejidad - *si fue perspicaz mi estimado/a ya te habrás dado cuenta que lo anterior*

*está conectado con los temas tratados en la corporeidad del animador y el docente de animación por separado, donde también propuse triadas-*

Con esto claro, entonces, diría que la primera triada estaría orbitando la segunda. Por un lado, la enseñanza/aprendizaje es parte de los paradigmas de lo educativo. La creación, asociada a lo artístico normalmente, la sitúo más bien en una posición en la que no solo la pienso desde lo artístico, sino que, es más bien el puente que comunica los asuntos de lo educativo, con los artísticos y con el último elemento, los contextos de producción. Si bien lo industrial no es el único contexto de producción de animación hoy por hoy, si es el sector dominante y, como parte del campo, es completamente susceptible a ser analizado.

Lo construido en este juego de sentidos teóricos, es un esbozo de un tejido conceptual que enlaza las esferas educativas, artísticas e industriales de la animación. Esta interrelación demuestra que la producción animada no solo reside en la destreza técnica, sino en la comprensión profunda de los entornos formativos, creativos y productivos que moldean la práctica y la recepción del arte animado.

Así, en el nudo de estas relaciones intrincadas, la animación se erige como un campo fértil para la reflexión, la experimentación y la innovación, donde la unión entre lo pedagógico y lo artístico despliega un universo de posibilidades creativas y transformadoras, moldeadas por la sensibilidad, el pensamiento crítico y la práctica colaborativa. En definitiva, la animación no solo se produce, se enseña y se aprende; la animación se vive, se siente y se comparte, en una danza constante entre todas las dimensiones de la corporeidad de quien delimité como *docente animador*, pero que

también desborda esta categoría, porque los seres humanos no vivimos roles finitos, sino una pluralidad compleja de roles.

#### **4. Guion gráfico desde la IBA**

La investigación se piensa desde la modalidad de investigación social haciendo uso de una IBA, porque, primero, tanto esta modalidad como la metodología son de orden cualitativo, segundo, esta modalidad permite cuestionar desde una perspectiva epistemológica-metodológica las formas hegemónicas de investigación que se centran en la ejecución de procedimientos para evidenciar la 'realidad'. En la IBA, como lo expone Hernández (2008), se hace uso de procedimientos artísticos para dar cuenta de fenómenos o experiencias, como lo serían lo literario, lo performativo, lo musical, lo visual y sus intersecciones, y que estos “no sólo actúan como disparadores en una entrevista, sino que pueden también ayudar a conectar abstracciones ideológicas con situaciones específicas, al utilizar tanto elementos personales y colectivos de la experiencia cultural” (p. 93).

De acuerdo con Hernández (2008), la IBA ofrece perspectivas creativas y analíticas para abordar la investigación, y en este caso, se adopta la perspectiva performativa de la IBA, que presta atención de manera preferente al papel del cuerpo en la narrativa autoetnográfica. Relación que resulta clave para quienes pretenden investigar la experiencia performativa relacionada con la música, las artes escénicas, las artes visuales o la docencia (p. 105). Asimismo, la perspectiva de la artografía propuesta por Irwin (2013) también es pertinente, ya que la investigación se entiende como una exploración viva de lo que implica saber y buscar como artistas, investigadores y profesores, en este caso, en el ámbito de la animación.

En ese sentido, se piensa en la IBA en este proyecto porque este busca entender el fenómeno de las corporeidades de dos dimensiones aparentemente distintas: '*animador y docente de animación*', a través de la reflexión de la experiencia sensible. Se propone entonces, indagar desde la imagen en movimiento (GIF)<sup>12</sup> estas dimensiones, esperando averiguar sobre la corporeidad de otro modo, es decir, desde una posición performativa: investigar sobre la corporeidad de quien realiza y enseña animación haciendo animación, estrategia altamente dinámica y sensible. Ahora bien, las corporeidades a caracterizar y analizar se focalizan en la práctica educativa y creativa del Semillero de imagen y movimiento Clepsidra de la UPN<sup>13</sup> entre el periodo 2019-2022.

Por su parte, el diseño metodológico se basa en la Investigación Basada en Artes (IBA) y se emplearán métodos de recolección de datos cualitativos, como "entrevistas abiertas, revisión de documentos, evaluación de experiencias personales, (...) interacción e introspección con grupos o comunidades" (Sampieri, Collado, Baptista, 2014, p. 09).

El método de análisis de datos usado fue el análisis de contenido. Es un método muy completo para análisis de textos e imágenes, ya que se basa en los estudios de la semiótica, que puede ir de lo general a lo específico. Álvarez y Barreto (2010) expresan que el método de análisis de contenido está ligado a otros métodos de investigación,

---

<sup>12</sup> Graphic Interchange Format

<sup>13</sup> Universidad Pedagógica Nacional

como lo sería el de la observación, y en este caso puntual, observación documental y de imágenes. En cuanto a lo semiótico los autores sostienen que:

“El análisis de datos estudia las relaciones entre la organización del texto-nivel sintáctico-, por una parte, y la estructura de los significados, por otra nivel semántico-, u el modo en que se producen y emplean los signos del texto y el texto mismo -nivel pragmático-. A partir de un análisis de esta índole se procede a una interpretación del texto en su totalidad. De acuerdo con ello, “Se trataría, pues de diferenciar de la teoría analítica- definidora de la metodología concreta del AC- de la teoría interpretativa que debe producir los resultados últimos de la investigación”<sup>241</sup>. De aquí la frecuente presencia de la perspectiva semiótica en los análisis de contenido, tanto en los estudios culturales como en los relativos a fenómenos artísticos.” (p. 220)

Entonces, la manera en cómo se utiliza el análisis de datos en este proyecto está enfocado al objetivo de analizar, en un primer momento, archivo del Semillero Clepsidra entre el 2018-2022, en un segundo momento, el análisis de entrevistas que se realizaron ex miembros del Semillero Clepsidra y, finalmente, en un tercer momento, analizar GIF animados que se gestaron en medio de un diálogo de perspectivas, sentires, prejuicios y posturas frente a la corporeidad del docente animador entre la coordinadora del Semillero Clepsidra y la investigadora que escribe este proyecto.

Con base en estas perspectivas de la IBA, la metodología se estructura en las siguientes fases:

#### 4.1. Fase 1 - Corpoarchivo

En esta fase, se llevó a cabo la creación de un archivo multimedia en OneDrive que contiene las memorias del Semillero Clepsidra, clasificadas por año, desde 2018 hasta 2022. Cada año cuenta con subcarpetas que incluirán la siguiente clasificación:

- Planeaciones educativas de talleres
- Registros de talleres
- Registros de ponencias
- Prácticas artísticas experimentales de animación
- Presentación a convocatorias

Una vez completada la creación del archivo, se procedió a utilizar el método de análisis de contenido de orden *semántico* y *pragmático*. El objetivo de este análisis es identificar los primeros indicios de categorías de investigación, buscando **patrones**, **tendencias** y **ausencias** en la información recopilada. Este proceso permitió obtener una visión inicial de los temas relevantes y emergentes en el trabajo del Semillero Clepsidra, sentando las bases para el desarrollo de la investigación.

#### 4.2. Fase 2 - Indagando en las corpomemorias

En esta fase, se elaboraron entrevistas abiertas a los ex miembros del Semillero Clepsidra, para explorar y comprender su experiencia como formadores en animación y realizadores de esta. Debido a la disposición, estas entrevistas se realizaron a través de video llamadas. Se solicitó el consentimiento informado de los participantes para

grabar el audio y video de las entrevistas, así como para realizar la transcripción correspondiente.

Las preguntas detonantes para este primer momento de las entrevistas fueron las siguientes:

- ¿Cuál era la propuesta que considera que el Semillero Clepsidra tenía en la enseñanza y práctica de la animación?
- ¿Qué ejercicios recuerda como significativos, ya sean teóricos, prácticos o educativos, en el Semillero Clepsidra?
- ¿Cómo percibía el papel de la corporeidad en los talleres y en el proceso de creación dentro y fuera del semillero?
- ¿Considera que su formación como animador y docente de animación en el Semillero tenía en cuenta de manera consciente la corporeidad? ¿cómo?
- ¿Qué reflexiones le suscitó la experiencia en el Semillero en sus prácticas artísticas y educativas?

Una vez completadas las entrevistas, se procedió a realizar un análisis de contenido de orden *semántico* y *pragmático*. Este análisis de contenido estará orientado a identificar los primeros indicios de categorías de investigación, buscando **semejanzas**,

**diferencias y repeticiones** en las respuestas proporcionadas. El proceso permitió conocer las experiencias y perspectivas de los ex miembros del Semillero Clepsidra en relación con la corporeidad y su impacto en la enseñanza y práctica de la animación.

#### **4.3. Fase 3 - Corporeizando la reflexión: reflexionimando**

En esta fase, denominada "Reflexionimando", el proyecto aborda el acto de reflexionar sobre la animación a través de la creación de GIF animados. Este enfoque se basa en la idea presentada por Grasso (2008), quien sostiene que tanto la producción escrita como la artística son extensiones de la corporeidad. Por lo tanto, se puede decir que en este momento la corporeidad y la animación reflexionaron sobre sí mismas haciendo uso de sus propios medios.

La coordinadora del Semillero Clepsidra, Martha Carolina Sánchez, tutora de grado de este proyecto, y yo, como investigadora, realizamos GIF animados mientras reflexionamos sobre las propuestas surgidas desde la corporeidad que experimentamos y asumimos en el Semillero como docentes y animadoras.

Para realizar estos encuentros de reflexión y creación, se proponen 4 diálogos inspirados en el libro "La diferencia y la repetición" de Deleuze (1971). La incorporación de Deleuze tampoco es fortuita, con su concepto de diferencia, aporta una perspectiva filosófica a la resistencia propuesta por el Semillero Clepsidra y la expresión alternativa de los GIF animados. La diferencia, entendida como la diversidad y la multiplicidad en las prácticas de animación, puede enriquecer las propuestas pedagógicas y creativas que se evidenciaron del semillero. Diciéndolo de otra manera, el Semillero Clepsidra,

los GIF animados y el concepto de la diferencia de Deleuze se entrelazan a través de la resistencia a las prácticas convencionales, la exploración de formas alternativas y la búsqueda de la multiplicidad y diversidad en la animación.

Además, esta selección tiene como objetivo establecer un diálogo entre uno de los métodos de la IBA, la artografía, basado en el principio de contigüidad propuesto por Irwin (2013), y la perspectiva performativa de la IBA mencionada por Hernández (2008). De esta manera, se establece una relación entre la creación y la reflexión con nuestra subjetividad como investigadoras, docentes y artistas, en este caso, en el ámbito de la animación.

### **DIÁLOGOS:**

En esta sección se presentan los cuatro diálogos propuestos, enmarcados en el contexto de los campos experimental e industrial de la animación. Cada diálogo se plantea preguntas relacionadas con *la identidad, la analogía, la oposición y la semejanza* de las corporeidades del animador y del docente de animación, los anteriores conceptos fueron extraídos del libro "La diferencia y la repetición" de Deleuze (1971).

### Diálogo 1 - Sobre la identidad

*"La identidad en la forma del concepto indeterminado" Deleuze (1971, p.63)*

¿Qué es ser un animador? ¿Qué es ser docente de animación?

### Diálogo 2 - Sobre la analogía

*"La analogía en la relación entre conceptos determinables últimos" Deleuze (1971, p.63)*

¿La corporeidad del animador es a \_\_\_\_\_ como la corporeidad del docente de animación es a \_\_\_\_\_?

### Diálogo 3 - Sobre la oposición

*"La oposición, en la relación de las determinaciones dentro del concepto" Deleuze (1971, p.63)*

¿Qué corporeidad está en oposición al animador? ¿Qué corporeidad está en oposición al docente de animación? ¿En qué se oponen ambas corporeidades?

### Diálogo 4 - Sobre la semejanza

*"La semejanza en el objeto determinado del concepto mismo" Deleuze (1971, p.63)*

¿Existen semejanzas entre la corporeidad del docente de animación y el animador?

**Nota:** En cada diálogo se solicitó la creación de dos GIF en *loop* con una duración máxima de 3 segundos, utilizando una técnica de animación a elección personal. Además, se establece un tamaño máximo de archivo de 20 MB para cada GIF.

Finalmente se realizó un análisis de contenido *-sintáctico, semántico y pragmático-* de las imágenes en movimiento creadas en diálogo con los anteriores análisis de la fase 1 y 2. Para las conclusiones se abordó el resultado final de los análisis de cada etapa emparentándolas con el marco teórico, de esta manera se generaron las reflexiones finales.

## 5. Compilando secuencias

### Fase 1 Corpoarchivo

En esta fase el archivo seleccionado se dividió en 5 categorías de primer orden: *eventos académicos/distritales, planeación talleres/semana LAV, registro de talleres, elementos didácticos creados y ejercicios internos*. Estas categorías dan cuenta de la manera como se organizó la información. Tal como se mencionó en el apartado de metodología, estas categorías de análisis estarán presentes durante los cinco años propuestos para este estudio. Luego, estas categorías se abordarían a través de categorías de análisis de segundo orden, en las cuales se examinarían los datos inicialmente sistematizados en términos de patrones, tendencias y ausencias.

Espero que para este momento estemos listos para embarcarnos en un nuevo viaje, un viaje a través del tiempo, un recorrido año por año para entrever los pliegues sociohistóricos y culturales de las corporeidades del Semillero Clepsidra. Si así lo deseas puedes consultarlo de manera detalla en [anexo 2](#). Por ahora, toma tu maleta ¡Empecemos!

## 2018



*Collage 1: serie de muestra de lo experimentado en el 2018 en la transición de semillero de narración Gráfica al Semillero Clepsidra.*

- **Eventos académicos/distritales**

A partir del análisis contextual de las imágenes de archivo fotográfico, se puede observar que las actividades previas a la existencia oficial del semillero nos enriquecieron de diversas formas. Entre estas experiencias, destaca nuestra participación en el Semillero de Narración Gráfica de la misma licenciatura y universidad durante 2017-2018. Este semillero abarcaba varias áreas de trabajo,

incluida una de 'imágenes precinematográficas', donde participábamos varios de los integrantes que posteriormente conformaríamos el Semillero Clepsidra. Este antecedente tuvo un impacto significativo en nosotros en términos de narración gráfica, secuencia de imágenes, autogestión y procesos alternativos de creación de imágenes.

Ahora, uno de los eventos académicos en los que participamos y que nos ayudó a reconocer nuestro potencial particular, aun estando afiliados al Semillero de Narración Gráfica, fue las 'Jornadas Académicas de Animación de ASIFA' en 2018. Durante este evento, comenzamos a comprender la animación como un elemento importante en la cultura y a explorar sus posibilidades en la experimentación creativa.

No hay un registro de los demás eventos académicos en los que participamos. Por ejemplo, la Universidad de la Sabana donde también fuimos ponentes sobre el impacto de la animación a nivel cultural y educativo.

- **Planeación talleres/semana LAV**

Como parte de un semillero de la Licenciatura en Artes Visuales, debíamos participar activamente en la creación de talleres para la semana de la licenciatura, 'la semana LAV'. Desde la planeación de nuestros talleres con referencia a la imagen precinematográfica y a la imagen en movimiento en general, se ve reflejado el deseo de trabajar desde el cuerpo, el entender cómo se reconoce y entiende la sensación de movimiento. Pero no sólo desde teoría escrita, sino experienciándolo desde el mismo cuerpo. A raíz de esto, es que creamos el taller '*comprensión de las fases del movimiento*' este, daba un peso importante al calentamiento corporal y a los ejercicios

de experiencia corpórea. Para esto decidimos abordarlo desde el *stop-motion* y la pixilación que son más afines al movimiento intuitivo.

También salta a la vista lo importante del uso de dispositivos didácticos - *recursivos*- creados por Integrantes del mismo semillero para realizar los talleres.

- **Registro de talleres**

En general, en los registros se puede ver que el trabajo en grupo es algo fundamental en la experiencia del movimiento. Estos ejercicios no habrían sido posibles si no hubiese tenido un gran número de participantes que ejecutarán los ejercicios, así como los calentamientos sugeridos por los talleristas. El recurso más importante que utilizamos los talleristas para dar a entender el flujo del movimiento fue el cuerpo mismo de los participantes; el trabajo colaborativo tuvo un gran impacto en el desarrollo del taller, así como el uso de software de captura de movimiento fotograma a fotograma para *stop-motion*.

- **Elementos didácticos creados**

En cuanto a los materiales creados por integrantes del semillero se ve el uso recurrente de las mesas de luz con trípode para celular -*construidos con tubos de PVC*- . Asimismo, el uso de guías para crear personajes en recortes articulados. Para ese momento también había compañeros que pasaron por procesos de estudiar el cuerpo desde ámbitos disciplinares de las artes escénicas o las artes marciales, lo que facilitó la didáctica del cuerpo en cuanto a enseñar el funcionamiento del movimiento.

A posteriori *-en el 2020 exactamente-* se puede ver como este ejercicio fue tomado por los integrantes del semillero Clepsidra como base para la creación de una cartilla sobre los fundamentos del movimiento.

- **Ejercicios internos**

Una vez se tomó la decisión de abrir un nuevo semillero a finales del 2018 *-de separar las cobijas, se le diría en Colombia-* ya se podía ver un interés a nivel de creación de prototipos en animación. Por su parte había compañeros que experimentaban con materiales para la creación, tanto de soportes, como es el caso de la mesa de luz, como la creación de muñecos articulados para la animación de *stop-motion*. Todo lo anterior se dio en el tránsito de la formalización del nuevo semillero, el semillero Clepsidra.

## 2019



*Collage 2: serie de muestra de lo experienciado en el 2019 en la creación y consolidación del Semillero Clepsidra.*

- **Eventos académicos/distritales**

En el 2019 no hay registro de eventos académicos o eventos a nivel distrital, planeaciones educativas, talleres realizados y/o prototipos didácticos. Pero, aun así, queda el precedente que participamos como talleristas en la Universidad de la Amazonia en el Caquetá en el mes de mayo, donde reprodujimos exactamente el mismo taller que habíamos realizado en el 2018 para la semana LAV.

- **Ejercicios internos**

Una de las tendencias evidenciadas en el año 2019 en el Semillero Clepsidra fue la indagación interna por los símbolos identitarios como fueron la creación del logo y su nombre. La razón de esto es que el semillero fue fundado realmente en el 2019. Si bien en el 2018 se exploraron algunas de las imágenes precinematográficas, es en el año 2019 cuando el Semillero Clepsidra se independiza del Semillero de Narración Gráfica de manera oficial. Por este motivo es que el archivo de este año está más relacionado con la creación y la búsqueda de una propuesta autónoma educativa y técnica de la animación, que se volvió el centro de interés del semillero.

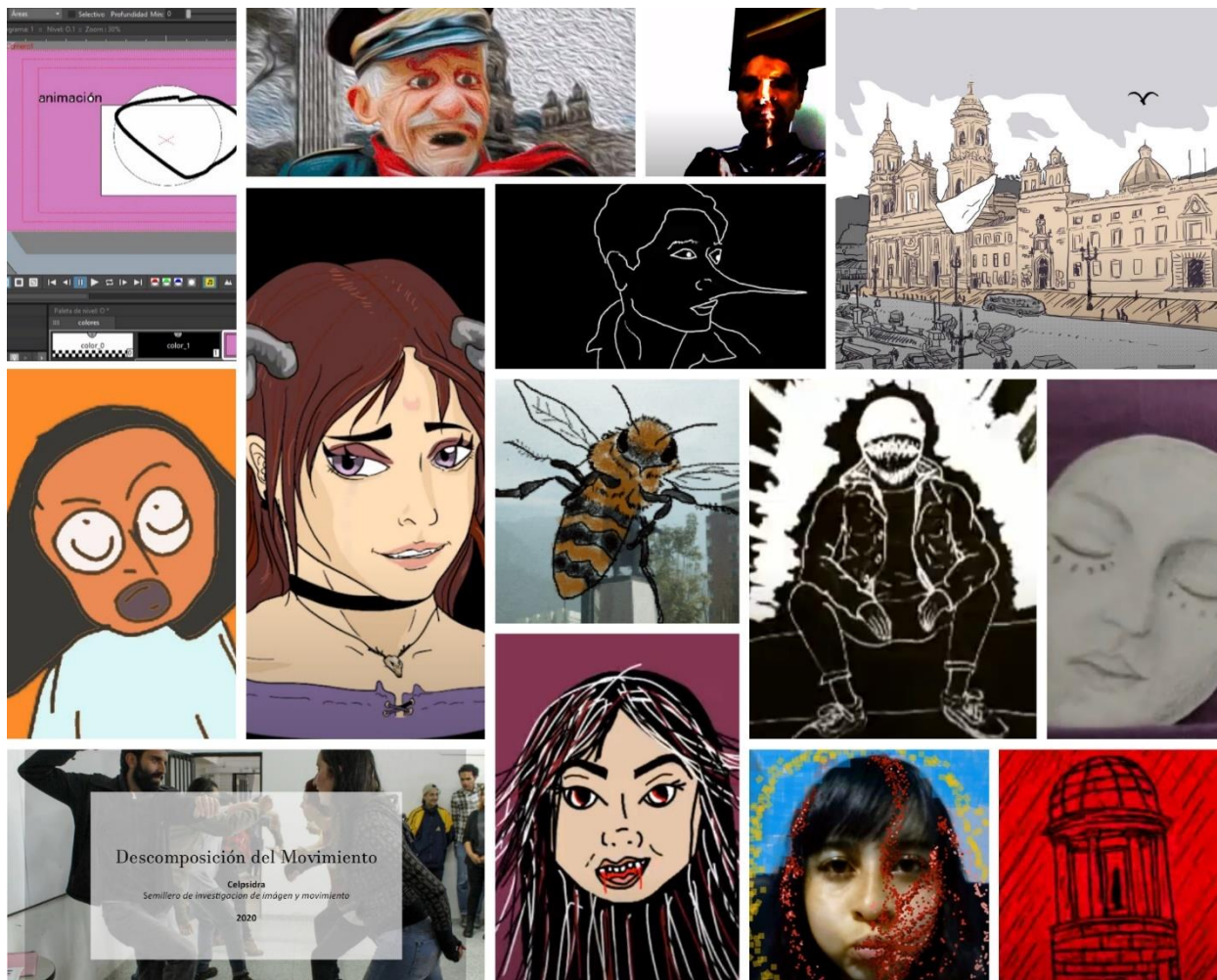
Por lo que se puede ver el uso de distintas técnicas de animación en este periodo; el uso de la rotoscopia, recortes articulados, la animación cuadro por cuadro, así como la búsqueda de firmas personales que exploran en parte la identificación no solamente del semillero, sino de los integrantes dentro de él, indagando por el lugar de su corporeidad expandida.

Las experiencias de creación fueron colectivas. Todo inició desde la idea del nombre del Semillero, de lo que podría significar el tiempo en la imagen en movimiento. Llegó a nosotros la idea del reloj de agua, una Clepsidra, que es un reloj cíclico que remonta a pensamientos antiquísimos y místicos, cada uno realizó su propuesta y en consecuencia fue diseñado el logo.

Asimismo, los ejercicios de rotoscopia y recortes articulados que se desarrollaron después, tuvieron la participación de todos los miembros del semillero, donde cada uno fue explorando no solamente su habilidad en la percepción del

movimiento, sino también de dibujo, experimentación con materiales y la experimentación con diferentes soportes, como lo serían el tablero, cámaras y otros medios. También lo fue el uso y aprovechamiento de diferentes técnicas tradicionales como digitales lo que permitió que el semillero tuviera en ese momento una exploración más bien técnica que educativa. El lugar de las corporeidades estaba más inmerso en la creación, por tanto, la corporeidad de los animadores se ve expresada en sus creaciones: corporeidades curiosas, corporeidades explorándose a sí mismas, identificándose, fusionándose con el material, siendo materialidad expandida.

## 2020



*Collage 3: serie de muestra de lo experienciado en el 2020 en la etapa virtual del Semillero Clepsidra a raíz de la pandemia de coronavirus.*

El año 2020 trajo cambios drásticos en todos los aspectos de la vida humana debido a la emergencia sanitaria causada por el COVID-19. El semillero Clepsidra también tuvo que replantear el lugar de lo educativo y lo creativo a través de plataformas virtuales, lo que afectó y modificó las experiencias previas de corporeidad que ya se habían experimentado.

- **Eventos académicos/distritales**

El creciente uso de las herramientas digitales para la comunicación a raíz de la cuarentena llevó al Semillero Clepsidra a decidir participar en convocatorias públicas donde pudiera visibilizarse el trabajo de los diferentes miembros del semillero. Fue así como participamos en 'GIF de una ciudad' de la Fundación Gilberto Álzate, donde cada 1 se propuso crear un GIF para dar cuenta del impacto de la pandemia por coronavirus en la ciudad de Bogotá.

Los participantes del semillero desarrollamos diferentes tipos de GIFs, algunos estaban basados en experiencias propias, otros estaban basados en las experiencias de la ciudad, especialmente del centro. En general la mayoría implementó el uso de software de animación digital para llevar a cabo el GIF animado.

Ahora bien, el lugar de la corporeidad- o *lo corporal explícitamente*- en este caso, estaba mediado por los dispositivos digitales y electrónicos con los cuales interactuamos, y aún más porque éramos estudiantes de universidad, lo que nos condicionaba a estar hiperconectados a las redes sociales educativas, lo que dispuso nuestra corporalidad de otra manera, quizás en algún punto invisibilizándola de manera consciente o utilizándola de manera mecánica y repetitiva.

- **Planeación talleres/semana LAV**

Dada la emergencia de salud, el semillero clepsidra aprovechando las tecnologías que tenía a la mano y la conectividad gestionada por la universidad, decide realizar uno de sus talleres en la semana LAV a través de las TIC.

Aquí se continúa con la intención de seguir enseñando la animación desde el estudio del movimiento. Pero en este caso, se dan unas bases más bien teóricas para la creación. Se utiliza el tema de 'los monstruos' o la expresividad corporal, en este caso, facial, para generar personajes y movimientos que van más allá de lo convencional.

En los talleres seguía siendo importante la mediación de la actividad física previa así fuera a través de las TIC. Como herramientas de trabajo se hizo uso de celulares, conjunto de aplicaciones para stop-motion y dibujo digital. Los softwares que se pensaron fueron *Stop-motion Studio*, *Krita*, *Animation Maker*, *Flipa Clip*, *OpenTonz* etc. Además, la escritura de ponencias y la creación de talleres se fueron volviendo habituales a medida que se participaba en cada uno de estos eventos.

- **Registro de talleres**

La aplicación del celular que tuvo mejor acogida entre los participantes del taller fue *Flipa Clip*. La tendencia en cuanto a la técnica a utilizar fue el dibujo. En algunos casos, fue dibujo digital y en otros casos fue el dibujo tradicional, análogo. La forma de representación de los personajes era en plano medio donde se podía ver los rasgos faciales del personaje, donde la exageración en las expresiones de los personajes era el factor común. El trabajo que normalmente solía ser colectivo en los talleres ahora tendía a volverse más individual. Se podría decir que a pesar de la intención de mediar de alguna forma la corporeidad de los participantes en el taller, el lugar del cuerpo explícito de los participantes era borroso.

- **Elementos didácticos creados**

Debido a que los talleres eran de carácter virtual, el Semillero decidió crear un drive donde pudiésemos almacenar la mayoría de los contenidos, tanto los que se iban creando (PDF, JPG, PNG, MP4), como los producidos por el semillero, ya fuera a manera de tutoriales o de videoteca para que los estudiantes pudieran consultar a posteriori.

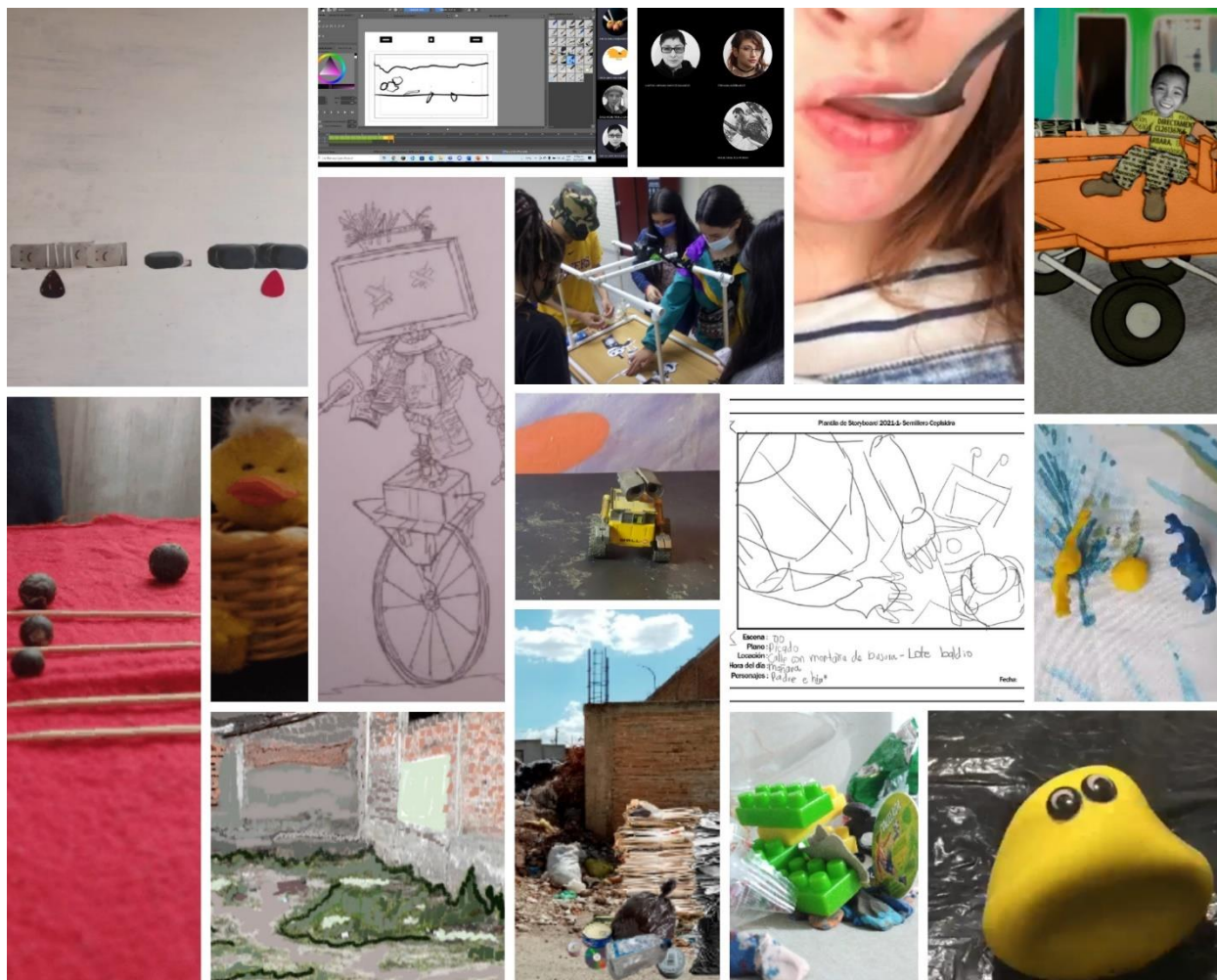
- **Ejercicios internos**

Entre los ejercicios internos que desarrolló el Semillero estaba la elaboración de GIF respecto al mismo tema de los talleres, la monstruosidad o la expresividad. Si bien se puede ver más variedad de uso de técnicas y de software, sigue siendo preponderante el dibujo, ya sea en su faceta análoga o digital.

La representación de cada miembro del semillero seguía manteniendo las mismas tendencias observadas en los ejercicios del taller, con un plano medio del torso del participante. En estos ejercicios previos a los realizados en el taller, se puede evidenciar con mayor precisión la transformación o metamorfosis visual del cuerpo del animador, con el objetivo de resignificarlo o modificarlo.

Aunque hubo participantes que quisieron hacer uso de fotografías o de la técnica de rotoscopia para ser más fidedigna su representación visual, en la mayoría de los casos, seguía habiendo una ausencia del cuerpo explícito de la persona en esa representación.

2021



*Collage 4: serie de muestra de lo experimentado en el 2021 intentado retomar la presencialidad, dando paso a la hibridación de medios más explícitamente en el Semillero Clepsidra.*

En el 2021, la emergencia por coronavirus había disminuido, sin embargo, continuaban las restricciones. El Semillero Clepsidra continuó con la lógica con la que venía trabajando el año pasado, usar softwares libres para crear y enseñar.

- **Eventos académicos/distritales**

No hay registros de participación en convocatorias o eventos a nivel distrital o académico.

- **Planeación talleres/semana LAV**

Se decide continuar con los talleres a manera virtual. En este caso particular sobre los principios del movimiento de animación. También se propuso una ponencia, esta ponencia no se llevó a cabo, fue reemplazada por una exposición del semillero para que los estudiantes de la licenciatura o de la universidad se animaran a unirse.

- **Registro de talleres**

Las evidencias recopiladas de los desarrollos del taller realizado por el Semillero también en el marco de la semana LAV de este año, da cuenta de que hubo una preponderancia por el uso del *stop-motion*. Posiblemente a raíz del ejercicio realizado en el 2018, es que se optó por enseñar los principios del movimiento de la animación desde esta técnica en específico como una manera de volver a situar los cuerpos concretos. En este caso, los participantes hicieron uso de objetos cotidianos y de un celular con la aplicación *Stop Motion Studio* para crear una breve película realizando los ejercicios previamente socializados por el equipo del semillero.

Se observa ya en la realización de los ejercicios por los participantes del taller que hubo una gran variedad, tanto de objetos, como de temáticas y ángulo de captura de vídeo.

- **Elementos didácticos creados**

En cuanto a los elementos creados para los talleres existen nuevamente vídeos tutoriales para explicar los diferentes principios del movimiento. En este caso, se hizo uso de la técnica del *stop-motion* para evidenciar y demostrar cómo es que funcionaba, tanto la animación cuadro por cuadro, como en el fenómeno de la percepción de esta compilación.

También es importante recalcar que en los ejercicios internos también se fabricaban distintas guías o prototipos para tener en cuenta en la realización de actividades del Semillero. Ejemplo de esto fue el proyecto de un corto animación pensada para un festival, que tenía como temática la contaminación ambiental y el cuidado del medio ambiente.

- **Ejercicios internos**

En el semillero, se realizaban ejercicios de prueba entre los miembros para evaluar la viabilidad de ciertos ejercicios antes de planearlos y ejecutarlos en los talleres. Una evidencia de esto es el primer archivo del **anexo 2**, donde se puede observar un vídeo recopilatorio que muestra diferentes ejercicios de animación junto con el uso de música para generar una animación rítmica. Estos ejercicios se convirtieron en la materia prima para la creación del taller presentado ese año en la semana LAV. Aunque en este caso se decidió descartar el uso del sonido por cuestiones de tiempo, se dio mayor preponderancia a la posibilidad de experimentar a profundidad las fases del movimiento.

Respecto a los otros ejercicios realizados en el semillero de manera interna, destaca el ejercicio que se realizó para una convocatoria que buscaba la realización de un corto que tuviera como tema el medio ambiente y su cuidado, como ya se había señalado anteriormente.

Lo que supuso pensarse las lógicas de producción de un corto animado. Para esto nos basamos en el modelo hegemónico de animación donde existe una estructura típica de creación: *preproducción, una producción y postproducción*. En tanto preproducción, el elemento que utilizamos fue el *storyboard*, para poder guiarnos visualmente. Otro elemento fue el *character sheet* o la hoja de personaje, donde intentamos buscar la manera de explorar cómo sería *look and feel* o la estética de vídeo. La mayoría de los integrantes estaba de acuerdo con que el corte estético fuese más de tipo experimental.

Se indagó y se investigó como parte de este ejercicio diferentes tipos de estilos experimentales, llegando a la conclusión de que nos interesaba el estilo collage, muy cercano de hecho, al *stop-motion* con el uso de recortes articulados. Por ese momento también estábamos mirando la viabilidad sobre que técnicas se podrían utilizar. Entendiendo que no todos podíamos disponer de los mismos equipos, la recursividad híbrida entre lo análogo y lo digital, usando los *softwares* libres nos mostró cómo facilitaría la producción en medio de la contingencia por coronavirus.

2022



*Collage 5: serie de muestra de lo experienciado en el 2022 retomando la presencialidad en el Semillero Clepsidra.*

En 2022 se comienza a retornar a la presencialidad en diferentes instituciones y empresas, la Universidad Pedagógica no fue la excepción. Por lo tanto, en este caso, se empiezan a retomar paulatinamente las lógicas con las que inició el semillero antes de que empezara la cuarentena.

- **Eventos académicos/distritales**

No hay registros de participación en convocatorias. O en eventos distritales o académicos. Sin embargo, se deja el precedente de que el Semillero participó nuevamente en la versión de GIFs de Ciudad de la Fundación Gilberto Álzate de ese año.

- **Planeación talleres/semana LAV**

Quizás debido a la nostalgia por lo análogo, tras haber pasado tanto tiempo inmersos en lo digital, este año se propone un taller que retoma los inicios del semillero antes de su formalización, enfocándose en la creación de objetos precinematográficos. Sin embargo, esta vez se incorporan elementos de los talleres previos y de otras áreas de investigación más internas. Se sugiere el uso del sonido y la implementación de herramientas híbridas de captura, como las aplicaciones de *stop-motion*.

En este caso, el GIF, al ser un formato corto en bucle y que permite experimentar diferentes técnicas sin comprometerse a realizar minutos de animación, se volvió en un medio híbrido muy utilizado en el semillero, en los ejercicios internos, y en las propuestas de planeación educativa. Cabe resaltar que esta experiencia con el GIF inició con la oportunidad que tuvo el semillero de participar e incluso ganar en convocatorias públicas como fueron las de la Fundación Gilberto Álzate.

- **Registro de talleres**

La realización de artefactos o soportes por parte de los miembros del semillero sigue siendo importante en la realización de los talleres. En este caso puntual los participantes hacen parte de esa construcción, retomando las dinámicas de creación

colectivas analógicas. Este taller tuvo como objetivo la creación de juguetes ópticos, artefactos precinematográficos. También se da cuenta de cómo la teoría sobre el movimiento anteriormente dada desde lo corpóreo, ahora se expresa a nivel gráfico, lo que mostraría quizás un abordaje más abstracto de las particularidades del movimiento.

- **Elementos didácticos creados**

En este caso, la tendencia fue que el artefacto ya estaba fabricado o prefabricado por los miembros del semillero. Sin embargo, en esta ocasión, el apoyo se presenta como prefabricado, pero se completaba por los participantes del taller. Los apoyos vuelven a ser análogos en lugar de digitales, y se acompañan de una explicación teórica sobre cómo utilizar el dispositivo a armar.

- **Ejercicios internos**

El trabajo que se inició en el 2021 con el cortometraje sobre el cuidado del medioambiente tuvo continuación en el año 2022. Para ese momento, ya había una escaleta, un *storyboard* más desarrollado y unas propuestas de *background* o fondo, más desarrolladas que habían sido creadas en colectivo. Aún el proyecto se encontraba en proceso de búsqueda de estilo visual, por lo que se decidió seguir experimentando con los estilos o propuestas gráficas de los personajes. Resultado de estos son algunas pruebas de animación como lo fue el caso de un GIF que mostraba una propuesta visual de imágenes en movimiento tipo collage.

Llama la atención que una vez se reestableciera la presencialidad se decidió que las reuniones se darían de manera híbrida, es decir, algunas reuniones serían

presenciales y otras virtuales, dado la facilidad de poder trabajar desde softwares directamente desde la casa y no depender del tiempo limitado de la sala de medios audiovisuales de la universidad.

También es importante destacar que el equipo de trabajo tuvo varios cambios debido a que algunos de sus estudiantes llegaron a culminar sus estudios y, por ende, ya no hacían parte de la universidad como estudiantes, sino como egresados, lo que cambió su compromiso e intensidad de trabajo en el semillero.

Para este momento es que empieza a establecerse y hacerse más visible la relación liminal en la corporeidad de los/as miembros del semillero y la de los desarrollos creativos y de enseñanza.

## Fase 2

### Indagando en las corpomemorias

En esta fase participaron ex miembros del Semillero Clepsidra activos en el período 2018-2022. Para proteger su derecho a la privacidad, los participantes en las entrevistas se referirán como **CA**, **ST** y **MR**. Los tres son hombres entre los 20 y 30 años, que formaron parte no solo del semillero, sino también de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Por cuestiones de agenda de cada participante, las entrevistas se realizaron virtualmente y se hicieron en diferentes momentos, cada uno por separado. El diálogo se dio de manera espontánea y surgieron preguntas inspiradas en las que se planearon en el apartado metodológico.

Al inicio de este ejercicio de análisis se establecieron diez categorías de análisis de primer nivel en busca de comprender las múltiples dimensiones de la corporeidad. A continuación, las categorías de análisis:

1. *Procesos en la Industria de la animación.*
2. *Enseñanza tradicional en animación en Bogotá.*
3. *Enseñanza experimental en animación.*
4. *Impacto de la tecnología en la enseñanza de la animación.*
5. *Ejercicios y actividades significativas realizadas en el semillero en relación con la corporeidad en la animación.*
6. *Corporeidad del Animador.*
7. *Corporeidad del docente de animación.*

8. *Conciencia corporal en la enseñanza/aprendizaje/creación de la animación.*
9. *Propuesta del semillero Clepsidra.*
10. *La percepción del papel de la corporeidad en el semillero Clepsidra.*

Para continuar, es pertinente presentar a los participantes - *¿cierto?* -. Empezaré hablando de **CA**. **CA**, era un estudiante que ya venía de procesos de aprendizaje y creación de animación en formato de corto y largometraje experimental en Bogotá. **ST**, por su parte, también venía de procesos relacionados con la producción y aprendizaje de animación, pero pensados más bien desde lo técnico del diseño gráfico e industrial. Además, **ST** tenía experiencia laboral como freelance y en un pequeño estudio de animación especializado en la producción de *Motion Graphics* para empresas. En el caso de **MR**, él empezó su proceso de aprendizaje de animación en el semillero, por lo que sus primeras experiencias entorno a este campo vinieron de la mano del Semillero y de la Optativa de Imagen en Movimiento de la Licenciatura En Artes Visuales de la UPN.

Para presentar la información en este informe —*mejor llamémoslo relato, porque es cuando hablamos de memorias y más colectivas*— he dispuesto a usar subtítulos que nos harán comprender a ti y a mi querida/o lector/a, las coincidencias y discrepancias de los participantes en su experiencia en el semillero y la corporeidad en la enseñanza/aprendizaje/creación de animación. Si deseas mirar más detalladamente los diálogos a los que me referiré a continuación revisa: [anexo 1](#) (Matriz de análisis).

- **Semejanzas que se pliegan unas sobre otras.**

Se podría arrancar afirmando que entre los participantes no hubo diálogo intertextual sobre los procesos de la industria de la animación explícita. **ST** que ha trabajado en la industria de la animación en Bogotá, hace ciertas alusiones que podrían desde ya generar relaciones de semejanza con la parte teórica del proyecto. Por ejemplo:

“(…) en los estudios en los que yo he estado, nunca he tenido como un animador líder o como jefe, que sepa muchísimo o que tenga muchísima experiencia en animación, sino son directores creativos que tienen que manejar como muchos conceptos y ellos saben de todo un poco y, así mismo como que por eso digo que como que hay a veces libertad creativa, porque era más como comentarios orientados más hacia la estética, más de diseño, pero no tanto en cuanto al desarrollo de la animación. (...) esos procesos eran muy distintos porque nos tocaba cumplir como con unos videos animados que fueran explicativos. Entonces lo que más importaba en los videos explicativos era que la explicación que se entendiera más que los personajes tuvieran esto y lo otro, o que hubiera un principio o los conceptos técnicos de animación. No, no eran necesarios, sino la información. Y en cuanto a lo que tú dices, como trabajar para una producción animada o algo así, han sido como pues esos proyectos, como lo que tú dices, son como cadenas de trabajo en los que uno recibe como un pedazo de un material y se enfoca específicamente en esto y le pasa esto a esta otra persona para que haga eso. Pues mi experiencia ha sido así en general, de hacer de todo un poquito. - *(fragmento de la entrevista ST)*

Donde podemos constatar de manera empírica sobre como diferentes profesionales ajenos a la animación hacen parte de los procesos de animación en Bogotá, y que provienen – *de hecho*- de disciplinas que han estado históricamente emparentadas como el diseño gráfico y sus vertientes más contemporáneas, como el diseño web, diseño transmedia, marketing digital y demás.

En cuanto a las semejanzas con el marco teórico, resalta como **ST** explica cómo la educación en animación se centra en el manejo de herramientas digitales y en el proceso técnico de convertir ideas en animaciones utilizando programas específicos.

"La educación que yo tuve en animación fue como con ingenieros multimedia de la Militar. Entonces ellos pues tenían en los procesos muchas cosas desde programación web, diseño gráfico y cómo veían como un segmento de animación. Entonces eso de utilizar el cuerpo ya como lo hacen, digamos, los animadores profesionales, que es como tomar sus movimientos de referencia y eso, pues ellos no hacían ese ejercicio. Porque es como tú decías, era como abrir el programa y explicar cómo funciona y hacer ejercicios muy sencillos: como se mueve una pelotita de un lado a otro que salte, que rebote. Entonces el ejercicio de corporalidad no está porque creería yo que ellos no tuvieron tampoco como ese conocimiento, o no desarrollaron como esas habilidades a través del campo profesional, sino que salieron con un concepto y lo replicaron como ya venía" - *(fragmento de la entrevista ST)*

Lo anterior se alinea con lo propuesto en los pliegues de lo Histórico -Cultural de la corporeidad de la animación, ya que evidencia que la enseñanza tradicional en animación en Bogotá suele estar más enfocada en aspectos técnicos y de software que en la exploración de la gestualidad, materiales y procesos de animación diferenciados.

**CA**, por su parte, destaca la importancia de la experimentación en la enseñanza de la animación, acentuando y juntando los pliegues de los histórico y cultural del presente trabajo. Él se refiere a la experimentación como un punto crucial, tanto en la práctica, como en la enseñanza, lo que coincide con la idea de explorar diferentes estilos y soluciones creativas para llegar a un fin deseado desde otras sensibilidades.

En otro momento, **CA** menciona que, en su experiencia académica de práctica educativa del pregrado, fue más consciente del error de asumir que los estudiantes

tienen conocimientos básicos o previos de animación por el simple hecho de entender en abstracto lo que significa el movimiento.

"Me pasó que yo le estaba dictando a los chicos de 11 del colegio Michelsen Alfonso y el primer error mío fue asumir que ellos tenían los conceptos básicos de animación ya metidos en la cabeza. Entonces algo que saqué, como también del semillero y todas las actividades que hicimos en el semillero, directamente, en la práctica fue poner al estudiante en el contexto y lo primero que fue realizar como procesos corporales. Sí, entender cuál es el ciclo del movimiento entonces. Eso a mí me abrió a entender corporalmente cuál es y cuáles son las fases del movimiento y lo pudiéramos llevar de un papel a un objeto manipulable. Y todo esto, pues digamos llegar a un producto final animado. Entonces siento que en la enseñanza hay primero que entender que no todos tienen ese mismo conocimiento que uno tiene y hacérselo entender de una forma propio, que, que ellos mismos puedan entenderlo con su mismo cuerpo, como lo hicimos el taller de pixilación en el semillero." - *(fragmento de la entrevista CA)*

Esta idea refleja la importancia de adaptar la enseñanza de la animación y darle un enfoque diferenciado respecto a cómo se aprende a animar e interpretar el movimiento desde la corporeidad, como la entiende esta investigación, como una dimensión sensible que está en expansión. **CA**, además agrega, cómo el trabajo con procesos corporales, como entender el ciclo del movimiento, puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor los conceptos de animación y llevarlos de la teoría a la praxis, porque así lo puso en práctica en las clases que impartió y pudo ver mejor la apropiación no solo de los conceptos, sino a la hora de ponerlos en acción.

"Siento que la animación no debe ser un proceso forzado, ni tampoco un proceso en el que se centre en lo técnico. En lo técnico, tipo perfecto, por decirlo, así como en bueno, que los dibujos tienen que quedar de esta manera realista y estas dimensiones específicas, sino como sucedía en el semillero. Precisamente eso a mí me atrapó mucho del semillero, gracias a eso yo

logré realizar mi primera animación, por que sentí que fluye, o sea, a pesar de que, pues no soy el mejor dibujante, en el semillero no nos condicionábamos por eso, ese ambiente era el que permitía o permite el semillero. Que yo pueda hacer, que yo pueda jugar con mi estilo o con mi propio lenguaje." (*fragmento de la entrevista MR*)

Por su parte, **MR** destaca igualmente la importancia de no forzar el proceso de animación ni centrarse únicamente en lo técnico, sino permitir que los estudiantes exploren y desarrollen su propio estilo y lenguaje. En el caso particular de **CA**, él destaca cómo entender el movimiento del propio cuerpo es fundamental para comprender y animar el cuerpo de otros seres o elementos. **ST** también menciona la importancia de utilizar el cuerpo como referencia para crear animaciones más realistas. **MR**, por su parte, resalta cómo la libertad creativa y el desarrollo de un estilo propio están relacionados con el entendimiento del movimiento y la expresión corporal.

Estas ideas simpatizan con los pliegues propuestos desde Rico (1989) y Deleuze (2002) desde lo biológico-cultural, porque enfatiza la importancia de fomentar la perceptividad, creatividad y la libertad de expresión desde el cuerpo/corporeidad en el proceso de enseñanza de la animación.

En cuanto a las similitudes entre las afirmaciones de **CA** y **MR** sobre la corporeidad del docente de animación, ambos resaltan la importancia de entender y experimentar con el cuerpo propio como parte fundamental de la enseñanza de la animación.

"En la experiencia que conté donde mis estudiantes tenían cero conocimientos en animación y que ellos, luego lo vieran de esa forma. Dije, ¡Hey! toca meterle más fuerza la parte del cuerpo. Sí. Entonces siento que esa corporeidad sí tomó gran importancia para mí, como profesor. Porque si uno no entiende cómo un cuerpo, si no entiendes como tu cuerpo se está

moviendo, no vas a poder entender el cuerpo del otro y mucho menos poder animar un cuerpo. Así me si este hablando de un cuerpo en general. Digamos en mi trabajo de grado yo hablo de que el animador le da vida a un objeto inanimado, sí, o sea, uno le da un alma a eso. Pero pues cómo uno le va a dar alma algo si no, si no uno no entiende cómo funciona uno mismo. ¿Cómo yo voy a mover algo si yo ni siquiera sé, como me estoy moviendo? por eso en la en las clases se volvió tan importante que, en la primera clase aparte, obviamente, de teoría y práctica, fuera de pixilación ¿por qué? Porque ayuda a entender cómo su cuerpo y el cuerpo del compañero se está moviendo y entiende todo el proceso que hay en un solo movimiento. (...) tu como profe, entendiendo que el acto educativo también es como estar en una obra de teatro, porque tú estás exponiendo tu cuerpo también, o sea, más allá de ser animador o no, estás implicando tu cuerpo, tu habla, eres la conexión con los otros. Uno como profe de animación siento que debe tener una propuesta también particular de cómo se muestra sus estudiantes." (*fragmento de la entrevista CA*)

También coinciden en la idea de que el profesor de animación debe ser dinámico y expresivo, utilizando su propio cuerpo como medio para enseñar y transmitir conocimientos. Estas perspectivas desde la vista de los pliegues bilógico y cultural reconocen la importancia de la corporeidad en el aprendizaje y expresión en el proceso educativo de animación.

Ahora, desde el primer momento todos los entrevistados reconocen la importancia de la integración entre lo teórico y lo práctico en la enseñanza y aprendizaje de la animación. Así mismo resaltan la necesidad de una conciencia corporal en el proceso de enseñanza/aprendizaje/creación de animación. Sale a relucir también la importancia de la experimentación y la práctica constante para generar una comprensión más profunda de los conceptos.

Respecto a su experiencia en el Semillero se puede decir que todos los entrevistados destacan la importancia de las actividades realizadas en el como parte de su experiencia formativa en animación, incluso a posteriori. En parte, gracias a la experiencia en actividades grupales, donde se promovía la experimentación y la creatividad. Los tres entrevistados resaltan de manera significativa el uso de técnicas de animación asociadas al cuerpo como paso inicial para entender el movimiento en animación, como fueron los casos de la pixilación, la rotoscopia y el *stop-motion*.

"Siento que todo lo que se hizo en el semillero personalmente, si fue como fundamental para mí (...) En mi trabajo de grado, que también está basado en la animación y la forma de enseñanza, y que la animación sea una herramienta para expresar. Quería de alguna forma su memoria. También en las clases que di en grado 11 y décimo del colegio, fueron basados en experiencias propias y por experiencias también del semillero." (*fragmento de la entrevista CA*)

"Hubo un momento del último taller que hicimos que estábamos con un compañero que se me olvida el nombre(...); que entró también como recientemente al semillero. Y recuerdo que en la sesión estábamos como desarrollando sobre cómo se realizaban los movimientos de las teorías sobre la animación. Y a mí me sorprendió mucho porque él hizo un ejemplo con su cuerpo y era sobre cómo era el ejercicio anticipación en movimiento y él lo hizo de una manera muy fluida, sí. Creo que fue como algo que la rompió mucho, me gustó mucho, como el gesto que él hizo y como demostró muy bien como la esencia del movimiento con su cuerpo. Como con los movimientos como la actuación. Y pues eso fue dentro del semillero, creo que yo nunca lo había visto. Fue como un instante pequeño y fue como algo que se le ocurrió a él de un momento para explicar un concepto." (*fragmento de la entrevista ST*)

"Algo que me marcó mucho fue entender cómo los tiempos o bueno, ¿las fases de la animación que era, EH? la anticipación, acción, reacción y.... como esa premisa base. A pesar de que suene muy sencilla a veces uno si necesita analizar súper bien para generar un buen

movimiento o una buena interacción entre los elementos que yo estoy creando. Ah, bueno, también está el bueno el guion técnico. (...) el storyboard, esa parte también fue super interesante porque estaba, primero el resumen de la historia, como el borrador de la historia que se quería plasmar y luego se empezaba hacer un guion más técnico, por decirlo así." (*fragmento de la entrevista MR*)

Además, los tres participantes mencionan que dentro del semillero se fomentaba una propuesta horizontal en el aprendizaje, donde todos los miembros tenían la oportunidad de aprender y enseñar entre sí, independientemente de su nivel de experiencia. Se resalta que el objetivo no era solo aprender técnicas específicas de animación, sino también explorar y crear de manera libre y experimental.

Ahora, se podría decir entonces, que tanto la propuesta del Semillero Clepsidra como los pliegos propuestos enfatizan la importancia de la experimentación – *teniendo en cuenta lo corporal*- en el proceso de aprendizaje y creación en animación. Ambos reconocen la necesidad de explorar nuevos enfoques y técnicas para fomentar la creatividad y la innovación.

Algo que me parecía muy bacano en el semillero es que todos tenían su énfasis diferente en animación. Sí, digamos Juan era el cut out. Este chico Morenito se me fue el nombre, el grande, era más de hacer objetos de animación. Entonces hacía sus mesas de luces. La profe era más teórica. Entonces siento que también contaba con esas alianzas que son muy importante. Obviamente cada persona tiene su propio estilo, Pero igual el entender el estilo de los demás y decir, Venga, ¿Qué puedo aprender de ese sujeto? ¿Qué puedo aprender de Stephania? ¿Qué puedo aprender de la profe, qué puedo aprender él? Como tú dices normalmente hay un líder en el semillero, que es la profe, pero todos estábamos aprendiendo de todos. (*fragmento de la entrevista CA*)

Pues yo diría que en el tiempo que yo estuve ahí, era algo como pensado sobre todo sobre los conceptos análogos, como sobre todo sobre la materialidad de los recursos que hubiera, digamos que era importante como pensar que la producción que se fuera a hacer se pudiera soportar en cuanto a que se tuviera a la mano, ya fuera como crear un artefacto o desarrollar como una técnica específica para hacer el proceso. *(fragmento de la entrevista ST)*

“Bueno, pues. Creo que es importante partir de la enseñanza y los procesos de experimentación que llevamos a cabo a través del semillero por que partieron desde una desde una lógica muy transversal, muy horizontal. Creo que también, o sea, iba más allá de aprender una técnica o una serie de técnicas específicas, o como pulir técnicas de animación en general. Sino que siento que también estaba como muy, muy ligado lo explorativo, sí, de ese crear. Éramos un pues un semillero. o bueno, somos un semillero. Como que también respetaba esos tiempos que llevamos cada uno o esas diferentes habilidades, habilidades que presentábamos cada miembro. Porque pues a pesar de que había unos que llevaban más experiencia o tenían conocimientos más avanzados que otros, como que no se sentía esa ese desequilibrio. Sino que más bien se buscaba cómo articular esas dos partes, como esos dos hemisferios. Entonces creo que iba, iba como por ese lado.” *(fragmento de la entrevista MR)*

Si bien en primera instancia todos los participantes reconocen la importancia de la corporeidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje/creación de la animación en el semillero, también coinciden en que la corporeidad en el semillero tuvo ese énfasis especialmente en el inicio de su conformación, pero que a causa de la pandemia, quedó un poco al margen lo corpóreo consciente, por darle paso a desarrollos más bien *desde, por y para* el software; aunque, esto no significa que no se intentó visibilizar en ciertos momentos lo corpóreo expandido a pesar de esa coyuntura global. Además, es importante resaltar que **ST y MR**, integrantes que exponen este sentir, fueron miembros que se adscribieron al semillero a finales de 2019, cercano a pandemia, por lo cual no estuvieron completamente sumergidos en los procesos del semillero en su fundación.

- **Diferencias que se pliegan en resistencia.**

En este apartado la conversación inicia desde la manera como los estudios y las lógicas de lo industrial están dadas en lo local, es decir en Bogotá. Aquí hay posturas que se expanden y matizan la realidad mostrada en el marco teórico.

Si bien no hay una diferencia realmente notable, cabe resaltar las maneras como están organizados los estudios, las agencias de animación o diseño gráfico que se dedican a la animación, *-especialmente desde la publicidad-* que **SI** difieren de las grandes empresas de animación *-internacionalmente hablando-* de las que ya se han hablado grosso modo en el marco teórico, en parte, porque no es rentable tener un equipo de esa magnitud en Bogotá y en Colombia en general.

Por lo que para poder competir en el sector de *Motion Graphics* y similares, se ha adoptado una estrategia de producción de cadena sacrificando en parte *la relación animación/corporeidad consciente y animación/movimiento consciente* y se vuelve más *animación/cuerpo operativo, animación/movimiento eficiente*, relación que es semejante a la que se realiza en el marco teórico. Sin embargo, no podemos desconocer que todo esto da cuenta de que es la lógica misma de la producción de animación a nivel dominante que incentiva la mejora y la optimización de procesos sobre costos, sobre el personal, sobre como la tecnología simplifica los procesos, automatizándolos, en el afán mismo de producir más a menor inversión.

Si bien hay un fuerte sector consolidado de animación que está preocupado por la gestualidad y el movimiento de los personajes en términos comunicativos y estéticos, el escenario de la corporeidad del animador como epicentro de reflexión, de análisis como *conciencia creadora*, no es una de las preocupaciones más importantes que tiene

un estudio cuando está en medio de una producción de escala global. Por su parte **ST**, refuerza este argumento en el contexto bogotano, donde señala que, en su experiencia educativa como estudiante animación, no se incorporaba la experimentación con el cuerpo, la gestualidad, ni la actuación de los personajes en la enseñanza de la animación.

“(…) era como abrir el programa y explicar cómo funciona y hacer ejercicios muy sencillos: como se mueve una pelotita de un lado a otro que salte, que rebote. Entonces el ejercicio de corporalidad no está porque creería yo que ellos no tuvieron tampoco como ese conocimiento, o no desarrollaron como esas habilidades a través del campo profesional, sino que salieron con un concepto y lo replicaron como ya venía.” (*fragmento de la entrevista ST*)

Esto podría contrastar con la importancia que se les da a estos aspectos en la práctica profesional internacional de animación, donde los animadores suelen utilizar referencias corporales y de movimiento para crear animaciones más realistas y expresivas. Lo que dejaría al descubierto que incluso en estudios pequeños como los de Bogotá, varias veces mediados por procesos de tercerización, este tipo de conciencia corporal o a nivel de producción como de ejercicio creativo es aún más imperceptible o menos importante.

Ahora cabe resaltar que la formación de **ST** en animación fue a nivel técnico, por lo que, en parte, si bien reconoce de los *12 principios de la animación* como una herramienta útil, indica que su aprendizaje fue superficial y poco estructurado. Los principios no se enseñaban de manera explícita ni se dedicaba tiempo específico para su estudio, sino que se aprendían de manera intuitiva a medida que se avanzaba en la práctica de la animación. Eso nos deja entrever que esos procesos teóricos que eran

dominantes en la animación, en el terreno de lo técnico de hace aproximadamente 7 años – *tiempo que ha pasado desde que ST estudió animación-*, no tenían tanta relevancia como en otros sectores internacionales. Esto podría suponer que, a menor grado de profesionalización en el sector oficial, más énfasis hay en los softwares y menos en las teorías dominantes de la animación, operativizando el cuerpo del animador a un nivel más agudo frente a la importancia de aprender a manejar un software antes que al movimiento mismo.

Por otra parte, si bien no es una diferencia en todo el sentido de la palabra, **CA** habla de lo valioso de encontrar alianzas y trabajar en comunidad en el proceso de animación, destacando la búsqueda de horizontalidad en las relaciones de poder que se abordaron en el marco teórico. Esta perspectiva – *por hacer la aclaración-* no se aborda a profundidad en lo teórico, porque esa parte del marco teórico está más centrado hacia los aspectos históricos/creativos y pedagógicos de la enseñanza tradicional y experimental en animación, más que explícitamente en elaborar una propuesta pedagógica.

"Siento que no es como tanto con quien trabajar, sino es encontrar las alianzas. Sí, porque, por ejemplo, en la película que hicimos con Carlos Santa, me quedaron unos muy buenos colegas que son Melissa y Wilson. Y la afinidad que tuvimos con ellos al trabajar fue una nota, porque entendimos que los 3 teníamos como estilos, no iguales, pero si de pronto que te que tiraban para un mismo lado.

Entonces al unirnos los 3 basados en los conocimientos que Carlos Santa comenzó a impartirnos, uno decía, venga algo de lo que tú sabes a mí me puede servir y algo que yo sé, a ti te puede servir. Entonces no era únicamente como que yo aprendo o yo hago lo que únicamente

Carlos Santa diga, que era el que tenía el conocimiento, sino que entre todos comenzamos a rotar información." (*fragmento de la entrevista CA*)

Por su lado **MR** parece tener una perspectiva positiva de su experiencia de aprendizaje, destacando cómo fortaleció sus habilidades técnicas y le permitió explorar nuevas herramientas digitales. En cambio, **ST** parece más crítico respecto a la falta de consideración del aspecto corporal y expresivo en su formación.

En el caso de **CA**, este destaca la influencia del Semillero en su proyecto de grado y en su experiencia como docente, mientras que **ST** y **MR** se centran más en la experiencia personal que tuvieron en el Semillero. Ahora, hay que tener en cuenta que **CA** fue miembro desde finales del 2018 por lo que conoce a profundidad los procesos del semillero, mientras **ST** y **MR** llegaron respectivamente a finales del 2019 en el contexto de pandemia, es por eso por lo que es posible que **ST** y **MR** mencionen que en algún punto le faltaba un poco más de trabajo a la corporeidad propiamente dicha a las actividades del semillero.

Respecto a la corporeidad de la dimensión del docente de animación, **CA** destaca cómo su forma de enseñar está influenciada por la forma en que sus propios maestros enseñaban, incluyendo la necesidad de ser histriónico y demostrar los movimientos de los personajes. Por su parte, **ST** habla sobre su experiencia educativa en animación y cómo la falta de énfasis en la corporeidad durante su formación puede haber limitado su comprensión del movimiento en las animaciones que creó. Finalmente, **MR** reflexiona sobre su experiencia en el Semillero de animación donde experimentó libertad creativa y la importancia de desarrollar un estilo propio, haciendo hincapié en cómo esta libertad contribuyó a su aprendizaje y desarrollo como animador.

Cerrando estas reflexiones sobre la importancia de la corporeidad en el rol docente de animación, **CA** enfatiza más en la necesidad de incorporar la corporeidad en la práctica docente, utilizando ejercicios como la pixilación para comprender el movimiento corporal y la importancia de la expresión corporal del profesor en el aula. Por otro lado, **MR** reflexiona sobre su propia experiencia como tallerista de animación, reconociendo que se sintió alejado de la expresión corporal durante las clases y sugiriendo que habría sido más dinámico involucrarse más en la realización práctica junto con los estudiantes.

"Yo me acuerdo de que, pues cuando estábamos en lo del proceso de la biblioteca del tunal con esta historia del vampiro que fue bueno, ese proceso fue bien interesante(...) yo me sentí muy plano, sí, muy como muy alejado. De pronto, el de todo esto de la corporalidad. Si estuve como muy cerrado, como que, en cuanto a esa expresión corporal, no sé. Sí, no sé cómo muy bien, como muy en mi zona de confort, porque digamos. ¿Hubiera sido chévere, desde mi parte personal, si me hubiera tirado al ruedo de eso de lo escénico y listo, actuemos, venga, yo me meto, venga, yo vivo, yo siento eso que está atravesando el personaje de la trama? Para de pronto así tener una base para explicarles cual era la importancia de sentir el personaje y el movimiento para plasmarlo en la creación futura. (...) En primera medida -el profesor/a de animación- tiene que ser alguien que esté con una lógica muy horizontal, o sea muy transversal. También es salirse como de esa responsabilidad de que el profe lo tiene que saber todo, no, porque a veces eso también lo condiciona a uno mucho." (*fragmento de la entrevista MR*)

Ahora, llegados a este punto, se puede ver- *además*- que los entrevistados comparten una visión común sobre la importancia de la conciencia corporal y la integración entre lo teórico y lo práctico en la enseñanza y creación de animación, aunque cada uno enfatiza aspectos diferentes basados en sus experiencias y perspectivas individuales. **CA**, por ejemplo, enfatiza la importancia de aprender a través

de la práctica directa y la replicación de movimientos, basándose en su experiencia con el animador Carlos Santa. Por su parte, **ST** hace hincapié en la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje, y cómo la práctica puede adaptarse a diferentes capacidades y necesidades, incluyendo las de personas con necesidades especiales. **MR** reflexiona sobre su propia desconexión con su cuerpo en sus procesos creativos, reconociendo una falta de integración de la conciencia corporal en su trabajo previo en animación.

En este sentido, ya se puede suponer que cada miembro tuvo una relación particular con el semillero, por lo tanto, las diferencias en el tipo de experiencias y apreciaciones que cada uno dan cuenta de la comprensión de las múltiples dimensiones de la corporeidad. En el caso de **ST** él resalta el enfoque inclusivo del semillero, donde se buscaba adaptar el proceso de aprendizaje para personas con diferentes niveles de experiencia y habilidades. Este aspecto no es mencionado explícitamente por **CA** ni por **MR** en estos fragmentos. Continuando por la línea de **ST**, él menciona que en el semillero se tenía en cuenta la materialidad de los recursos disponibles para la producción de animación. Esto implica una consideración práctica y técnica que no es tan enfatizada en las otras entrevistas. Por su parte, **MR** destaca la importancia de la organización y la planificación en el proceso de animación, haciendo referencia específica a su experiencia práctica con el guion técnico y al *storyboard*.

Como conclusión, se evidencia lo dicho al inicio del párrafo, cada uno tuvo su particular experiencia en el semillero, así como lo que hoy día se llevan de este proceso y lo que ponen en práctica en su ejercicio docente y/o creativo. **CA**, por ejemplo, enfatiza su cambio de percepción sobre la importancia de la corporeidad

después de realizar un ejercicio de pixilación con estudiantes, mientras que **ST** y **MR** describen su experiencia como formadora en términos de descubrimiento a otras posibilidades, como fue el caso de **ST**, que un ejemplo que realizó un compañero usando su cuerpo para explicar un concepto durante una sesión del semillero, realmente lo hizo sentirse consciente de su propia corporeidad, abriéndole la posibilidad de enseñar/aprender/crear desde una corporeidad consciente.

## **Fase 3**

### **Corporeizando la reflexión: reflexionimando**

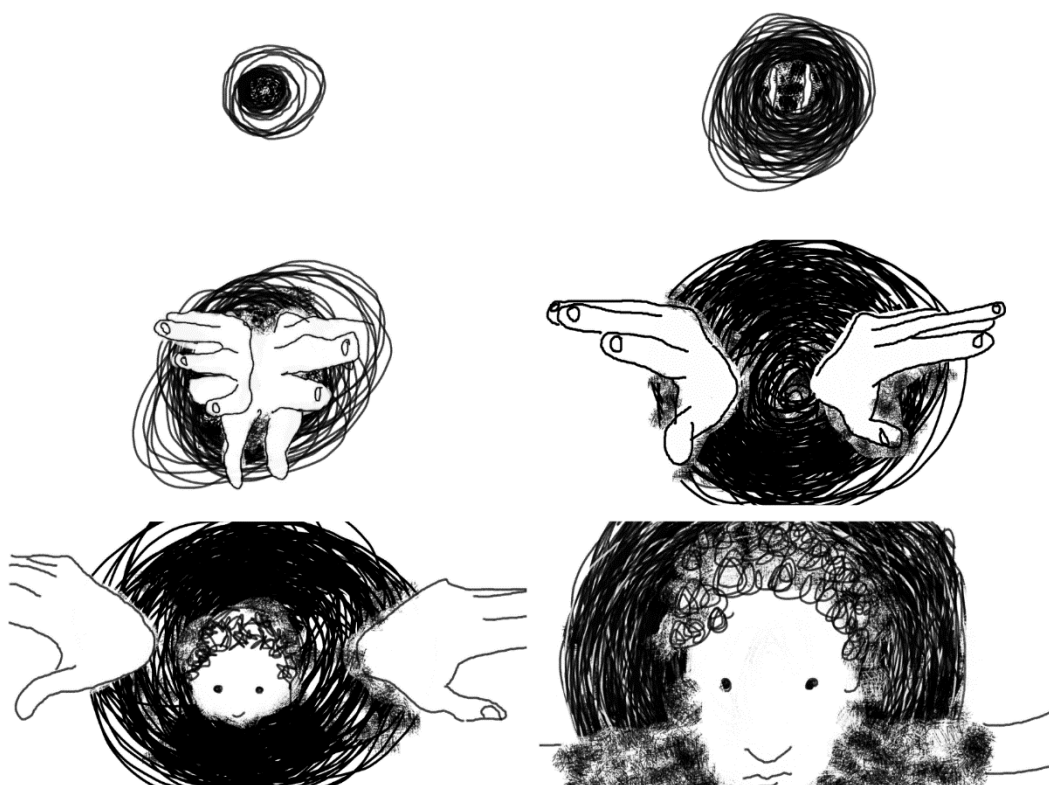
En esta sección se exponen los cuatro diálogos propuestos, situados en el contexto de los campos experimental e industrial de la animación. Cada diálogo aborda preguntas relacionadas con la identidad, la analogía, la oposición y la semejanza de las corporeidades del animador y del docente de animación. Estos conceptos se derivan del libro "La diferencia y la repetición" de Deleuze (1971). Para poder apreciar los GIF y la matriz de análisis ver el [anexo 3](#).

## Diálogo 1:

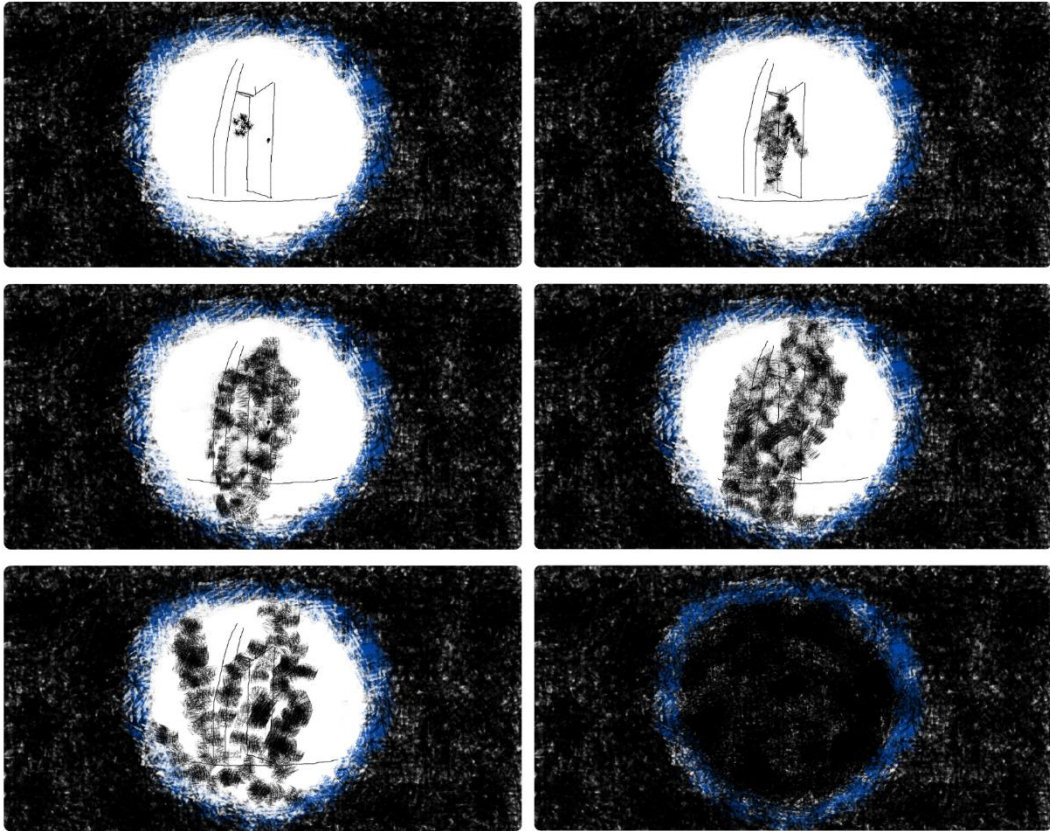
ver [anexo 4](#)

¿Qué es ser un animador?

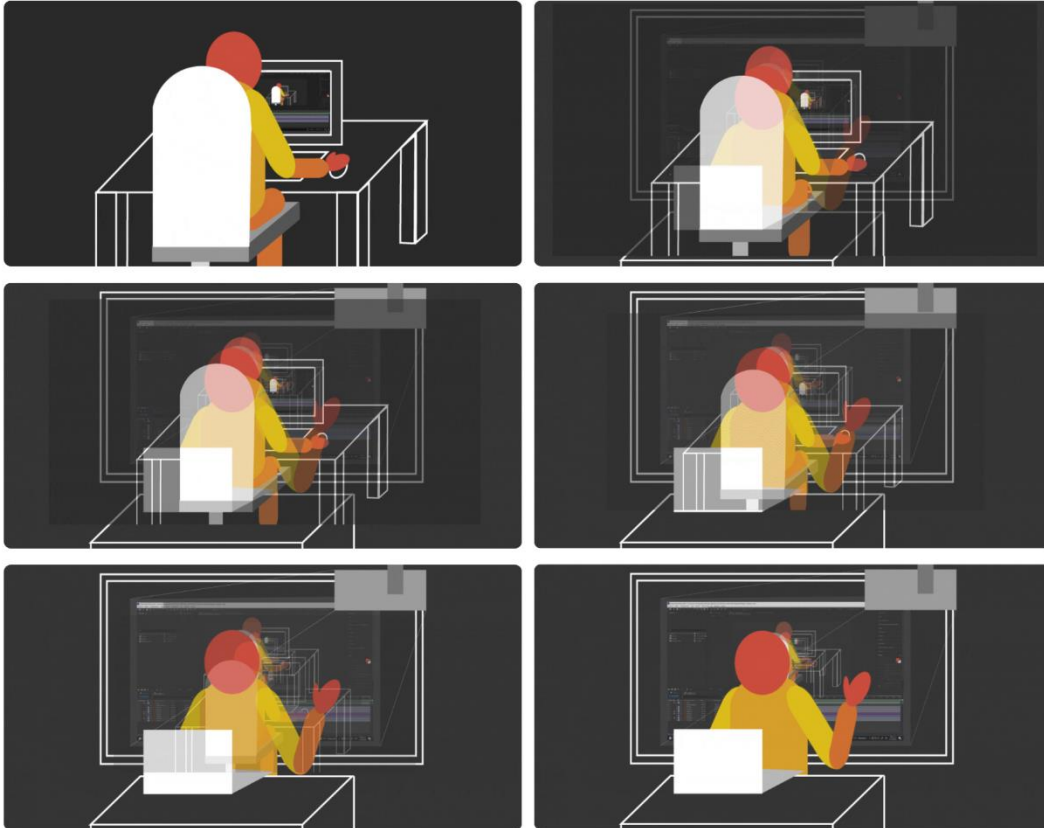
¿Qué es ser docente de animación?



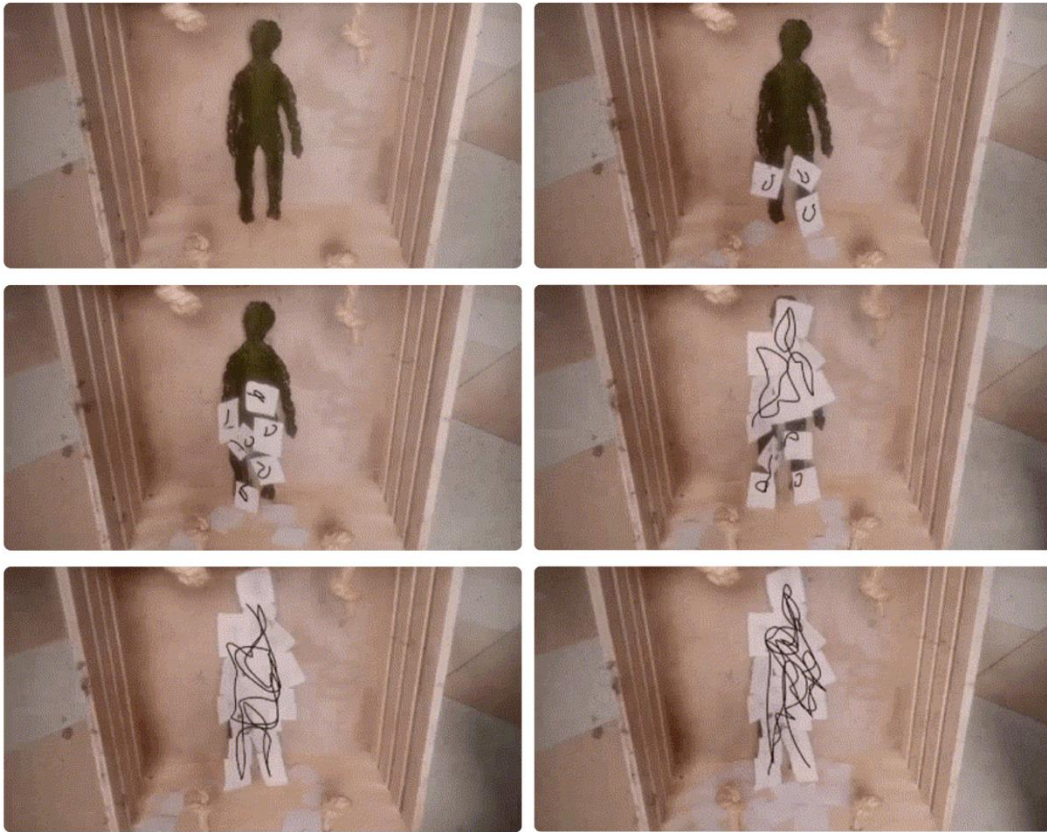
*Serie visual: GIF1 por Carolina Sánchez*



*Serie visual: GIF2 por Carolina Sánchez*



*Serie visual: GIF3 por Stephania Barrera*



*Serie visual: GIF4 por Stephania Barrera*

## Descripción (Sintáctico)

En cuanto a semejanzas en nuestros GIFs, tanto la profesora Carolina como yo, la investigadora, utilizamos estructuras simétricas y asimétricas en nuestros GIFs. Ambas presentamos elementos distribuidos de manera dinámica y equilibrada, aunque alternadas entre simetría y asimetría. En todos los GIFs hay una combinación de formas geométricas (círculos, líneas) y orgánicas. Las figuras humanas o antropomorfas están presentes en algunos de los GIFs, dando una sensación de presencia corpórea. El movimiento suave y ondulante es una característica común en los GIFs de ambas. Tanto las formas geométricas como las orgánicas se desplazan y se superponen, creando una sensación de fluidez. Hay un uso consistente del contraste entre colores intensos y suaves, aunque la paleta de colores específica varía.

Ahora, frente a las diferencias, la profesora Carolina utiliza una paleta monocromática en el primer GIF y colores fríos en el segundo, mientras que yo preferí colores cálidos en ambos GIFs. Los GIFs de la profesora Carolina presentan texturas fuertes y difuminadas, mientras que los míos tienen texturas suaves y uniformes. Yo, muestro superficies con profundidad y diferentes texturas visuales, mientras que la profesora Carolina no enfatiza tanto la profundidad. En el GIF 1 de la profesora, hay una figura humana central con elementos geométricos desordenados alrededor, mientras que en el GIF 3 creado por mí, la investigadora, las formas geométricas están conectadas y forman una estructura más integrada. El GIF 2 de la profesora Carolina inicia con simetría y se vuelve asimétrico, mostrando un cambio dinámico, mientras que el GIF 4 creado por mí, mantiene una estructura simétrica y equilibrada. En los GIFs de

la profesora Carolina, hay un mayor uso de formas orgánicas y manchas de color, mientras que los míos incorporan más formas geométricas y figuras antropomorfas.

### **Identificación (Semántico)**

Todos los GIFs del diálogo 1 presentan semejanzas en la aparición de figuras humanas o humanoides en diferentes contextos y situaciones. Así mismo muestran la utilización de elementos abstractos y formas orgánicas para representar a las figuras humanas, lo que genera una atmósfera surrealista. La paleta de colores es principalmente monocromática, con predominio de tonos blanco y negro, lo que aporta una sensación de contraste y minimalismo. Se destacan elementos visuales que sugieren movimiento, como trazos expansivos, manchas que se desplazan, yuxtaposiciones de imágenes y proyecciones.

Es posible reconocer que en los GIFs 1 y 2, las figuras humanas están más definidas, mientras que en los GIFs 3 y 4, las figuras son más abstractas y menos discernibles. Los contextos y las acciones representadas en cada GIF son diferentes: el GIF 1 muestra a una persona saliendo de un agujero, el GIF 2 representa a una persona que se aproxima a una pantalla circular, el GIF 3 muestra a una persona trabajando frente a una computadora, y el GIF 4 presenta a una figura humana cubierta por hojas. La técnica de animación utilizada varía entre los GIFs, desde trazos expansivos hasta yuxtaposiciones de imágenes y efectos de cubrimiento por elementos como hojas. La sensación de movimiento también difiere entre los GIFs: mientras que en algunos se percibe un movimiento más fluido y dinámico, en otros el movimiento es más estático o sutil. La atmósfera y la narrativa visual de cada GIF transmiten

diferentes emociones y conceptos, desde la sensación de nado en el GIF 1 hasta la idea de proyección o trabajo creativo en el GIF 3.

### **Interpretación (pragmático)**

Ambos análisis coinciden en relacionar la acción de los GIFs con el rol del docente y del animador. En el primer GIF, tanto la profesora Carolina como yo, la investigadora, percibimos la idea de una figura que abarca y se funde con el entorno, simbolizando la entrada y disposición del docente en el salón de clases.

En el segundo GIF, ambos destacan la fusión entre las corporeidades del *animador docente* y el entorno. La profesora Carolina menciona la transformación del cuerpo con lo que hace, mientras yo interpreto la fusión del cuerpo con el entorno, incluyendo los materiales de trabajo (computadora, lápiz, papel).

En el cuarto GIF, tanto la profesora Carolina como yo reconocemos la transformación continua de la percepción corporal. La profesora menciona la transformación y construcción constante de lo corporal mientras se crea y enseña. Quien escribe habla de cómo la corporeidad del *animador docente* transita por materialidades que resignifican su corporeidad.

En el tercer GIF, se hace evidente coincidencias conceptuales y visuales. La profesora Carolina destaca una observación sobre mi enfoque sobre lo técnico, mencionando cómo el hacer técnico puede superar en su momento las sensaciones corporales. Yo reflexiono sobre esto en la disposición corporal del animador frente a la computadora y la proyección del docente con tecnología, mostrando una transición entre estas dos posturas.

En el cuarto GIF, yo hago mención explícitamente de la elección de técnicas de animación, diferenciando entre el uso de *Motion Graphics* y el *Stop-motion*. La profesora Carolina no aborda este aspecto técnico, centrándose más en la transformación corporal.

En el segundo GIF, por mi lado, profundizo en la idea de que la corporeidad del docente se fusiona con el salón, incluyendo la tecnología y los materiales de trabajo, mientras que la profesora Carolina se centra más en la transformación del cuerpo y los límites difusos entre roles.

En el cuarto GIF, destaco el simbolismo de los materiales (hojas y gestos expresivos) y su relación con la corporeidad del *animador docente*. La profesora se enfoca más en la transformación perceptiva sin especificar los materiales usados.

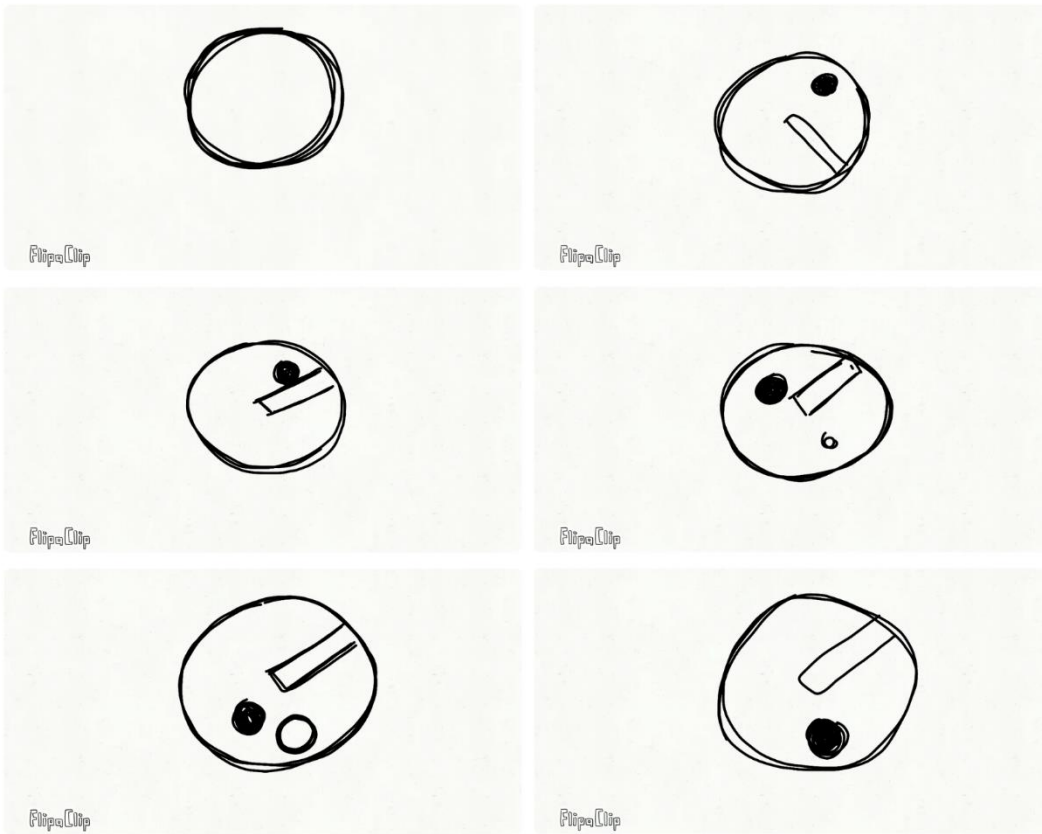
## Diálogo 2:

ver [anexo 5](#)

¿La corporeidad del animador es a \_\_\_\_\_ como la corporeidad del docente de animación es a \_\_\_\_\_?



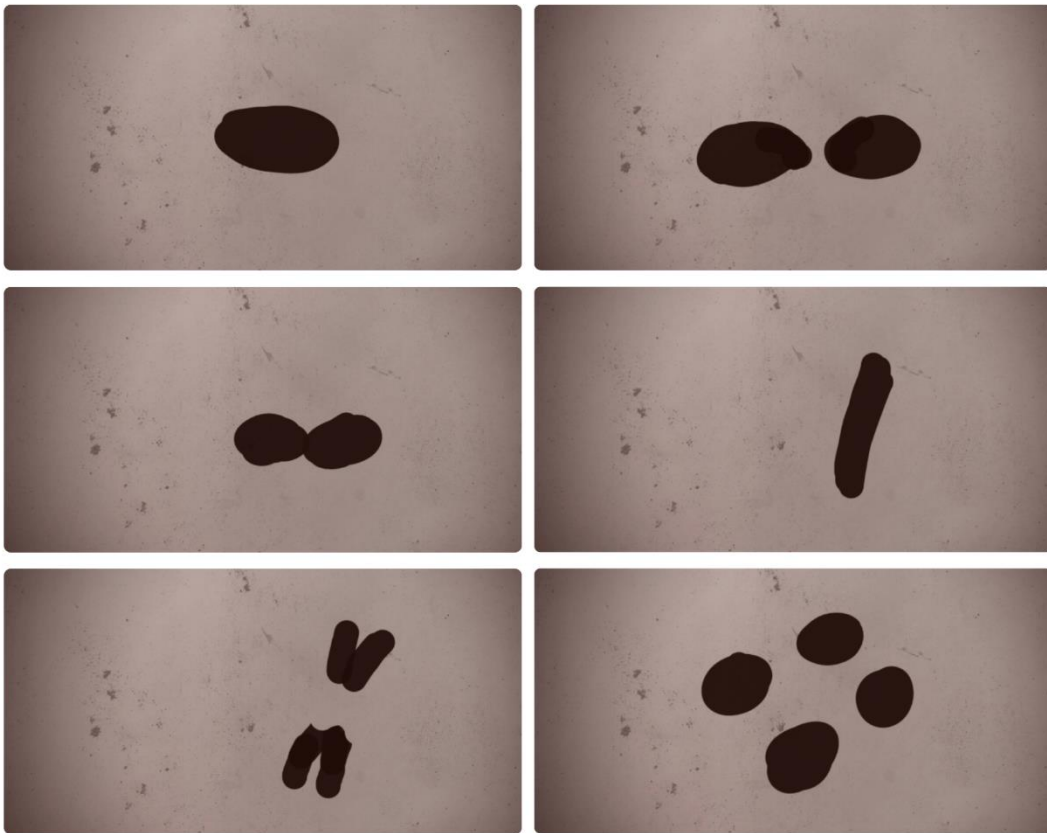
*Serie visual: GIF1 por Carolina Sánchez*



*Serie visual: GIF2 por Carolina Sánchez*



*Serie visual: GIF3 por Stephania Barrera*



*Serie visual: GIF4 por Stephania Barrera*

## Descripción (sintáctico)

Todos los GIFs presentan una sensación de movimiento y dinamismo en los elementos. Tanto los GIFs de la profesora Carolina como los míos utilizan movimientos ondulantes y fluidos, creando una sensación de fluidez y dinamismo. Hay una predominancia de estructuras asimétricas y dinámicas en varios de los GIFs (GIF 1 de la profesora Carolina, GIF 3 y 4 creados por mí), lo que genera una sensación de movimiento y desequilibrio. La profesora Carolina utiliza una paleta de colores monocromática (blanco y negro) en sus GIFs, mientras que yo uso paletas de colores vibrantes y contrastantes. Aunque las paletas de colores son diferentes, ambas enfatizan el contraste para resaltar los elementos. Las texturas suaves y difuminadas están presentes en todos los GIFs, lo que añade a la sensación de fluidez y movimiento líquido.

Mientras yo mantengo una estructura asimétrica y dinámica constante en mis GIFs, la profesora Carolina alterna entre asimetría (GIF 1) y simetría (GIF 2). En la profesora predomina el uso de formas orgánicas y abstractas (GIF 1) y formas geométricas simples integradas con formas orgánicas (GIF 2).

En mi caso, utilizo formas orgánicas y fluidas (GIF 3 y 4), con integración de formas geométricas simples. Ambas usamos una mezcla de formas orgánicas y geométricas, pero yo me enfoco más en la integración de formas reales (como la mano humana en GIF 4). La profesora Carolina en cuanto a paleta de color utiliza una monocromática en ambos GIFs. Por mi parte utilizo colores vibrantes y contrastantes, con predominio de tonos fríos en GIF 4 y tonos neutros en GIF 3. En ese caso, yo, exploro una mayor variedad de colores, contrastando con el enfoque monocromático de

la profesora; ella alterna entre sensaciones de estabilidad y desequilibrio, mientras que yo, mantengo un enfoque constante en el desequilibrio y movimiento.

### **Identificación (semántico)**

En términos de semejanzas, los GIF 1 y 2 tienen en común que presentan un ciclo de acción que se repite. En ambos casos, hay una transformación de formas y objetos que se repiten en bucle. Por otro lado, los GIF 3 y 4 comparten la característica de mostrar una transformación gradual de una figura o símbolo que se disuelve o desaparece, creando una sensación de cambio continuo.

En cuanto a las diferencias, los GIF 1 y 2 se centran en la manipulación de formas y objetos físicos, mientras que los GIF 3 y 4 exploran conceptos más abstractos, como la división y transformación de formas y símbolos. Además, los GIF 1 y 3 presentan una sensación de movimiento más dinámico, mientras que los GIF 2 y 4 tienden a una acción más estática y repetitiva.

### **Interpretación (pragmático)**

Ambos análisis, tanto el de la profesora Carolina como el de la investigadora, es decir, yo, utilizamos metáforas corporales para describir la relación entre el cuerpo del animador/docente y el proceso de creación o enseñanza. En el GIF 1, la profesora habla de cómo el cuerpo del maestro se parece al producto que realiza, mientras que, yo, la investigadora menciono cómo la corporeidad del animador se mezcla con su entorno.

En el GIF 2, ambos análisis mencionan el proceso de acción y reacción. La profesora habla de un proceso que sigue un curso con resultados esperados e

inesperados, mientras que yo veo la representación del efecto en los cuerpos que recae el movimiento iniciado por el *docente animador*.

Tanto la profesora Carolina como yo reconocemos que los productos del *animador docente* tienen vida propia. La profesora menciona que los productos son autónomos, aunque devienen del cuerpo del creador, y yo describo cómo las partículas creadas (puntos y/o fotogramas) son una extensión del *docente animador*.

En el GIF 4, ambos análisis coinciden en que la técnica puede ser maleable y sujeta a experimentación. La profesora habla de la posibilidad de usar técnicas de maneras no estandarizadas, y quien escribe, se enfoca en cómo el docente maneja espacio/tiempo/movimiento de forma diferente al animador, subrayando la intersubjetividad.

Por su parte la profesora Carolina tiende a describir los GIFs desde un punto de vista más centrado en el proceso y la analogía directa con el cuerpo y su función en la enseñanza y en la animación. Por ejemplo, en el GIF 1, su descripción es más directa en cuanto a cómo el cuerpo del maestro se convierte en lo que hace. La investigadora, yo, en cambio, utilizo una perspectiva más abstracta y conceptual, profundizando en la relación entre el cuerpo y los elementos técnicos y teóricos. En el GIF 1, hablo de la corporeidad como una entidad líquida que se mezcla y se funde, lo cual es más una reflexión sobre el entorno y el contexto.

En el GIF 2, la profesora Carolina describe la transformación y el proceso desde un punto de vista práctico y tangible, mencionando la 'bolita' que se desplaza y su

interpretación de una cara en la composición, una corporeidad que está en constante cambio.

Inicialmente yo encontré su GIF abstracto y luego lo interpreté como una reacción en cadena que afecta los cuerpos, enfocándome más en la interpretación visual y simbólica del movimiento y su efecto.

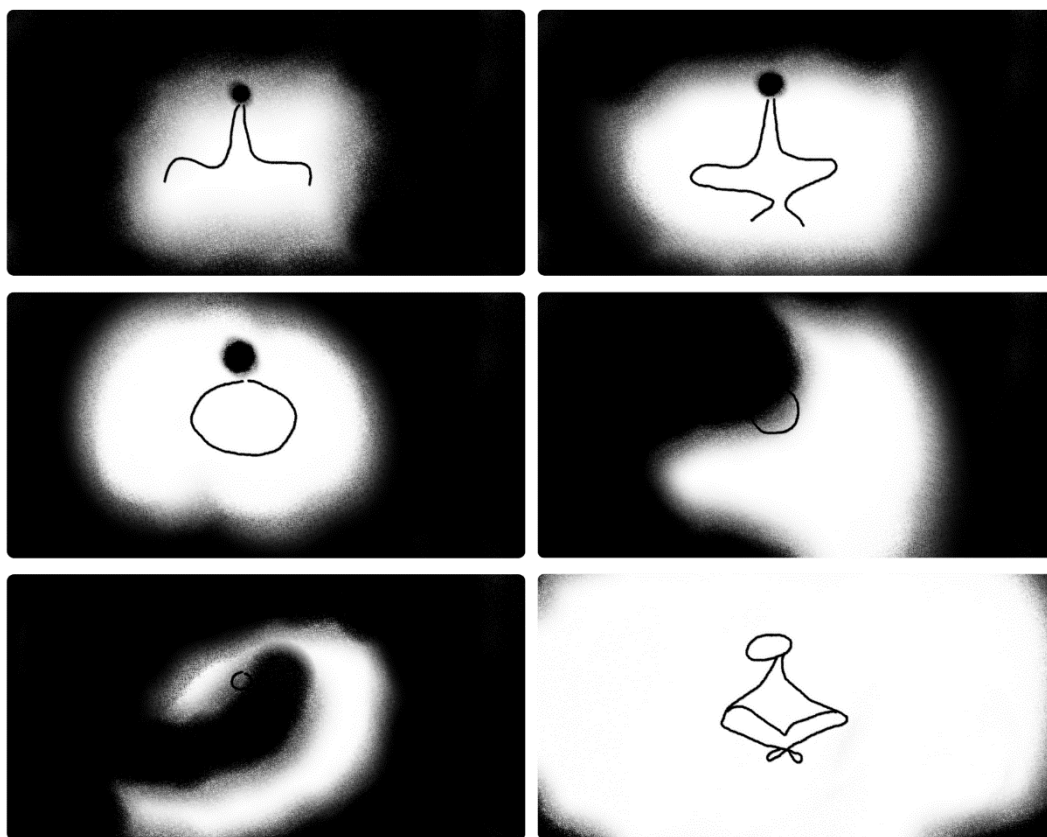
En el GIF 3, la profesora Carolina no menciona elementos tan específicos para hacer analogías, sin embargo, en mi caso, realizo analogías detalladas con la reproducción celular y las partículas en la animación, vinculando estos conceptos con la creación y la expansión del cuerpo docente/animador.

En el GIF 4, la profesora Carolina habla de la técnica y su maleabilidad sin mencionar *las jerarquías corporales*, por otro lado, yo, la investigadora, introduzco la idea de una jerarquía corporal en la animación y el tratamiento del espacio/tiempo/movimiento como materia, conectando esto con **la intercorporeidad** en la enseñanza de la animación. – *concepto que introduzco en el marco teórico basado en Merleau Ponty (1993) para reemplazar el termino intersubjetividad que entiendo como limitado a pesar de que epistemológicamente en sí mismo es una apertura conceptual-*

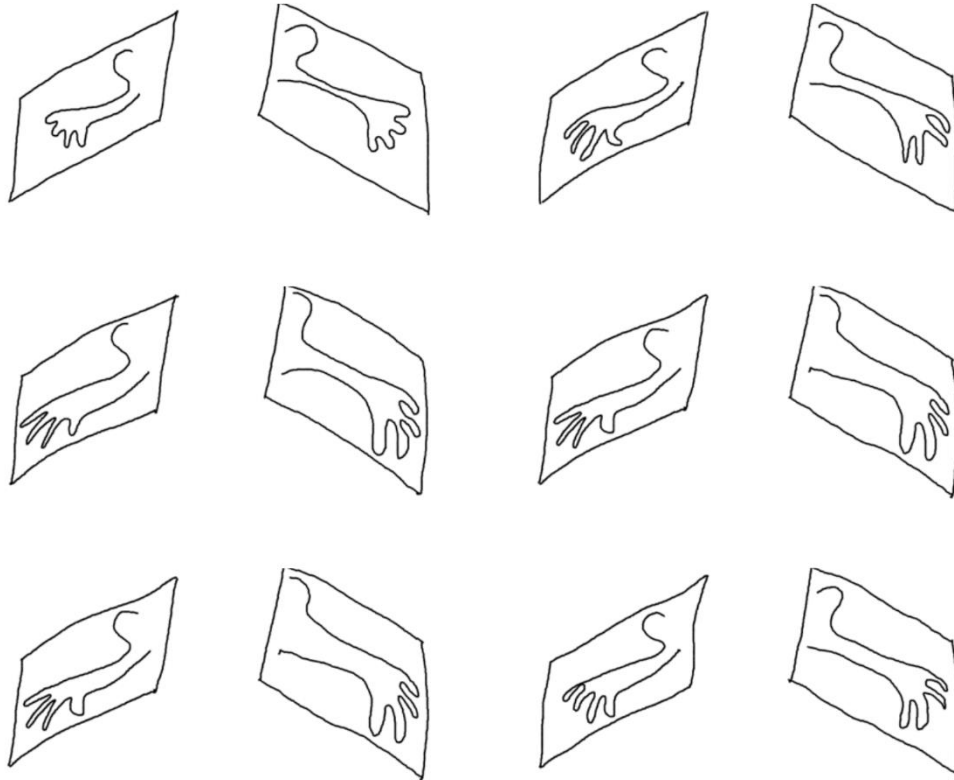
### Diálogo 3:

ver [anexo 6](#)

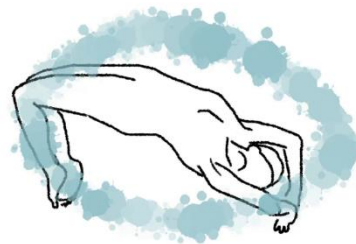
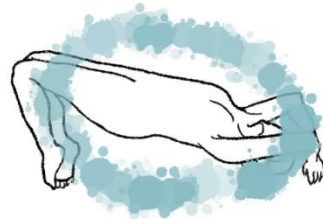
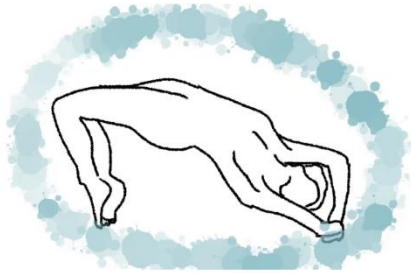
¿Qué corporeidad está en oposición al animador? ¿Qué corporeidad está en oposición al docente de animación? ¿En qué se oponen ambas corporeidades?



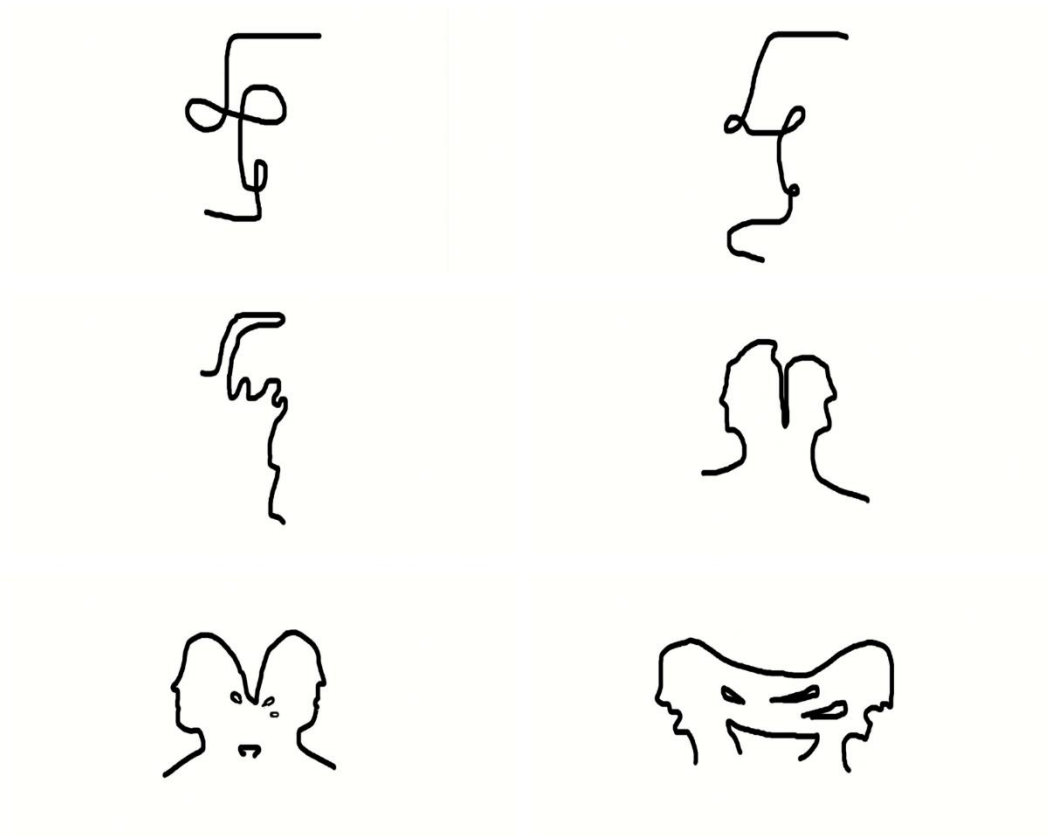
*Serie visual: GIF1 por Carolina Sánchez*



*Serie visual: GIF2 por Carolina Sánchez*



*Serie visual: GIF3 por Stephania Barrera*



*Serie visual: GIF4 por Stephania Barrera*

### **Descripción (sintáctico)**

Hay un predominio de formas orgánicas y fluidas en la mayoría de los GIFs. La paleta de colores tiende a ser monocromática, principalmente blanco y negro, en todos los GIFs. Se percibe el movimiento constante y ondulante de las formas, lo que crea una sensación de fluidez en la mayoría de los GIFs. Hay desplazamientos y superposiciones de los elementos en varios GIFs, que se solapan con texturas suaves y difuminadas en la mayoría de los GIFs, con un aspecto etéreo y ambiguo.

Por otro lado, la distribución del cuerpo antropomorfo es simétrica en el GIF 1 de la profesora Carolina, mientras que en los demás, tanto de ella como míos, presentan una distribución asimétrica. El GIF 2 de la profesora muestra una distribución estática de los elementos, en contraste con la sensación de movimiento en los demás. Por mi parte realizo formas geométricas simples, como círculos y líneas rectas, en el GIF 3, mientras que en los otros GIFs predominan las formas orgánicas.

La presencia de texturas es más evidente en los trazos del GIF 2 de la profesora Carolina, en comparación con los otros GIFs donde las texturas son menos perceptibles. En el GIF 3, de mi autoría, la distribución es centrada y asimétrica, mientras que los otros GIFs presentan distribuciones más variadas en términos de simetría y asimetría.

### **Identificación (semántico)**

Todos los GIF presentan una transformación o cambio gradual en la forma o composición de los elementos. También hay una sensación de movimiento y dinamismo en las transformaciones. Se puede observar una relación directa entre las

formas geométricas simples y las figuras más complejas u orgánicas en todos los GIF. En cada GIF, el bucle continuo refuerza la idea de transformación o cambio constante.

Sin embargo, en el GIF 1 de la profesora Carolina, se presenta una figura humanoide que se transforma gradualmente con la expansión y contracción de una mancha oscura que la rodea, mientras que en el GIF 3 realizado por mí, se muestra un cuerpo humano aparentemente femenino que se contrae y se estira, con la expansión y contracción de manchas azules que emergen de su vientre.

Los GIF 2 de la profesora Carolina y el GIF 4 realizado por quien escribe presentan transformaciones más abstractas, donde las formas geométricas simples se convierten en partes de figuras más complejas, mientras que en los GIF 1 y 3, las transformaciones son más directamente humanoides.

La paleta de colores y la textura también difieren entre los GIF, lo que puede influir en la interpretación emocional o temática de las transformaciones.

### **Interpretación (pragmático)**

Ambos análisis reflejan una profunda conciencia de la corporeidad y la transformación. La profesora Carolina y yo destacamos cómo los cuerpos de los animadores y docentes están en constante cambio, tanto físicamente como en su relación con el entorno.

Además, ambas coincidimos en la idea de que los límites entre los roles del docente y el animador son maleables y se pueden superar o transformar. La profesora Carolina menciona la dificultad de concentrarse y ser consciente del cuerpo, y cómo estos límites son muy elásticos. Yo, como investigadora, también resalto la tensión

entre el adentro y el afuera, y cómo ambos roles pueden colindar en una zona intermedia.

Los dos análisis utilizan analogías para explicar sus puntos. La profesora Carolina usa la meditación y la repetición para explicar la conciencia del cuerpo y la enseñanza, mientras que yo, uso conceptos como la célula y el Big Bang para explicar la creación y la enseñanza en animación.

Ahora, la profesora Carolina se centra en la composición y las decisiones artísticas detrás de sus GIFs, como la meditación y la disposición a romper los límites de la pantalla. En cambio, yo por mi rol como investigadora, me enfoco más en el análisis teórico y la analogía para explicar las diferencias y similitudes entre los roles del animador y el docente.

Por otro lado, la profesora Carolina pone un énfasis considerable en los aspectos técnicos y prácticos de la animación, como la eficiencia de los movimientos y la repetición en la enseñanza. En mi caso, me centro más en la filosofía de la creación y la enseñanza, analizando cómo las partículas y los conceptos abstractos se relacionan con los roles del animador y el docente.

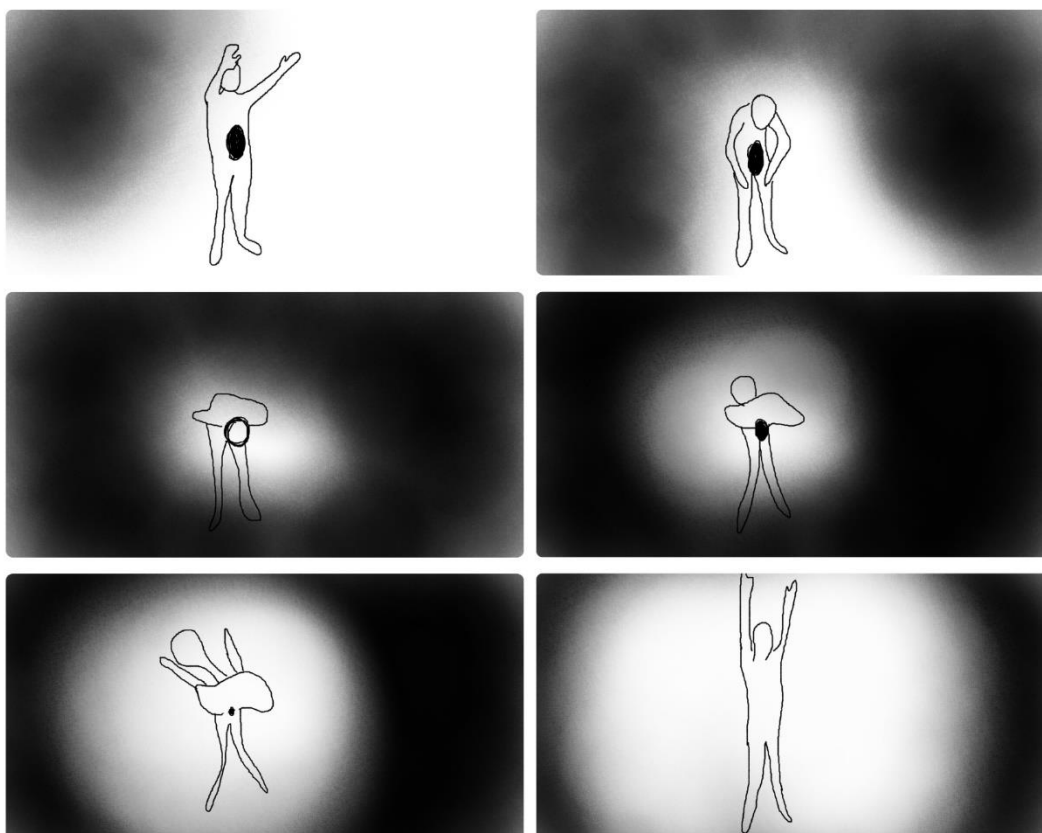
La profesora Carolina ve los límites como maleables y trata de romper el rectángulo típico de la pantalla para que la imagen se vea más orgánica. Por mi parte, sin embargo, interpreto estos límites más desde una perspectiva teórica, observando cómo las tensiones entre lo interno y lo externo se despliegan en la práctica de ambos roles.

Es así como la profesora Carolina habla de la rigidez y la indefensión del cuerpo frente a las técnicas consolidadas y la intención de liberarse de esas posturas rígidas, en contraste, yo, me enfoco en la diferencia entre la introversión del animador y la extroversión del docente, mostrando cómo un cuerpo puede oscilar entre estas naturalezas dispares.

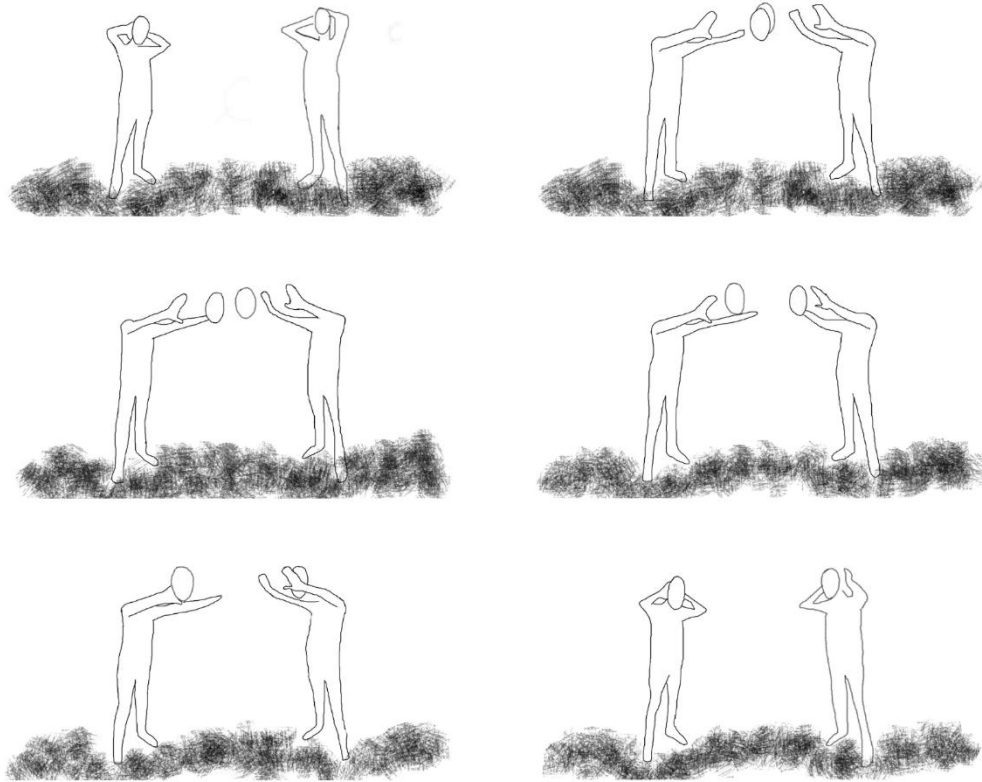
## Diálogo 4:

ver [anexo 7](#)

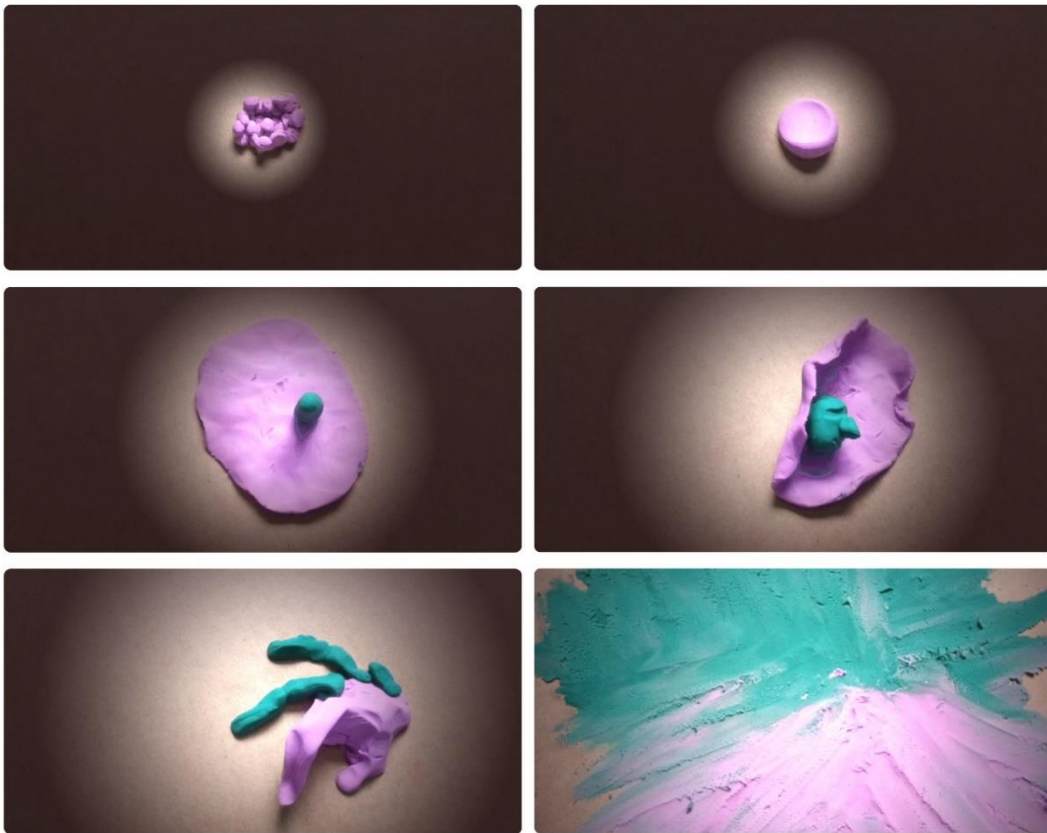
¿Existen semejanzas entre la corporeidad del docente de animación y el animador?



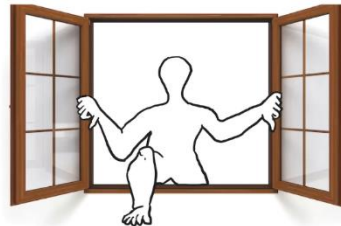
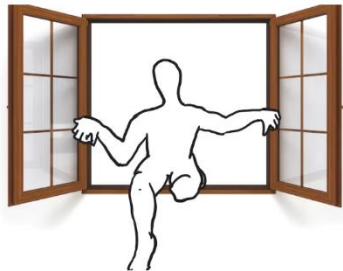
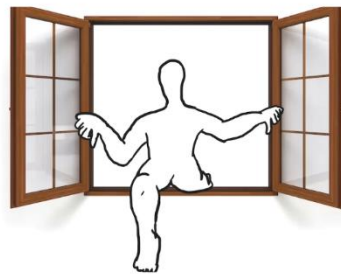
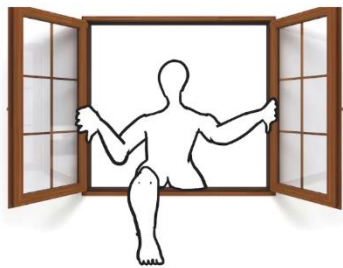
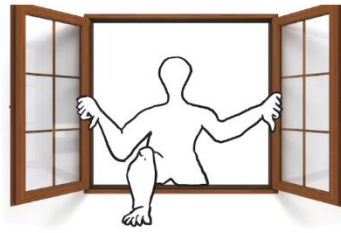
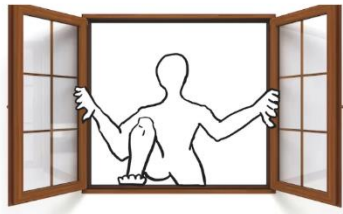
*Serie Visual: GIF1 por Carolina Sánchez*



*Serie visual: GIF2 por Carolina Sánchez*



*Serie visual: GIF3 por Stephania Barrera*



*Serie visual: GIF4 por Stephania Barrera*

## Descripción (sintáctico)

En todos los GIFs hay una distribución dinámica de los elementos en el espacio, con una sensación de movimiento y fluidez. Se puede observar un contraste entre la estabilidad de algunos elementos y la dinámica de otros. Los elementos se desplazan y se superponen a lo largo de los GIFs, creando un sentido de transformación y cambio. Es visible que se integran formas geométricas simples con formas orgánicas en varios GIFs, lo que añade complejidad visual. Las texturas varían entre suaves y difuminadas hasta rasposas y marcadas, agregando profundidad y detalle a las composiciones.

Ambas utilizamos una paleta de colores monocromática y neutral en varios GIFs, principalmente blanco y negro. También empleamos tonos contrastantes entre sí, como verde y púrpura, para crear impacto visual.

No obstante, la distribución de los elementos varía entre simétrica, asimétrica y centrada en los diferentes GIFs. Algunos GIFs muestran una distribución más equilibrada y estática de los elementos, mientras que otros presentan una distribución más dinámica y desequilibrada. La velocidad y naturaleza del movimiento varía entre los GIFs, desde movimientos suaves y ondulantes hasta desplazamientos acelerados y desacelerados.

Así mismo, algunos GIFs presentan una sensación de transformación gradual de los elementos a lo largo del tiempo, mientras que otros muestran movimientos más estáticos y repetitivos. También utilizamos diferentes combinaciones de formas geométricas simples y formas orgánicas en cada GIF para crear composiciones visuales únicas.

Por su parte, las texturas que empleamos en cada caso varían en términos de su suavidad, rugosidad y detalle, lo que contribuye a la atmósfera visual y táctil de cada GIF.

### **Identificación (pragmático)**

En todos los GIF del diálogo 4, se presenta la figura de un cuerpo humanoide o figuras antropomorfas en movimiento. Se puede observar una combinación de transformaciones físicas y movimientos que crean una sensación de fluidez y continuidad en las acciones representadas. En cada GIF, se utiliza una paleta de colores que en su mayoría incluye tonos neutros y suaves, con la presencia ocasional de colores más vibrantes. Las acciones representadas en los GIF tienen un elemento de ambigüedad o indefinición, lo que invita a interpretaciones múltiples por parte del espectador.

Por otro lado, la naturaleza de las transformaciones físicas difiere entre los GIF. Por ejemplo, en el primer GIF, se muestra una figura que se pliega y despliega en sí misma, mientras que, en el segundo GIF, dos figuras lanzan lo que parece ser sus cabezas como si fueran pelotas.

La interacción con el entorno también varía. Mientras que en algunos GIF se muestra una interacción con elementos abstractos como manchas y texturas, en otros se sugiere una interacción con objetos físicos como una ventana.

La atmósfera y el tono emocional de cada GIF pueden ser diferentes. Por ejemplo, en algunos, puede haber una sensación de desconcierto o inestabilidad, mientras que en otros puede haber una sensación de repetición o estancamiento. La

velocidad y el ritmo del movimiento varían entre los GIF, algunos pueden ser más dinámicos y rápidos, mientras que otros pueden ser más pausados y contemplativos.

La forma en que se estructura la composición visual también difiere con algunos GIF, presentando una distribución más simétrica de elementos, mientras que otros tienen una disposición más asimétrica o caótica.

### **Interpretación (pragmático)**

Ambos análisis coinciden en que los roles del animador y del docente de animación están íntimamente ligados a sus corporeidades. En el GIF 1, ambas mencionamos cómo la corporeidad necesita plegarse sobre sí misma. Por ejemplo, en el GIF 2, ambas hablamos de la interrelación y construcción mutua entre las experiencias de uno y otro rol, aunque desde perspectivas diferentes.

En el GIF 1 y el GIF 3, ambas destacamos el proceso de introspección y la acción de ir hacia adentro y luego hacia afuera como un componente esencial tanto del animador como del docente de animación. En el GIF 3, mencionamos el proceso experimental que es común en ambos roles. En el GIF 4, ambas hablamos de las limitaciones y la incertidumbre que enfrentan, ya sea en términos de técnica o de enseñanza.

La profesora Carolina en el GIF 1 se enfoca más en la introspección como una representación de la dificultad de concentrarse y la conciencia del cuerpo en ambos roles. Por mi parte, veo el movimiento como una necesidad independientemente del rol, subrayando la importancia del plegarse sobre sí mismo en cualquier momento, no sólo en términos de introspección.

La profesora Carolina en el GIF 2, se centra más en el proceso de intercambio y relación con el otro, donde ambos se construyen mutuamente. Como investigadora, me enfoco más en la jerarquía racional y cartesiana que privilegia los procesos mentales abstractos sobre los concretos, destacando cómo estos procesos afectan la relación entre el animador y el docente de animación.

En el GIF 3, la profesora Carolina menciona que la intuición del animador y el proceso experimental puede resultar en desarrollos y finalidades inesperadas, pero que, eventualmente genera un resultado reflexivo. Yo me enfoco en la coexistencia y difuminación de roles, mostrando cómo ambos roles se mezclan y convergen en un punto cero de este movimiento pendular, idealizando una perspectiva donde las diferencias son menos marcadas.

Finalmente, en el GIF 4, la profesora Carolina habla sobre la rigidez y la indefensión del cuerpo frente a las técnicas consolidadas y la intención de liberación. Es así como desde mi rol en esta investigación destaco el límite claro impuesto por los marcos contextuales, refiriéndome a cómo la experimentación está contenida o dosificada dentro de ciertos estándares industriales y culturales.

## 5.1. Cuadros finales

Finalmente hemos llegado al final de este recorrido. Hemos caminado sobre pliegues, nos hemos plegado hacia dentro y hacia fuera de nosotros/as, nos hemos desplegado y expandido a diferentes teorías y experiencias sobre la comprensión de las corporeidades del personaje creado para este relato *el/la docente animador/a*, pero esto carecería de sentido si no situara a este ser multidimensional, el semillero Clepsidra fue vehículo de la experiencia que buscaba como investigadora indagar, el Semillero Clepsidra, como semillero nutrió y germinó corporeidades de docente animador relevantes de ser estudiadas en medio de la complejidad de Rico (1998) y Deleuze (1989) (2002).

Aplicar las teorías de la diferencia, la repetición y el pliegue de Deleuze a las experiencias y percepciones de las corporeidades en la enseñanza/aprendizaje/creación de animación permite ver cómo estas prácticas y enfoques no solo se repiten, sino que se transforman y enriquecen a través de la variación y la interacción constante. La corporeidad, al plegarse y desplegarse en diferentes contextos, refleja una multiplicidad de formas y posibilidades que enriquecen el campo educativo y creativo de la animación, sugiriendo derivas necesarias.

Es así como los diferentes enfoques en este trabajo nos llevaron a hablar de la importancia de la corporeidad consciente y la integración entre lo teórico y lo práctico en la enseñanza y creación de animación, estos ecos resonaron tanto en la elaboración teórica de este trabajo como en el apartado de resultados, especialmente en las entrevistas a los exmiembros del semillero. Mostrándonos en un primer momento un

pliegue necesario para abordar la enseñanza/aprendizaje/creación de animación en Bogotá.

En relación con la evolución histórica de los talleres del semillero Clepsidra desde 2018 hasta 2022, podemos apreciar una progresión en la comprensión y apropiación de la corporeidad en la enseñanza/aprendizaje/creación de animación. Si bien, inicialmente el semillero se centró en la sensación de movimiento experimentada desde el cuerpo a través de técnicas como el stop-motion y la pixilación, con el tiempo, los talleres incorporaron más profundamente la materialidad y la fusión de las corporeidades de los animadores con sus creaciones, especialmente en 2019. Sin embargo, en 2020, la interacción con dispositivos digitales y la hiperconectividad de los participantes universitarios condicionaron la percepción corporal, haciéndola más mecánica y repetitiva. En 2021, la animación rítmica y la experimentación con las fases del movimiento reflejaron un intento de revitalizar el lugar corporeidad de manera más consciente.

Finalmente, en 2022, una nostalgia por lo análogo llevó a retomar la creación de objetos precinematográficos, integrando elementos de talleres previos y áreas de investigación más internas, en busca de que floreciera de nuevo esas conexiones entre diferentes dimensiones no solo de la animación sino de lo humano que hacían del semillero un espacio lleno de riquezas a nivel tanto práctico como teórico.

La interrelación de lo anterior con los análisis de los GIFs revela cómo la corporeidad se manifiesta y se transforma en la enseñanza, aprendizaje y la creación de animación. La profesora Carolina y yo coincidimos en la fusión de la corporeidad del *docente animador* con su entorno y la importancia de la introspección y la acción en

ambos roles. Las metáforas corporales utilizadas en los análisis resaltan la relación simbiótica entre el cuerpo del *docente animador* y su proceso creativo, subrayando cómo las técnicas y materiales influyen y son influenciados por la corporeidad. Las descripciones técnicas y filosóficas de los GIFs muestran la complejidad de estas interacciones y cómo los límites entre los roles son maleables y transformables, reflejando la fluidez y adaptabilidad de la conciencia corporal en la práctica educativa y creativa.

Para este momento se hace pertinente retomar la controversia sobre la idea de la 'diversidad'. ¿Por qué? Bueno, en este viaje teórico, de experiencias, de corporalidades expandidas = corporeidades yuxtapuestas = *intercorporalidades*, es importante volver a señalar algo que no puedo dejar escapar. No podemos olvidar que, aunque las experiencias de **ST**, **MR** y **CA** presentadas aquí refuerzan la idea de diversidad en los procesos de la industria de la animación, estas experiencias no están exentas de la asimilación de dicha diversidad o diferencia, especialmente en los procesos industriales, como lo señala Žižek (1998, 2012). Esto es aún más evidente porque la corporeidad, históricamente, ha sido no solo asimilada, sino también cooptada como el principal elemento para lograr la homogenización de procesos industriales, ideológicos, culturales y sociales. Por lo tanto, es crucial utilizar este hecho como un lente para leer las siguientes conclusiones.

- *¿Listo/a? ¿Ya te cambiaste de lentes?* - En todo el recorrido de este proyecto hemos podido ver en este siglo que la educación en animación se ha centrado en el manejo de herramientas digitales, más que enseñar al animador a entender el movimiento desde su propia corporeidad. Esto ha llevado a este proyecto a alzar la voz

para promover un equilibrio epistemológico y técnico en el dominio de las herramientas digitales – *que vaya que son muy útiles y permiten un mundo de cosas-* pero que no pueden eclipsar el lugar de la enseñanza/aprendizaje/creación de animación como campo transdisciplinar, y hablo específicamente de las disciplinas que han situado la corporeidad del animador como una herramienta de producción en serie, en este caso particular, hablo del diseño gráfico *-desde la publicidad-* en Bogotá. Este trabajo de grado es una invitación *–léelo de esa forma querido/a lector/a-* a ver el campo de la animación y sus procesos desde un enfoque más holístico.

Por eso situó la enseñanza/aprendizaje/creación de animación desde la perspectiva de una *animación conscientemente experimental*, donde el rol de *docente animador* no solo repare en el universo de métodos y técnicas pensadas desde la lógica de lo eficiente/productivo, sino que estas dinámicas le permitan expandirse y generar derivas, y no solo para generar diversidad de procesos, sino también para poder resistir desde la misma diversidad; por eso, este trabajo habla de una corporeidad expandida y consciente en los procesos de enseñanza/aprendizaje/creación de animación, porque, si bien es desde la corporeidad inconsciente que se automatiza y operativiza los procesos, es a través de la misma corporeidad que se puede revertir esta fórmula para lograr procesos conscientes y sensibles.

Es por eso por lo que la labor del docente de animación se hace tan primordial en esta red de significados. El cómo se enseña es como se reproduce este conocimiento, tanto en producto, como en proceso. Indagar por el docente de animación es descubrir que su papel debería corresponder al de una corporeidad que

integra de manera consciente y expresiva lo teórico y lo práctico; esto apuesta por la formación de animadores conscientes de sí mismos, conscientes de la materialidad con la que trabajan, de la cual son parte indudablemente, porque su corporeidad se mezcla con ellas *-son ellas-* su cuerpo es el que se mueve junto con lo que crea, él/ella es línea, es punto, es tiempo, es fotograma, es espacio, es movimiento.

Señalar y exponer el trabajo desarrollado por el Semillero Clepsidra durante el 2018- 2022 es demostrar una pequeña y audaz deriva que se generó desde el seno del arte y la pedagogía. Con su experiencia hemos podido apreciar mejor la importancia de la libertad creativa, la exploración en diferentes niveles para lograr desarrollar un estilo propio y lenguaje en clave de animación. Para esto es inevitable hablar de la importancia del trabajo y aprendizaje colaborativo, del intercambio de conocimiento desde el lugar de la horizontalidad, no solo entre estudiantes, sino en la relación docente-estudiante, donde ambos están implicados tanto en la creación como en la enseñanza. Pero reitero – *sí, hay que hacerlo-* esto no sería posible sin la implicación de corporeidades conscientes y en sintonía, es decir, procesos que se dan desde la *intercorporeidad consciente* en la enseñanza/aprendizaje/creación.

El Semillero Clepsidra también ha servido de ejemplo, mostrándonos que cuando los procesos tienden a la abstracción de lo corpóreo y a la virtualización de los procesos, como nos sucedió a causa de pandemia, los procesos conscientes de la corporeidad se hacen más difíciles de visibilizar y es más fácil caer en la automatización y lo operativo irreflexivo, y no solo eso, este tipo de experiencia, además, evidenció que el trabajo colectivo, tendía en este contexto a ser reemplazada

por procesos más individualizados. Yendo en detrimento de los procesos, no en términos de productividad o de volumen, sino de experiencias significativas.

Estas conclusiones no buscan ir en contra de los procesos digitales, de hecho, en la experiencia del Semillero Clepsidra, se puede constatar que sus procesos de animación eran mayormente híbridos, es decir, procesos análogos y procesos digitales; esto se ve tanto, en sus procesos de planeación educativa, como en la realización de los talleres y en los ejercicios internos realizados por los miembros del semillero. Lo que si quiere enfatizar es el lugar y la disposición de la corporeidad a la hora de usar estas herramientas expresivas, porque son eso herramientas de creación.

Hablando de las técnicas de animación puntualmente, ya se ha hablado a lo largo y ancho de este proyecto acerca de la naturaleza favorable en tanto corporeidad consciente del *stop-motion*, los recortes articulados y la pixilación, esto no excluye por consiguiente la potencia del dibujo animado, sin embargo, al ser un ejercicio que abstrae figuras para luego concretarlas, su proceso consciente en tanto lo corpóreo, implica un conocimiento más profundo de sí mismo a nivel consciente del movimiento/tiempo/espacio y así mismo, de sus posibilidades expresivas y educativas tanto para el animador, como para el docente de animación.

Por otro lado, el Semillero Clepsidra como deriva también nos deja una pista sobre el lugar de interdisciplinariedad en el campo de la animación. El semillero no solo se concentraba en la enseñanza y creación de animación a secas, también se proponía la creación de prototipos y piezas para lograr ejercicios de experimentación tanto creativa como didácticamente. Este trabajo paralelo muestra los puentes entre disciplinas, de cómo estas se pueden nutrir, de cómo, la electrónica, la física, el diseño

industrial y demás puede dialogar – *en este caso con la animación*- y estar implicada en sus procesos sumándole complejidad, no solo por factores técnicos, sino que, en clave de corporeidad, implica expandirse desde la corporeidad a otras formas disciplinares, es decir, generar simbiosis con esas nuevas corporeidades.

Ahora haciendo *zoom* a la corporeidad compleja y polifacética del *docente animador*, se hace pertinente hablar de los GIFs animados realizados en colaboración con la profesora Carolina, que le ha permitido a este proyecto adquirir una exploración rica y matizada de las complejas interacciones entre los roles del animador y del docente de animación como dimensiones que habitan en un solo cuerpo. A través de estos GIFs, se ha revelado una narrativa visual y conceptual que va más allá de las simples representaciones estáticas, proporcionando un entendimiento profundo de cómo estas figuras profesionales no solo actúan en sus respectivos campos, sino también de cómo viven y perciben sus propias corporeidades.

Uno de los temas más recurrentes en los GIFs, en principio es la 'dualidad' y la transformación de la corporeidad. La imagen del cuerpo que se dobla sobre sí mismo y luego se despliega hacia el exterior, esto encapsula perfectamente la experiencia introspectiva del animador y la extrovertida del docente de animación. Esta dinámica sugiere que ambos roles requieren una constante adaptación y flexibilidad, reflejando cómo la corporeidad es tanto un punto de partida como un resultado de la interacción con el entorno y las prácticas profesionales.

En los GIFs, vemos también cuerpos que se transforman, se expanden, y se contraen, simbolizando las oscilaciones entre introspección y expresión. Estas representaciones visuales destacan la necesidad de equilibrio entre lo interno y lo

externo, y cómo esta tensión es fundamental para la práctica de la animación y su enseñanza/aprendizaje/creación.

La interacción entre el *docente animador* y su entorno también es un tema central en los GIFs. Aquí las dimensiones de esta corporeidad dejan de ser duales para volverse triales. La representación de figuras que intentan, por ejemplo, copiarse mutuamente, aun con sutiles diferencias, ilustra el proceso de aprendizaje y enseñanza. Esta repetición imperfecta refleja cómo el aprendizaje es un proceso continuo de ensayo y error, donde las aproximaciones teóricas y prácticas se adaptan y eclosionan en diferentes posibilidades, pero esto únicamente con relación al contexto que también se suma a la corporeidad del *docente animador*. Por eso, la práctica reflexiva se convierte en un mecanismo esencial para que los animadores, docentes y/o los *docentes animadores* puedan explorar y cuestionar sus roles, promoviendo así una transformación continua en sus habilidades y enfoques desde una perspectiva más humana y liberadora.

No es fortuito que tanto los GIFs, como la experiencia del Semillero Clepsidra y el marco teórico subrayen al tiempo la importancia de la experimentación de la materialidad, de técnica y de soporte, así como de la expresión y la enseñanza/aprendizaje. Estas prácticas no solo son medios para un fin, sino que también son procesos que moldean la corporeidad y la percepción del animador y del docente.

Así mismo, los diálogos que llevaron a la construcción de los GIFs revelan las jerarquías y los contextos que influyen en la práctica de la animación y la enseñanza/aprendizaje que ya veníamos discutiendo desde el marco teórico. Ejemplo

claro de esto es, por ejemplo, la representación de figuras humanoides que se intercambian cabezas, la cual puede sugerir una jerarquía implícita, donde la razón y la técnica a menudo se privilegian sobre la sensibilidad y la intuición. Este intercambio visual pone de manifiesto la necesidad de una reevaluación de estas jerarquías, promoviendo una integración más holística de lo racional y lo sensorial, entendiéndolo mejor desde conceptos como la corporeidad, la unicidad de las dimensiones.

**Reflexionimar** – *reflexionar de la animación haciendo animación*- ha aportado valiosas recomendaciones para la práctica profesional de animadores y docentes de animación. Al comprender la interacción de sus roles y la importancia de la reflexión y la experimentación en sus prácticas, los profesionales y no profesionales pueden desarrollar prácticas más equilibradas. Así como invitar a los animadores y docentes a reflexionar sobre sus propias corporeidades y cómo estas influyen en su trabajo. Al integrar esta comprensión en su práctica diaria, pueden lograr una mayor coherencia y profundidad en sus enfoques, promoviendo una enseñanza/aprendizaje/creación más significativas y holísticas.

Para finalizar me gustaría dar a conocer los aportes que esta investigación se propuso y que pienso consiguió a lo largo de sus apartados:

Me gustaria empezar por la apuesta metodológica de este proyecto. El enunciar abiertamente a la animación como un medio para reflexionar sobre sí misma y el haber logrado apreciaciones y reflexiones complejas al relacionarlas con diferentes aristas, mientras me senté y dialogué con autores distantes entre sí -o no-, muestra que la creación como forma de reflexión, es tanto posible como muy potente, es el ambiente

ideal para generar relaciones teóricas, prácticas y artísticas que lleven a la generación de nuevo conocimiento.

En cuanto al campo del arte, este proyecto logra aportar a la redefinición de la manera en que entendemos la corporeidad y su relación con la creatividad. Al visualizar los roles del animador y el docente de animación como partes integrales de un mismo cuerpo en constante transformación, se subraya la idea de que el cuerpo no es solo un vehículo para la creación, sino también una fuente inagotable de inspiración y reflexión.

Esta perspectiva emancipadora rompe con la visión tradicional del artista como un ente separado de su obra, invitando a una integración más holística donde 'el cuerpo y la mente' *-históricamente separados y antagónicos-* se entrelazan biológica, conceptual y concretamente en un acto creativo, donde no se trata de técnica y precisión, sino de una danza entre lo interno y lo externo, lo consciente y lo inconsciente. Esta visión humaniza la práctica artística, destacando la vulnerabilidad, la duda y la exploración como elementos esenciales del proceso creativo.

En el ámbito educativo, las contribuciones de este proyecto son profundas y emancipadoras. Al analizar las relaciones entre el animador y el docente de animación, se enfatiza la importancia de la reflexión crítica y la práctica reflexiva en la enseñanza. Este enfoque invita a los educadores a considerar no solo los contenidos que enseñan, sino también cómo sus propias experiencias y corporeidades influyen en su pedagogía.

Esta investigación promueve un modelo educativo que empodera tanto a los docentes como a los estudiantes. Al reconocer la importancia de la introspección y la interacción, se fomenta un ambiente de aprendizaje donde se valora la colaboración, la

adaptabilidad y la creatividad. Esta visión integradora de la educación desafía las prácticas tradicionales que a menudo privilegian la eficiencia y la productividad sobre el bienestar y el crecimiento personal.

A nivel cultural, esta investigación funciona como un acto de resistencia y reinterpretación de las normas establecidas. Al desafiar las jerarquías y los contextos industriales que tradicionalmente han delimitado la práctica de la animación y su enseñanza. Este enfoque emancipador invita a cuestionar y dismantelar las estructuras rígidas que pueden limitar la expresión individual y colectiva.

Al abordar las complejidades de la corporeidad en la práctica artística y educativa, se promueve una visión del ser humano como un ente integral y dinámico, en constante interacción con su entorno y sus propias experiencias. Esta perspectiva invita a una reevaluación de nuestras prácticas y creencias, fomentando una mayor conciencia y sensibilidad hacia nosotros mismos y los demás.

Las reflexiones de los GIFs animados trascienden la técnica y el contenido, ofreciendo una visión emancipadora que valora la diversidad desde la resistencia, la experimentación y la reflexión crítica. Al integrar estas perspectivas en el arte, la cultura y la educación, este proyecto contribuye a la creación de espacios más inclusivos, equitativos y humanos, donde se valora la multiplicidad de voces y experiencias.

Para finalizar, hay que poner en relieve como la investigación demostró que la corporeidad influye en la enseñanza/aprendizaje/creación. Este hecho abre un nuevo campo de discusión y estudio dentro de la animación y la pedagogía. Lo que propicia nuevas vías para futuras investigaciones. Podrían explorarse más a fondo las

relaciones entre diferentes técnicas de animación y sus efectos en la corporeidad del animador y del docente. Además, sería interesante investigar cómo estas dinámicas se desarrollan en diferentes contextos culturales y educativos.

Asimismo, no se pueden pasar por alto las implicaciones pedagógicas de este proyecto. Los hallazgos pueden ayudar a diseñar programas de formación más integrales para animadores y docentes de animación, incorporando prácticas que tengan presente la reflexión sobre la corporeidad y la experimentación técnica. En este caso los docentes de animación pueden utilizar estos hallazgos para desarrollar ejercicios que fomenten la conciencia corporal y la experimentación técnica en sus estudiantes y de esta manera fomentar en distintos circuitos de animación las potencias de a corporeidad consciente.

## REFERENCIAS

Acaso, M. (2009). *La Educación Artística no son manualidades*. Los libros de la catarata.

(2018). *Pedagogías invisibles, el espacio del aula como discurso*. Los libros de la catarata.

Águila, C., y López, J. J. (2019). *Cuerpo, corporeidad y educación: Una mirada reflexiva desde la Educación Física* *Body, corporeality and education: A reflective look from Physical Education*. *Retos*, 35, 413-421.

Álvarez, A. L. y Barreto, A. G (2010). *El arte de investigar el arte*. Editorial Oriente.

Arce, R., Sánchez, C. y Oscar, A. (2013). *La animación en Colombia hasta finales de los años 80*. Universidad Jorge Tadeo Lozano. Facultad de Artes y Diseño.

Avram, H. Ed. (2018). *Moving Images, Mobile Bodies. The Poetics and Practice of Corporeality in Visual and Performing*. Arts Cambridge Scholars Publishing.

Barrera, S. (2021). *Reflexiones para la enseñanza profesional de animación en Bogotá, una mirada desde la educación artística visual y la animación experimental. Análisis de planes de estudio de animación de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Corporación Taller Cinco en paralelo con mi experiencia estudiando animación en Bogotá en la Corporación Escuela Nacional de Caricatura y Comunicación Gráfica*. Universidad Pedagógica Nacional.

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/16520>

Bolívar, O. D., et al. (2015). *Configuración de la corporalidad y corporeidad del docente en la regulación institucional del colegio y la universidad.*

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/812>

Buck-Morss, S. (2005). *Walter Benjamin, escritor revolucionario.* Interzona Editora.

Cardozo, S. Y. (2021). *¿Tenemos o somos cuerpo?: tejiendo narrativas para reconocernos desde las experiencias que emergen en la práctica pedagógica de la Licenciatura en Biología desde el fanzine.* Universidad Pedagógica Nacional.

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/13377>

Castro Carvajal, J., & Uribe Rodríguez, M. (2010). *La educación somática: un medio para desarrollar el potencial humano.* Educación Física Y Deporte, 20(1), 31–43.

<https://doi.org/10.17533/udea.efyd.3388>

Cruz, C. L. (2018). *Hacia una aproximación del cuerpo por parte de diez maestros en ejercicio del proyecto curricular Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional: una mirada a las prácticas de sí.*

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/10493>.

Cholodenko, L. (2020). *El animador como artista, el artista como animador, una recapitulación.* Con A de animación. N° 10. Editorial Universitat Politècnica de València y Nau Llibres.

Deleuze, G. (1984). *La imagen-movimiento.* Ediciones Paidós.

(1989). *El pliegue, Leibniz y el Barroco.* Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

(2002). *Diferencia y repetición*. Amorrortu Editores.

Durán, M (2017). *Carlos Santa o cómo hacer arte hoy sin perder el aura. Estudios sobre animación en Colombia: Acrobacias en la línea de tiempo*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Eagleton, T. (1990) *La estética como ideología*. Editorial Trottar.

Foucault, M. (1984): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo XXI.

Gallagher, S. (2017) *Intercorporiedad y reversibilidad: Merleau Ponty, emoción, percepción e interacción*. La segunda persona y las emociones. SADAF.

Grasso, E. (2008). *La palabra corporeidad en el diccionario de educación física*. Revista Digital Portal deportivo N.º 4 enero-febrero.

Hernández, F. (2001) *La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual*. Congreso Ibérico de Arte-Educación.

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

Irwin, R., & García Sierra, D. (2017). *La práctica de la a/r/tografía*. Revista Educación Y Pedagogía, 25(65-66), 106–113.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771>

Johnson, M. (2017). *Ink & Paint: The Women of Walt Disney's Animation*. Disney Editions.

- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Universidad de Barcelona. Barcelona. España.
- Marx, K. (2006). *Manuscritos Económico-filosóficos de 1844*. Colihue Clásica Editores.
- Martinez A. (2004). *La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas*, Journal: Papers. Revista de Sociología. Universidad de A Coruña.
- Merleau-Ponty. M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta-De Agostini, S.A.
- Morand, C. (1985). *Cuando creador y docente habitan la misma morada*. Revista Chilena de Literatura, 25, 29–41. <http://www.jstor.org/stable/40356415>
- Rico A. (1998). *Las fronteras del cuerpo, crítica de la corporeidad*. Ediciones Abya-Yala.
- Romero, J. (2001). *El futuro de la educación artística: un cambio teórico*. En Comunicaciones del Congreso "Los valores del arte en la enseñanza". Editor Repro Expres.
- Sampieri, H. Collado, F. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana editores, S. A. DE C.V.
- Santa, C. (2014). *A manera de introducción una mirada al pasado*. Cuadernos de cine, animación en Colombia: Una historia en movimiento (N° 20). En Ministerio de Cultura, IDARTES, Cinemateca Distrital.
- Sousa Santos. B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México Siglo XXI: CLACSO.
- Taylor, D. (2012). *Performance*. Asunto Impreso Ediciones.

Teplá, M., Teplý, P. & Šmejkal, P. (2022). *Influence of 3D models and animations on students in natural subjects*. IJ STEM Ed 9, 65. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00382-8>

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Idea books.

Wells, P. (2009). *Fundamentos de la animación*. Parramón Ediciones S.A.

Žižek, S. (2012) *Viviendo en el final de los tiempos*. Ediciones Akal.

Žižek, S. Jamenson, F. (1998) *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Editorial Paidós.

Zubiri X. (1986). *Sobre el hombre*. Alianza Editores.

## ANEXOS

- **ANEXO 1:** [Corpomemorias Matriz.xlsx](#)
- **ANEXO 2:** [Corpoarchivo Matriz.xlsx](#)
- **ANEXO 3:** [Reflexionimando Matriz.xlsx](#)
- **ANEXO 4:** [Diálogo 1](#)
- **ANEXO 6:** [Diálogo 2](#)
- **ANEXO7:** [Diálogo 3](#)
- **ANEXO 8:** [Diálogo 4](#)