

EXPERIENCIAS

Enredos desde una clase. Introduciéndome en los nuevos materialismos y repensar mi devenir como docente, artista e investigadora

*Entanglements from a Classroom. Getting into New
Materialisms and Rethink my Becoming as a Teacher,
Artist and Researcher*

Paola Villanueva González*

Recibido: 28 de diciembre de 2023 Aceptado: 9 de diciembre de 2024 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Villanueva, P. (2025). Enredos desde una clase. Introduciéndome en los nuevos materialismos y repensar mi devenir como docente, artista e investigadora. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 234-253. <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.18312>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.18312>

RESUMEN

¿Qué puede pasar cuando el guion, la tarima o la puerta de una clase se convierten en cosas que “hacen cosas” en los encuentros pedagógicos? ¿Qué me permite pensar el acercarme a estos elementos desde los nuevos materialismos? ¿Cómo esto afecta a mi forma de devenir a/r/tógrafa? En este texto me introduzco en el concepto “intra-acción” (Barad, 2007) a partir de la revisión de mi experiencia docente en la planificación y performance de una sesión sobre Investigación Rizomática con estudiantes de máster en arte y educación. Con ello, voy familiarizándome con algunas implicaciones de los nuevos materialismos en educación (Revelles y Sancho, 2020) desde un posicionamiento post-cualitativo (Hernández-Hernández, 2019). Poner el concepto de intra-acción en movimiento, me coloca en un devenir (becoming) desde el que me reconozco como “docente nómada” (Cano et al., 2020). Esto se convierte en una invitación a trabajar no desde lo previsible, sino a través de lo que me encuentro en los “entre-medios” de la enseñanza-aprendizaje, donde la escritura funciona como un lugar de pensamiento (Richardson y St. Pierre, en Onsès, 2019). A partir de esta experiencia, preparo la mochila para las clases que están por venir, siguiendo las pistas que resultan de incorporar la intra-acción para posibilitar “fenómenos de aprendizaje” (Onsès, 2019) más orgánicos, conscientes, afectivos, horizontales y rizomáticos.

Palabras clave: intra-acción; nuevos materialismos; investigación post-cualitativa; educación artística; a/r/tografía; metodologías artísticas de enseñanza

ABSTRACT

What if the script, the stage, or the door in a classroom become things “doing things” in teaching-learning situations? What does it allow me to think about approaching these elements from new materialisms? How does this affect my way of becoming an a/r/tographer? In this text I get into the “intra-action” (Barad, 2007) by reviewing my teaching experience in the planning and performance of a session on Rhizomatic Research with master’s degree students in art and education. I intend to relate some implications of new materialisms in education (Revelles



*Paola Villanueva González [0009-0001-3955-4268](https://orcid.org/0009-0001-3955-4268)

Universitat Oberta de Catalunya (España)

pvillanuevago@uoc.edu



and Sancho, 2020) from a post-qualitative paradigm (Hernández-Hernández, 2019). By moving the concept of intra-action, I recognize myself as a “nomadic teacher” (Cano et al., 2020). This evolves into an invitation to work not from the predictable, but through what I encounter in the “in-between”, where writing works as a place for thinking (Richardson and St. Pierre, in Onsès, 2019). From this experience, I prepare the backpack for classes to come, keeping track of clues resulting from the pedagogical potentialities of intra-action to achieve more organic, conscious, affective, horizontal and rhizomatic “learning phenomena” (Onsès, 2019).

Keywords: intra-action; new materialisms; post-qualitative research; rhizome; art education; a/r/tography; artistic teaching methodologies

INTRODUCCIÓN

En este texto me propongo introducirme en el concepto “intra-acción” (Barad, 2007) a través de la revisión de mi práctica docente durante la planificación y *performance* de la sesión “Investigación Rizomática”, dentro del seminario “Metodologías de Investigación en las Artes Visuales y la Educación”. Esta sesión, que he realizado en cuatro ediciones distintas entre el 2017 y el 2023, tuvo lugar el pasado mes de marzo en la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona, en el marco del máster “Artes Visuales y Educación. Un enfoque construcccionista”.

Explorar este concepto y tratar de incorporarlo conscientemente, me posibilita experimentar con él y dar espacio a formas situadas, afectivas y relacionales de aprender, estando especialmente atenta a los “enredos” de los elementos humanos y no-humanos que actúan en un acontecimiento pedagógico (Atkinson, 2015). Desde el principio de esta reflexión, veo cómo, en situaciones diversas, he atendido a estos enredos de forma intuitiva. Pero, a medida que escribo, me doy cuenta de que nombrar estos enredos como “intra-acciones” es un ejercicio metacognitivo en el que pienso cómo estoy aprendiendo a ser a/r/tógrafa (Irwin, 2013), que entiendo como un proceso en movimiento que necesita ser revisado continuamente.

Rastrear aquella sesión desde el concepto de intra-acción, facilita mi interés por comprender las conexiones entre la propuesta onto-ético-epistemológica y metodológica de los nuevos materialismos a partir de situaciones concretas, como también han planteado colegas docentes en algunos de sus escritos (Castro y Onsès, 2019). Para ello, sigo la pista de una serie de elementos presentes en el aula que, como “materias vibrantes” (Bennett, 2010), me acompañan en mi introducción a esta noción compleja, con la ayuda de los cuatro conceptos que vertebran las metodologías de los nuevos materialismos: complejidad, agencia, univocidad y afecto (Revelles y Sancho, 2020).

Acorde a un posicionamiento post-cualitativo (Hernández-Hernández, 2019; Lather y St. Pierre, 2013), en esta indagación exploro una manera de narrar que quiere ser transparente, mostrando cómo se genera pensamiento divergente en la escritura. En este sentido, la escritura funciona como un espacio vivo de pensamiento, análisis y descubrimiento (Richardson y St. Pierre, in Onsès, 2019). Como un espacio que me permite reflexionar sobre los “trayectos realizados” en la planificación, dinamización y autoevaluación de aquella sesión, dando saltos espaciotemporales cuando es pertinente para contextualizar la experiencia. Aunque aquí menciono algunos, estos trayectos “entre-medio” (Ingold, 2018) no solo están plagados de imprevistos, dudas, sorpresas y lugares de no-saber (Hernández-Hernández et al., 2020), sino que son los nudos a través de los cuales me enraízo aún más a lo cotidiano (Ahmed, 2018).

Para poner el concepto de intra-acción “en movimiento” (Hernández-Hernández et al., 2020), me he ayudado de una serie de autoras, muchas de ellas compañeras docentes y también estudiantes de este máster, que han reflexionado sobre ello. Entre las lecturas que he trabajado, la reflexión de Annette Arlander en “De la interacción a la intra-acción en la performance del paisaje” (2014) me ha resultado especialmente reveladora. Y, gracias a esta, estoy consiguiendo corporeizar con más intensidad (Carrasco y Herraiz, 2020) la propuesta de Barad, por la que navego a través de nociones clave como “agencia” o “corte agencial”. Es en esta experiencia cuando me re-encuentro con una serie de elementos no-humanos en el aula cuya agencia me sorprende y posibilita nuevas maneras de aprender.

Después de saludar y presentarme como sujeto nómada (Braidotti, 2015), despliego la parte central de esta indagación a tres de estos elementos: la tarima, la puerta y el guion de la clase. Pensar cómo estos me afectan y desplazan, me lleva a lucir la bata de “docente nómada” (Alonso et al., 2020), atenta a los imprevistos que dan pie a aprendizajes nuevos y significativos. A partir de esta reflexión, preparo la maleta para las clases que están por venir, en la cual me propongo favorecer dinámicas que estén más cerca de un rizoma (Deleuze y Guattari, 2010) que de un árbol. De esta manera, espero encontrar una mayor sintonía con los conceptos que trabajamos en la sesión y seguir aprendiendo a enseñar desde las Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE), la a/r/tografía y las metodologías *walking*¹ (Marín Viadel et al. 2020).

1. PRIMER ENREDO: PRESENTARME

Estamos a mediados de mayo. Es un día de primavera de manual: sol, nubes, calor, gotas de lluvia. Después de casi tres meses intentándolo, consigo arrancar con este texto. Lo he hecho después de almorzar, en la mesa del comedor de la casa a la que nos acabamos de mudar. Como en el último artículo que trabajé al caso de la resignificación del desorden en la investigación artística (Villanueva, 2022), aprovecho la siesta de mi hija para organizar ideas y empezar escribir. A mi alrededor, *post-its*, libros desparramados, más de una decena de artículos subrayados en el escritorio del ordenador o un cuaderno lleno de notas. Echan raíces las colaboraciones con la universidad y voy encontrando cierta calma en el cambio de ruta profesional que tomé hace un par de años. A las 16h tenemos una entrevista con una radio gallega que se ha interesado por el libro que acabamos de publicar (Puigdemasa y Villanueva, 2023).

Hace más o menos una década, cuando me mudé a Barcelona para cursar el máster “Artes Visuales y Educación. Un enfoque construccionista”, empecé a interesarme por cómo nos configuramos como sujetos flexibles en el tardocapitalismo y cómo esta configuración me sacude como artista, docente e investigadora. Miré a mi experiencia particular como nunca, y empecé a atender a cómo sus lógicas dominantes de trabajo, productividad, éxito o eficiencia marcan nuestros procesos, relaciones y formas de habitar el mundo. En mi tesis doctoral (Villanueva, 2017), encontré una oportunidad para enredarme en esta indagación. Y, gracias a ella, seguí situando la idea “sujeto nómada” (Braidotti, 2015), poniéndola en relación con un sujeto de

¹ Como recoge Laura de Miguel Álvarez en “Caminar descalza y ampliación cognitiva de lugares. Un proyecto de a/r/tografía *walking* [andar] con estudiantes de ESO” (2020), las metodologías *walking* se nutren de los nuevos materialismos para crear conocimientos y significados desde la transmedialidad y el movimiento.

carácter corroído (Sennett, 2010) de la “ciudad por proyectos” del tercer espíritu del capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002).

A partir de ahí, durante mucho tiempo, me he reconocido como un sujeto fragmentado, precario y hecho de ensamblajes. En un primer momento, la lectura de *El aprendizaje de lo inesperado* (Padró, 2011) me llevó a reconocirme de tal manera desde el feminismo postestructuralista. Más adelante, este reconocimiento se hizo más complejo al cruzarme con la perspectiva post-cualitativa y el pensamiento de Deleuze y Guattari a través de *Rizoma* (2010). Un tiempo después, mientras me preparaba para esta sesión sobre Investigación Rizomática, me reencontré con Tim Ingold, autor en quien me detuve gracias a la docencia de una asignatura sobre dibujo en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). La lectura de Ingold me permitió revisitar, sin negar, la idea de precariedad, nomadismo o ensamblaje² que venía manejando, conservando las ambivalencias que esta idea me provocaba, pero centrándome en sus posibilidades no desde lo roto, sino desde lo sorprendente.

Esta lectura fue un imprevisto que me llevó a replantear el sentido y estructura de aquella sesión, así como un primer canal para incorporar en mi práctica el concepto de intra-acción (Barad, 2007).

Según Ingold (2018), el nudo puede funcionar como un principio de coherencia capaz de “cambiar nuestro entendimiento sobre nosotros mismos, sobre las cosas que hacemos y creamos, y sobre el mundo en el que vivimos” (p.37). Esta forma de entender el nudo, profundamente relacionada con el pensamiento post-cualitativo y los principios del rizoma de Deleuze y Guattari, me hizo seguir estando cómoda en el movimiento, y a fijarme con mucha más atención a los entrecruzamientos que se dan cuando me desplazo, haciendo rizoma con lo cotidiano y encontrando la forma, como un nudo, en el “entre-medio”.

[Se entiende el “entre-medio” como] “un movimiento de generación y disolución en un mundo de devenir donde las cosas no están aún dadas —de tal forma que pudieran ser juntadas— pero en camino a ser dadas” [...]. [Porque los nudos] siempre están en el meollo de las cosas, mientras que sus extremos quedan sueltos, buscando líneas con las que entrelazarse (Ingold, 2018, p. 45).

Salgo del salón de mi casa y vuelvo mentalmente al Aula 8. Acabo de dejar a mi hija en la escuela. Dejó atrás la parada de metro y bajo, apresurada, siguiendo las vías del tranvía. Entro por la puerta principal del edificio y pido las llaves en conserjería. Ellos no me conocen y a mí todavía me cuesta reconocirme cuando me presento como “profesora”. Subo la escalera y llego puntual. En la puerta, leo frases escritas a lápiz, como “el aula de los aprendizajes infinitos” y “*becoming total*”. Por la intermitencia de mi paso por el aula, me veo torpe en la gestión de las tareas para

2 Ingold interroga, entre otras cuestiones, la metáfora del pensamiento moderno del bloque de construcción-cadena-contenedor porque esta lleva a pensar el juntar como articular, en el sentido de una articulación dibuja un mundo formado de elementos rígidos que, al juntarse por sus extremos, no pueden mezclarse ni revolverse. Moviliza esta idea proponiendo pensar el mundo compuesto de líneas que, por su condición de flexibilidad, pueden entrelazarse libremente. Para ello, nos invita a empezar con operar desde el verbo “anudar”, “y entenderlo como una actividad en la que los ‘nudos’ son los resultados emergentes” (2018, p.40). Según Ingold, al anudar estamos generando formas nuevas tirando con firmeza desde distintos puntos de las líneas, consiguiendo que se adhieran y se mantengan así gracias a esa fuerza puesta en el nudo.

que todo arranque: encender el proyector, el ordenador, abrir-cerrar las ventanas, colocar mis cosas, localizar mis apuntes, decidir dónde voy a colocarme y, en esta ocasión, preparar la sesión con material complementario a mi presentación en pantalla. Con todo en su sitio, espero a que el grupo entre. Todavía tenemos luz natural, pero sé que no tardará demasiado en dar paso a la artificial que viene del techo. Se espera que sea una sesión de cuatro horas con un descaso de veinte minutos. Tengo el corazón acelerado y siento un hormigueo en el dedo meñique, como me pasaba antes de las audiciones en el conservatorio. Van llegando las estudiantes.

Colocan sus chaquetas y mochilas. Charlan entre ellas. Reconozco algunas caras que pasaron, unos meses antes, por mi seminario “Sentidos Pedagógicos del Proyecto Artístico”. Voy saludando. Se sientan en las sillas formando un semicírculo. Esta disposición me resulta tremendamente más amable que la que distribución en filas paralelas apuntando al profesor.

Cuando era yo quien estaba en una de esas sillas, como estudiante de ese mismo máster, las sesiones de metodologías de investigación me daban serenidad. Relacionar estos contextos, en principio distantes, venía marcado por encontrar en ellos una receta posible, un “cómo se hace”, creyendo que así podría rebajar la intensidad del descontrol que durante mucho tiempo había tratado de esquivar. Agradezco a las y los revisores de este texto por invitarme a ampliar el sentido pedagógico de esta idea con la lectura de *Lo material en educación: objetos, espacios y cuerpos* (Trilla et al. 2022).

Empecé la sesión recordándome como estudiante de este mismo máster, momento clave en el que se produjeron una serie de desplazamientos. Estos no solo se dieron en mis intereses, sino en mi forma de entender la investigación artística y educativa, así como en las relaciones entre ambas. Ahí se dio un movimiento fundamental: pasar del “qué quiero hacer” al “qué quiero conocer”. Esta idea, que guardo como un regalo muy querido y que rescato a menudo, la compartió conmigo Fernando Hernández-Hernández, mi director de tesis, en una de nuestras tutorías hace ya casi una década. Aproximarme de esta manera a la noción de investigación y sus posibilidades metodológicas, me abrió a vivir la investigación, y ahora también la docencia y el arte, como un lugar para explorar desde el cuestionamiento (Calderón, 2015). Como un “proceso de indagación que trata de dar sentido a fenómenos que no son de naturaleza estable y predecible y que no siempre se adaptan a una estrategia metodológica predeterminada (Eisner, en Hernández-Hernández y Calderón, 2019, p.16). Más cerca de un rizoma, empecé a “corporeizar” (Hernández-Hernández y Carrasco, 2020) la investigación como un “espacio de pensamiento”, entendiendo el pensar como algo que no es disciplinar, que implica líneas de fuga y pensamientos utópicos (Sheikh, en Hernández y Calderón, 2019, p.17).

Todavía con hormigueo en el meñique, me presenté como ex-estudiante de Bellas Artes. Compartí cómo me introduje en mi contexto artístico profesional más cercano: aplicando a concursos, pidiendo becas, haciendo exposiciones o buscando estancias en centros especializados. También hablé de cómo, como dibujante, fui desplazándome hacia la ilustración editorial, de moda o publicidad para encontrar en el dibujo una fuente de ingresos más o menos viable. Apunté que, mientras tanto, los proyectos de investigación artística siguieron latiendo, pero con más suavidad. Siempre atraída por la docencia y la investigación, compartí cómo me agarré a este máster por ser ese espacio transdisciplinar y abierto que estaba buscando para transitar mis indagaciones sin prejuicios y en compañía.

También me presenté desde una “práctica del confín” (Garcés, 2013), acentuando lo que esto implica. Las prácticas del confín son esos lugares marginales que ocupan las artes, sobre todo en el ámbito educativo. Siguiendo a Garcés, esos márgenes pueden ser lugares de libertad y experimentación que posibilitan pensamientos y modos de hacer particulares, desdibujando los límites disciplinares para crecer con todo aquello que permita que la curiosidad fluya. Este posicionamiento me resulta liberador la mayor parte del tiempo, pero cuando no lo vivo así entro en una “experiencia de cristalización”. Una experiencia a través de la cual comprendo un tema de forma profunda, compleja y parcial, pero que, justamente por esa parcialidad, caigo en que cuando más sé, más me falta por saber (Richardson y St. Pierre, en Hernández-Hernández y Calderón, 2019, p.17). Así lo estaba viviendo también en aquella clase. Buscando la postura como docente. De un lado a otro como en una noche de mal dormir, pero con la mirada abierta e ilusionada por los nudos que ya estábamos haciendo.

Algunas semanas más tarde, volvió a mi mesita de noche *Enseñar pensamiento crítico* (bell hooks, 2022) y, con este libro, una lista de conceptos y adjetivos sobre la a/r/tógrafa que quiero ser: feminista, crítica, emocional, democrática, personal, situada, imaginativa, vulnerable, espiritual, respetuosa, diversa, empática, con humor, amor y autoestima. Como tal, me di cuenta de que estaba prestando más atención a cómo presentarme, y no a conocer a las personas que estaban junto a mí. Corriendo, anoté en la lista “compromiso”:

La pedagogía del compromiso empieza al asumir que aprendemos mejor cuando estudiante y profesor interactúan en su relación. Como líderes y facilitadores, los docentes tienen que descubrir lo que los estudiantes saben y necesitan saber. Este descubrimiento solo se produce si los profesores están dispuestos a llevar a sus estudiantes más allá de un nivel superficial. Como docentes, podemos crear un clima óptimo para el aprendizaje si conocemos el nivel de conciencia a inteligencia emocional que hay en el aula. Esto significa que debemos tomarnos nuestro tiempo para conocer a quiénes estamos enseñando (bell hooks, 2022, p. 31).

2. SEGUNDO ENREDO: LA TARIMA

Sobre las mesas de las estudiantes, había dejado tres documentos para caminar por la sesión:

- documento n.º 1, “cartografía en abierto”;
- documento n.º 2, “dibuja un rizoma”;
- documento n.º 3, “cosas que me han sorprendido últimamente”.

La “cartografía en abierto” era un mapa con una selección de conceptos, referentes y frases que iba a ir nombrando durante mi presentación. La había dejado “en abierto” (sin conectar los conceptos, referentes y frases) para invitarlas a crear sus propias relaciones, bien entre los elementos que ya estaban en el papel, o bien con otros seminarios o experiencias de cualquier tipo. Con “dibuja un rizoma”, me proponía abrir la sesión desde un recurso visual de creación propia y lanzar ideas sobre cómo una investigación puede funcionar desde una metodología rizomática. Por último, con “cosas que me han sorprendido últimamente”, las invitaba a tomar conciencia de cómo el aprendizaje puede arrancar en cualquier situación que despierte una curiosidad, por extrañamiento, reconocimiento o rechazo.

Junto a estas invitaciones, unos días antes de aquella clase había enviado un *email* a las estudiantes con una lista de recursos para aproximarse a la sesión. Con el objetivo de que pudieran entrar o salir de ellos según sus intereses o circunstancias, no había ninguna directriz en para su lectura o consulta.

Colocamos sobre el suelo los rizomas que habían dibujado. Había dibujos llenos de desorden, pero también otros con una estructura más jerarquizada. Había papeles arrugados llenos de colores, puntos y agujeros. También había dibujos de árboles. No conservo ninguno, no hice fotos. Muchos de estos dibujos estaban cerca de representar los principios del rizoma de Deleuze y Guattari, que no tardé en recordar con una enumeración proyectada en la pizarra:

- 1 y 2: Principio de conexión y heterogeneidad: cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe ser así. Estas conexiones, y lo que en ellas se produce, son heterogéneas y diversas.
- 3: Principio de multiplicidad: no hay estructuras jerárquicas centralizadas, sino redes orgánicas descentralizadas.
- 4: Principio de ruptura asignificante: puede que una red se rompa, pero esto no quiere decir que se acabe, sino que continúa de otra manera. La red se puede romper en cualquier punto.
- 5 y 6: Principio de cartografía y calcomanía: un rizoma no responde a un modelo estructural, no se puede “calcar” ni reproducir. Un mapa, a diferencia del calco, es abierto, tiene múltiples entradas y salidas, “está orientado hacia una experimentación que actúa sobre lo real”. “El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciado por un individuo, un grupo, una formación social. Puede dibujarse en una pared, concebirse como una obra de arte, construirse como una acción política o como una meditación” (Deleuze y Guattari, 2010, p.18).

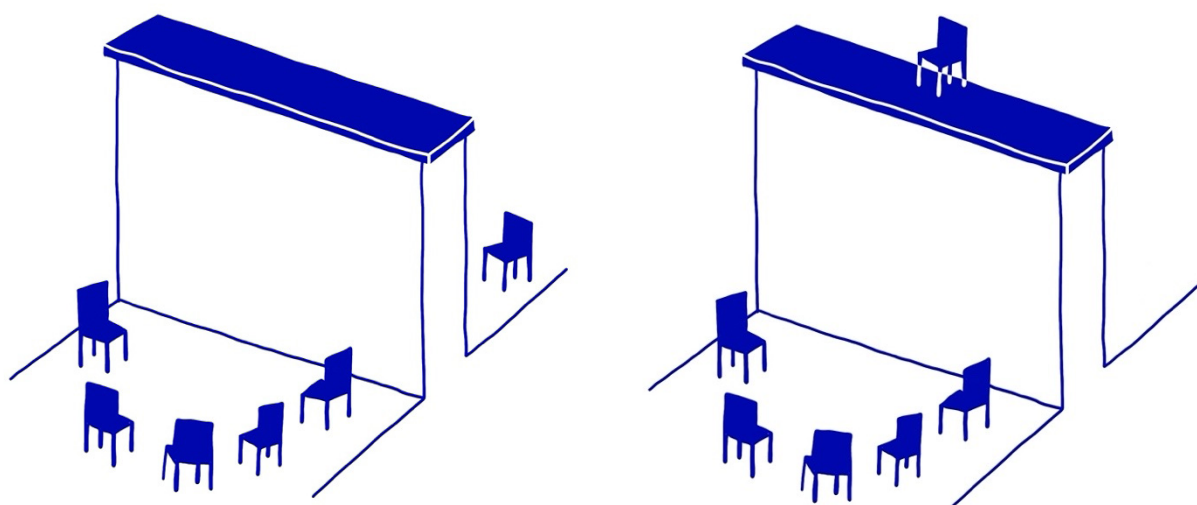


Ilustración 1. La tarima. Fuente: Elaboración propia, 2023.

Me sentí incómoda sobre la tarima. El elemento cuya agencia me estaba haciendo sentir así era la propia tarima. La tarima, y el “corte agencial” que esta estaba produciendo, estaba determinando los límites y las propiedades de las partes de aquel “fenómeno de aprendizaje”³ (Onsès, 2019). Estaba sintiendo este corte como una separación entre nosotras. Como un dualismo vertical docente/estudiante en la relación pedagógica. Con muchas más horas de estudio que de docencia, la tarima me remitía a un cuadro imaginario en el que aparecen: arriba, la figura del docente como experto capaz de articular respuestas precisas en cualquier situación; abajo, el grupo de estudiantes como “algo externo al profesor (en el sentido jerárquico de alejamiento-aislamiento), que posee una identidad siempre fija y universal, anclada en la transmisión o la reproducción social de unos saberes que siguen siendo de orden general” (Ellsworth, en Padró, 2010, p.2).

Miraba y me movía por la tarima como si fuera un obstáculo para enredarnos, y me preocupaba que pudiera estar favoreciendo un encuentro pedagógico vertical y estático, con sus consecuentes materializaciones. Porque “igual que cortes agenciales distintos materializan fenómenos distintos —distintas marcas sobre los cuerpos— nuestras intra-acciones [...] contribuyen a que el mundo se materialice de modo distinto” (Barad, en Arlander, 2014, p.29). Como escriben Dahlberg y Moss al caso del trabajo de Hillevi Lenz Taguchi:

[...] not only humans have agency. Material objects and artefacts can be understood as being part of a performative production of power and change in an intertwined relationship of intra-activity with other matter or humans. How, for example, chairs and floors feel and sound matters in our intra-actions with them (2010, p.XIV).

Eran las 17.00 h y estaba llegando al ecuador de mi presentación. Estaba recuperando más ideas de *La vida de las líneas* (2018), compartiendo dónde me había colocado este libro y qué decía de mi práctica docente, artística e investigadora, reconectando con el modo pedagógico de direccionalidad del que habla Elizabeth Ellsworth (2005). *La vida de las líneas* me servía para hablar de cómo la escritura ejemplificaba una de las acciones más intensas a través de las cuales experimento lo rizomático como investigación.

Vi a una estudiante sonreír. Respiré, sosegada, por el muy esperado comentario que, quizá, estaba a punto de interrumpir mi monólogo. Y así fue. Cruzamos miradas y mencionó que su hermana le había hablado mucho de las líneas de Ingold. Como me había propuesto estar muy pendiente de los movimientos afectivos que se iban a dar a partir de mi presentación y los recursos que había traído, anoté rápidamente ese comentario en el guion que estaba siguiendo. Apunté el desplazamiento que esta estudiante, y yo con ella, habíamos hecho sin movernos de nuestro sitio. Observé cómo me había conmovido, recordando que moverse es conocer, que conocemos según vamos avanzando (Ingold, 2018). A la vez, me detuve para observar a las otras estudiantes, la distribución del grupo en el espacio, la luz que entraba por la ventana, el silencio que había, la sed que sentía, lo cansada que estaba, sus caras de escucha (o indiferencia), y lo que probablemente me estaba olvidando de decir.

3 En “Lugares de no-saber de una docente novel. Una indagación difractiva”, Judit Onsès (2019) habla de “fenómenos de aprendizaje” —en lugar de “momentos, escenas o experiencias”— para referirse, recuperando el de Barad (2014) a la “maraña de relaciones, discursos y materia(s)espacio(s)tiempo(s) que ocurren como multiplicidad de procesos deviniendo a la vez y (re) configuran el propio fenómeno” (p.4).

Pausa.

En “De la interacción a la intra-acción en la performance del paisaje”, Annette Arlander (2014) reflexiona sobre la intra-acción como posibilidad metodológica en la *performance*. Para ello, se basa en una investigación artística que llevó a cabo durante un año en la costa occidental de la isla de Harakka (Helsinki). Su narración, junto a la representación del término a través de su investigación artística en formato visual y audiovisual, me ha permitido aproximarme a esta noción compleja de una forma especialmente cercana. Me ha permitido hacer nuevas conexiones, muchas de las cuales se están facilitando a través de este texto.

En la escena de Arlander, un columpio cuelga de un árbol gracias a unas cuerdas. En palabras de la autora, el columpio surge del enredo del árbol, la cuerda y el asiento de madera. Por tanto, el enredo de esos elementos es el requisito de la acción, no es el resultado. Es decir, que el columpio “se da” en la combinación de estos elementos y la actuación de cada uno; esto es, la intra-acción, entendida como “la constitución mutua de agencias enredadas” (Barad, en Arlander, 2014, p.28).

Observo detenidamente el columpio de Arlander y me pregunto cómo podría transferirse en aquella clase. Cuáles serían sus elementos. Reviso las pocas fotografías que tomé y recuerdo las sillas, el suelo, el proyector, la luz, las mesas, las ventanas, las chaquetas, los cuadernos o mis zapatos. Siento la temperatura, mi estado físico y anímico, el silencio de las estudiantes y el ruido del proyector. Pienso en cómo ha ido mi día y me pregunto cómo habrán ido los suyos. Lo veo más claro: todos estos elementos, sus agencias, son el requisito para que suceda ese encuentro pedagógico, no son el resultado. Y, según cómo y qué elementos se relacionen, se darán fenómenos de aprendizaje distintos, aprendiendo y enseñando de maneras diferentes. Como el columpio, la clase es un gran “enredo” en el que todo actúa en la relación de enseñanza-aprendizaje. Resulta más sencillo de lo que parecía al principio.

Esta idea, desembocada por el comentario de una estudiante que apenas ocupó un minuto de la sesión, me permite experimentar la teoría en un nivel distinto. Me permite pensar en la intra-acción como una herramienta poderosa para trabajar en el aula y “poner los conceptos en movimiento” (Hernández-Hernández et al., 2020) con otra intensidad: a partir del enredo de nuestras subjetividades, los espacios que ocupamos, el aire que respiramos, las emociones que transitamos o las sillas sobre las que nos sentamos. Me permite pensar la clase como una maraña vertebrada a través de un concepto de agencia que es relacional —la agencia como uno de los cuatro conceptos a través de los que pueden vertebrarse las metodologías de los nuevos materialismos (Revelles y Sancho, 2020).— Un concepto de agencia que considera el carácter procesual y transformativo de la investigación y los encuentros pedagógicos. Que no me separa de las estudiantes, del tema de investigación, del contexto, de los espacios o de la metodología.

Desde esta perspectiva, ahora veo la tarima no como esa cosa que divide, sino como un elemento poroso que puede ayudarme a posibilitar dinámicas docentes más porosas, rizomáticas y fluidas.

3. TERCER ENREDO: LA PUERTA

En “Reexplorando ‘la materia’: implicaciones para la investigación educativa y social”, Beatriz Revelles y Juana M. Sancho (2020) nos invitan a ampliar la mirada. Una mirada que no pretende romper con “lo antiguo”, sino buscar perspectivas cargadas de posibilidades nuevas. Recuerdan la renovación y revisión constante que conlleva la investigación en educación y, en relación con los debates a partir de los nuevos materialismos y empirismos, apuntan que esta revisión de la educación “supone repensar espacios, relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, los currículos y la noción misma de materia (lo material)” (p. 37). Recuerdan que, en la década de los 90, la reconceptualización de un “neomaterialismo” hace que la materia pase a considerarse un elemento activo en los devenires socioculturales. Y esto, en educación, supone una serie de cambios importantes. Por ejemplo:

Implica tener en cuenta la importancia del afecto y el espacio reconceptualizándose como el producto de una relación y siempre en construcción. Esta noción de educación e investigación se conforma al tiempo que se performatiza (realiza). Que se concentra en el dinamismo, los momentos y las acciones en lugar de en unidades, temarios, alumnado o profesorado. Es una relación afectiva y activa que se transforma constantemente en la propia relación. Que apuesta por una ciencia responsable y una producción de conocimiento compartidos (Snaza et al. 2016, en Revelles y Sancho, 2020, p. 39).

Recupero esta idea para sostener la importancia de aquella tarima y las derivas onto-epistemológicas que está produciendo en mi devenir como a/r/tógrafa. También, para enlazarla con otro elemento en la clase que me está acompañando en esta deriva, la cual me invita a entender la docencia como *performance*⁴ y también a performatizarla de otras maneras. Este otro elemento es la puerta. Si para Arlander, mediante la fotografía o el vídeo, la cámara marca un corte entre lo que queda dentro y lo que queda fuera de campo, siento la puerta del Aula 8 como una cosa que divide lo personal de lo profesional; mi identidad como docente de mi identidad como madre, dibujante, amiga o aficionada del barroco.

La puerta, como la cámara, podría representar una escisión entre lo que, desde mi experiencia, se supone que se suele contar en una clase y lo que no. Una escisión que me conduce a reconocer en aquel fenómeno de aprendizaje otros de los ejes conceptuales de los nuevos materialismos para trabajar desde él: la complejidad.

Según Revelles y Sancho (2020), recuperando a Braidotti, la complejidad nos permite comprender múltiples niveles afectivos, así como la relación entre dimensiones temporales y de memoria que encarnan nuestra existencia. Con esto, “las líneas temporales se diluyen en aproxima-

4 En “Un texto para una clase”, Carla Padró (2010) recoge diferentes aproximaciones a las nociones de performance en el aula: como flujo de acciones evocadoras que buscan provocar al espectador, para romper con su pasividad en la contemplación de una obra (lo cual remite a la reacción de la producción objetual en las performances artísticas de los años 60 y 70); según Goffman, como actividad de un participante que influencia de alguna forma a los otros participantes; según Bell, como acción o conjunto de acciones específicas que ocurren en una ocasión determinada; según Butler, como acto de repetición que posibilita la agencia personal. En este texto, escribo “performance” recogiendo un poco de todas ellas, bajo la coincidencia de que “la performance siempre hace referencia a modos de hacer, actuar, ver y creer, ya sea siguiendo el status quo, respondiéndolo o cambiándolo. Muchas teorías de la performance consideran que la performance produce, crea o constituye la realidad” (p.6).

ciones procesuales por las cuales ni pasado, ni presente ni futuro son puramente estáticos. Las consecuencias emergen dentro del enredo cuántico (Barad, 2007) o del proceso de investigación en sí mismo” (p. 41). Esta idea me ayuda a explicar por qué en aquella clase, como en este texto, doy saltos espaciotemporales en la narración, que se despliega no a partir de una lectura lineal de los fenómenos, sino relacional y en movimiento.

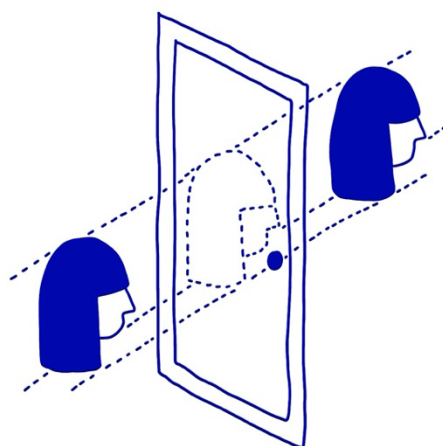


Ilustración 2. La puerta Fuente: Elaboración propia, 2023.

Aquella clase emergió tanto en el proceso de investigación que seguí para planificarla y realizarla en el curso 2022-23, como en la revisión de las ediciones anteriores. Como sujeto nómade, docente periférica y madre de una criatura de tres años, pensé esta clase en cafeterías, recuperando las notas de los años anteriores, haciendo memoria, en trayectos de metro de duración variada, en horas intempestivas, entre interrupciones, en forma de cartografías o entre otros tantos proyectos más. La intra-actividad de todos los elementos que se habían anudado para configurar la hoja de ruta que estaba siguiendo en aquella clase, era la condición de que su punto de partida fuera así y no de otra forma. Por eso me propuse nombrar fenómenos determinados de mi vida cotidiana y llevármelos a la clase, gracias a sentirla como un espacio seguro. Me senté y leí:

Mi hija me ha interrumpido varias veces mientras escribía este texto. En mi casa, a esta hora, mientras preparo esta presentación, hay ruido por todas partes. Eso hace que me distraiga más de lo habitual y que tenga que esforzarme mucho por mantener la atención. El móvil vibra. Lo apago. Entra un email. Lo miro de reojo. Me levanto a por un café. Me disperso, cojo la cartografía que he ido dibujando para anudar esta sesión y veo por dónde continuar. Creo que es un buen momento para hacer algunos apuntes sobre qué es un rizoma un cómo funciona. (Fragmento extraído de mi presentación)

Este comentario desvió la que estaba siendo una presentación estructurada y convencional. Algunas estudiantes se miraron entre sí. Sus reacciones me hicieron pensar que no se esperaban este tipo de aperturas. Vi algunas caras descolocadas y con un aire de asombro. Me alegró que

fuera así, ya que, en la línea del documento n.º 3 que repartí al inicio de la sesión, el asombro desplaza nuestra mirada, junto a nuestras preguntas y respuestas, y anima las ganas de seguir aprendiendo.

El aprendizaje sucede cuando algo que sobresale del entorno despierta nuestra curiosidad; esa curiosidad nos conduce a fijar la atención sobre ese algo; la atención nos lleva a desarrollar una emoción sobre el suceso que está ocurriendo (Acaso y Megías, 2021, p.120).

Esto, volviendo a Ingold (2018), me lleva a repensar los encuentros pedagógicos no como algo intencional sino atencional. Una atención en devenir que se produce en movimiento. En un entramado de nudos que se forman a medida que caminamos. Atentas a las señales. Siguiendo los rastros de aquello que nos sorprende.

El asombro es la precondition para la exposición del sujeto ante el mundo: nos asombramos cuando nos mueve aquello que observamos [...]. El asombro trata de aprender a ver el mundo como algo que no necesariamente tiene que ser, y como algo que llegó a ser, con el tiempo y con trabajo. Como tal, el asombro implica aprendizaje (Ahmed, 2017, p.273).

Recolocar experiencias de mi diario personal y usarlas como material de trabajo de enseñanza-aprendizaje, me abría, al menos, dos posibilidades: por un lado, explorar estrategias disruptivas en el relato esperado que pudieran favorecer momentos asombrosos; y por otro, mostrar la conciencia nómada de Braidotti “desde una identidad fragmentada y precaria, según la adopción/atribución de ciertos ‘roles’ en un lugar específico, como puede ser un aula” (Padró, 2010, p.3). También me permitía dar cuenta no solo del afecto en educación —entendido como el encuentro entre cuerpos y objetos que se relacionan para dar forma al proceso pedagógico (Charteris et al., en Revelles y Sancho, 2020)—, sino para intentar hacer de una relación enseñanza-aprendizaje algo personal y ligado a lo cotidiano.

Esperaba hacer del aula un lugar para vivir la teoría en el cuerpo, y situar “cómo nos producimos como alumnas, docentes y aprendices y qué significados generamos con ello” (Padró, 2010, p.5). Porque, de acuerdo con Sara Ahmed, “cuando más se acerca la teoría a la piel, mayor es su capacidad de hacer cosas” (2018, p.25).

4. CUARTO ENREDO: EL GUION

A diferencia de los tres años anteriores, mi presentación no se articulaba en partes, sino que fluía entre nudos. Transmití al grupo mi más sincero deseo de ser interrumpida. Quería derivas. Ideas sueltas. Pensamientos abiertos. Escuchar. Dialogar. Jugar. Reír. Cuestionar. Quería presentar las posibilidades metodológicas de una Investigación Rizomática aprovechándome de sus potencialidades pedagógicas en el aula. No quería caer en un monólogo y no quería ser yo el centro. Como un rizoma, quería descentralizar lo que previsiblemente podía ocurrir allí, y que ya había empezado a descentralizarse a través de las intra-acciones que estaban haciendo que la presentación fuese de esa manera, como un *becoming*: “Becoming is a rhizomatic process. A rhizome has multiple horizontal shoots that take off in unpredictable ways. It has no beginning, no end. It spills out in the middle” (Masny, 2014, p.247).

Me fijo de nuevo en la distribución semicircular de los pupitres en el aula. En uno de los extremos, en una mesa grande y rectangular, reproduje parcialmente la mesa de trabajo desde la que había redactado el guion de la sesión, funcionando como una pequeña instalación que trataba de conectar dos espacios físicamente separados (mi casa/la universidad). Sobre la mesa, desplegué las cartografías, lecturas, los cuadernos de trabajo y otros materiales que habían sido significativos para diseñar la sesión.

Algunas estudiantes se acercaron tímidamente a la mesa durante el descanso. Por el orden que me encontré al acabar la sesión, deduje que los materiales no se habían tocado, movido y abierto demasiado. Con esta pequeña instalación, inspirada en algunas salas que había recorrido unos años antes por el Museo Gihli en Mitaka (Japón), me propuse, a través de objetos significativos, dar un espacio físico en el aula a los enredos cotidianos que habían actuado durante la planificación de aquella clase. Buscaba así hacer del aula un elemento más de nuestros modos de aprender, considerando el espacio como un elemento relacional, evocativo y metafórico, en la línea de pensamiento de Taguchi.

How chairs, dots and floors feel, and sound matters in our intra-action with them. They have force and power to transform our thinking and being in a particular space or in the world at large. [...] all matter can be understood as having agency in a relationship in which they mutually will change and alter in their on-going intra-actions (Taguchi, 2010, p. 4).

Recuerdo que gran parte de la sesión la pasé fuera del semicírculo, en la tarima o cerca de ella. Mi radio de desplazamiento venía limitado, en parte, por la longitud del cable del ratón con el que estaba pasando mi presentación, acompañada de la lectura de mi guion. Y, con el guion, llego al tercer elemento que, como otro imprevisto incómodo, me lleva a corporeizar nuevas líneas de pensamiento en tensión. Algunas de estas líneas son: 1) el guion como planificación de fenómenos impredecibles; 2) el guion como limitación de lugares de no-saber; 3) el guion como tensión en la generación de conocimiento divergente.

En primer lugar, el guion parecía ser una “cosa vibrante” (Bennett, 2010) que podía limitar los fenómenos impredecibles, y que me desconectaba de ideas post-cualitativas clave como “apertura”, “flexibilidad” o “movimiento” (Hernández-Hernández y Revelles, 2019). Parecía alejarme de cómo, desde hacía unos años, venía sintiendo la docencia, el arte, la investigación y la vida en general como algo “que se configura en su devenir (*becoming*), no sigue una planificación que predetermina lo que ha de venir antes de realizarla, sino en el proceso que se vive en el ‘campo’, con los investigadores y en la escritura” (Hernández-Hernández et al., 2020, p.17).

Estaba sintiendo la agencia del guion como algo estático y predeterminado, lo cual chirriaba con lo que me había propuesto facilitar (interrupciones, derivas, ideas sueltas e inconclusas...). Vibraba como un artilugio controlador y cerrado a la apertura y a nuevas posibilidades de aprender, actuar o sentir (Atkinson, en Onsès, 2019); como una correa que, aunque protectora, limitaba mi movimiento y la “aventura pedagógica”, entendida como un estado de asombro que descoloca lo que damos por sabido o por sentido (Atkinson, 2015). En contra de lo supuestamente esperado, el guion parecía estar limitando mi capacidad de respuesta.

En segundo lugar, el guion vibraba como aquello que cuestiona, en negativo, los lugares de no-saber en la aventura pedagógica de la docente. Los lugares de no-saber son esas experiencias que “escapan a nuestras expectativas iniciales o que desvelan situaciones sobre las que no tenemos respuestas” (Hernández-Hernández et al., en Onsès, 2019, p. 3). Son lugares que empujan a una necesidad por comprender, llevándonos a un estado de *wonder* y a otras formas de hacer (Atkinson, 2011). Siguiendo el rastro de las preguntas que encabezan el artículo “Investigar en educación desde una posición de no saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria” (Hernández-Hernández, 2019), el guion vibraba como vibra una puerta que se cierra al imprevisto. De ahí que ese puñado de papeles pareciera ir en contra del *wonder*, al mirarlo y usarlo como una planificación excesiva de mi discurso. Como una simulación de control incontrolable de un “no lo sé”, que parece más natural cuando lo dice la estudiante, y no la docente.

Esto estaba provocando una contradicción en mi práctica: mientras yo me había propuesto desdibujar los roles docente-estudiante, el guion aseguraba más mi capacidad para responder. Mientras yo quería prácticas que rompiesen con la “univocidad”⁵ para aprender desde lo que nos afecta —“afectados en el sentido de cambiar el lugar de la mirada y de saberse en movimiento, como aprendices nómadas” (Hernández-Hernández et al, 2020, p.16)—, el guion parecía estar limitando mi recorrido y alcance.

La tercera línea de pensamiento en tensión —el guion como posible freno de generación de conocimiento divergente— atraviesa las anteriores y vuelve a la idea de rizoma. En *Rizoma*, introducción de *Capitalismo y esquizofrenia*, Deleuze y Guattari (2010) proponen una forma de habitar el mundo basada en principios como la conexión, la multiplicidad, la fluidez, la movilidad o la inmanencia. Como esas plantas que, como los bulbos o las enredaderas, crecen de manera múltiple y en todas direcciones, y que no tienen un único punto de nacimiento ni crecen agarradas a un único origen. A diferencia del conocimiento, el pensamiento no es disciplinar (Hernández y Calderón, 2019). Y, como la raíz del jengibre, el pensamiento es divergente y se genera de forma descentralizada, flexible, desjerarquizada, transformable, no-dicotómica o experimental (Acaso y Megías, 2021).

¿Cómo podía hacer funcionar el guion de esta manera? ¿Cómo podía usarlo más como “raíz” que como “árbol”? ¿Era el guion compatible con mis ganas de hacer una sesión llena de diálogo, no-lineal y horizontal en la que el conocimiento se construye de forma colectiva, “por capas”? (Rodrigo, 2008; Masny, 2014). Si, como dicen Deleuze y Guattari “en los árboles hay nudos de arborescencia y en las raíces hay brotes rizomáticos”, entonces en la estructura de un guion también hay flexibilidad y entradas/salidas múltiples.

Una manera para empezar a pensar el guion de forma flexible y no limitante —así como la tarima o la puerta— podría ser reconocer y trabajarlo no como el producto que tenía en mis

5 Junto a los conceptos de complejidad, agencia y afecto, la univocidad es uno de los cuatro conceptos según los cuales pueden vertebrarse las metodologías de los nuevos materialismos. Este concepto “parte de la necesidad de dejar de dividir el pensamiento, organizar naturaleza y cultura, materia y discurso en elementos opuestos, estructurado a partir de dualismos, como que una parte de la pareja sea el agente activo y, la otra, el pasivo, la parte que espera a ser estudiada” (Revelles y Sancho, 2020, p. 42).

manos, sino como el proceso que seguí para construirlo: a través de la cartografía. Porque la cartografía, como comentamos durante la sesión, puede concebirse como un modo experimental de conocer el mundo. Como un dispositivo para visibilizar el pensamiento que, como tal, se configura conectable, en abierto y movimiento. La cartografía, como un encuentro pedagógico, nos da “pistas para pensar(nos) otros modos de provocar el pensamiento y producir lo nuevo. [...] La cartografía ‘opera de modo rizomático [...] mapear es un acto rizomático’” (Prado y Montalvão, en Martínez, 2019, p. 36).

El método cartográfico más allá de identificar líneas trata de producir encuentros entre ellas, de manera que se generen nuevos territorios. Para Guattari y Rolnik (2005), cartografiar es establecer encuentros. En este sentido, la cartografía como método investigativo implica una atención permanente a los procesos de producción, de conexiones o rizomas que se crean en la realidad. No existe una única entrada, son múltiples las maneras en las que se puede construir una cartografía, una nueva cada vez en función de los problemas que las actualizan (Martínez, 2019, p. 30).

Con la cartografía, como en una clase, podemos construir mapas a partir de líneas múltiples que se encuentran, pliegan y enredan. Y un guion, como una cartografía, puede leerse de distintas maneras y haciendo recorridos distintos. De esto nos habló un estudiante de postdoctorado que asistió a la sesión y que no solo nos compartió las “cartografías del deseo” de Félix Guattari y Suely Rolnik, sino una selección de trabajos que, con una aproximación rizomática y post-cualitativa, había tutorizado en su universidad en Brasil.

Ahora entiendo que el guion que seguí en la clase era una maraña ordenada que me permitía hacer comunicable y accesible un pensamiento en devenir y frecuentemente desordenado. El guion no era limitante, sino yo quien lo estaba usando de esa manera. Porque, como un árbol, que el guion tenga una estructura no implica que sea una estructura cerrada. Hay muchas formas de entrar en un guion, salir de él y transitarlo, y puede alterarse e interrumpirse según cómo intra-actuemos con él. Como la tarima o la puerta, es un elemento más con el que podemos enredarnos para facilitar pensamiento divergente. El guion, como un rizoma, sirve para esbozar el territorio, pero no es el territorio (Hernández-Hernández y Revelles, 2019, p. 25).

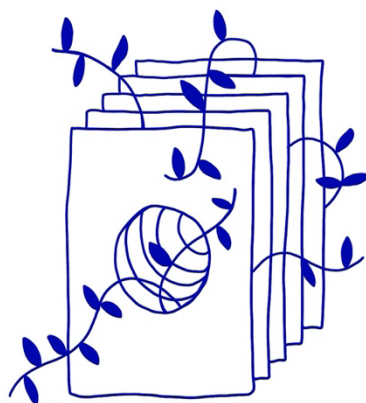


Ilustración 3. *El guion*. Fuente: Elaboración propia, 2023.

5. QUINTO ENREDO. DESPEDIRME

Como escribí al principio de este texto, he tardado tres meses en empezar a darle forma. Curiosa, lo empecé con la voluntad de resignificar aquella experiencia a través de mi introducción a los nuevos materialismos haciendo un nudo con el concepto de intra-acción. Como comentaba al inicio de la escritura, esta reflexión me ha permitido nombrar lo vivido de otras maneras, desde marcos de pensamientos diferentes que resignifican mi concepción de los recursos tangibles e intangibles, humanos y no humanos, que hacen cosas en un enredo pedagógico. Desde el tambaleo entre la división teórica-práctica, me ha animado a buscar nuevas dinámicas, formatos y recursos para relacionarme con las estudiantes, los espacios y los materiales de una forma más rizomática. Como decía, a pesar de que mucho de lo que he escrito me resultaba familiar o incluso conocido, nombrarlo de esta manera ha hecho que mi forma de pensar mi trabajo como a/r/tógrafa, se matice y cambie.

El cierre de la escritura de esta experiencia coincide con el cierre del curso. Un curso intenso en el que he tenido la oportunidad de acompañar, como tutora, los trabajos finales de máster de cuatro estudiantes que pasaron por aquella sesión. Acompañarlas también ha marcado el relato de esta experiencia, ya que con ellas no solo he seguido una curiosidad por derivas nuevas de conocimiento, sino que me han llevado a crear conexiones diferentes y poner otros textos, conceptos y experiencias en movimiento.

Estoy narrando este cierre después de asistir a las defensas de sus Trabajos Finales de Máster, en los primeros días de un mes de julio caluroso. Agarrándome al aire que entraba por la ventana, presencié defensas inspiradoras transparentes, transferibles y rigurosas, académicamente hablando. En algunas, los cuerpos bailaron, interpretaron un guion, cantaron, lloraron, leyeron diarios, recitaron escenas cotidianas. Participé en defensas que me recordaron a un ritual sacro o pagano. También, a defensas que implicaron la participación del público y el tribunal más allá de la escucha. Vi cómo la mesa sobre la tarima se convertía en un balcón del que colgaba una pancarta, la cual reforzaba el sentido político de la investigadora y su investigación. “¿Sigo en la universidad o estoy en un centro de arte? ¿Estoy en un *happening* o en defensas de Trabajos Finales de Máster?” —me preguntaba. Fui parte de defensas que proponían una mirada expandida sobre el cuerpo, llevándolo más allá de lo humano, que cuestiona “una noción de cuerpo inerte que espera pasivamente la imposición de una significación construida social y culturalmente por el sujeto” (Hernández y Carrasco, 2020, p.1). Salí de las defensas aún más emocionada por seguir investigando para facilitar encuentros pedagógicos concebidos como laboratorio experimental de construcción rizomática de saberes.

En esta dirección, me acerco a la “pedagogía del ensamblaje” que propone Mannion (2019). Las pedagogías del ensamblaje están profundamente conectadas con lo local de un modo dinámico y, en ocasiones, impredecible. Requieren respuestas recíprocas por parte de los agentes humanos y no-humanos que participan, y buscan generar conocimiento de forma significativa a través de estos encuentros. “Assemblage pedagogies are designed and experienced through practicing, relating and becoming entangled with the more-than-human elements and processes” (p.18). Pero como los *becomings* no se pueden planear ni predecir, Mannion propone trabajar con ellos y buscar la manera de hacerlos más memorables, significativos, afectivos y válidos también en esferas académicas. En palabras del autor,

Assemblage pedagogies cannot be fully predetermined because it requires the on-going connections of agencies across the assemblage which are themselves in flux in unpredictable ways in pedagogical assemblages. Therefore, the assemblage pedagogue must interrupt, intervene and experiment (p. 21).

Arropada por las posibilidades de las Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE), me enredo con las pedagogías del ensamblaje para provocar acciones y visualizaciones evocativas vinculadas a los objetos de aprendizaje, aprendiendo a través del hacer, el transitar y el “becoming-with-materials”.

In assemblage pedagogies, we are called to teach, learn, and research through acting in an immersed way within a cultural and material world, at one and the same time acting and undergoing changes in response to differences encountered. Teaching, learning, and researching are forms of becoming with the world. [...] Assemblage pedagogies can be about experimenting with/in place, producing affective expressions, reordering, de-territorializing and re-territorializing, tracing, and interrupting the relations of heterogeneous elements into new purposeful assemblage and pedagogical ends (Mannion, 2019, pp. 26-27).

En estas idas y venidas, vuelvo al Aula 8, donde arrancaba este texto. Estaba agotada. Sus caras y posturas corporales también lo estaban. La tarde había avanzado con cierta sensación de celeridad y se había hecho de noche. Parecía que éramos las últimas de la planta. Me subí al metro con un sabor agri dulce: yo había hablado mucho más de lo que quería, apenas había habido interrupciones y las intervenciones fueron escasas. ¿Cómo podía haber facilitado una sesión sobre Investigación Rizomática de una manera tan arbórea? ¿De qué maneras podría animar otro tipo de afectos y efectos en las relaciones enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo estaba construyendo mis expectativas sobre la reciprocidad de las estudiantes? ¿Cómo podía meter un rizoma en la clase y anudarnos con él desde el silencio, la inmovilidad de los cuerpos humanos, las sillas, la tarima o la pizarra? ¿Cómo podía documentar esta experiencia, organizarla y comunicarla explorando también con los formatos? ¿Cómo hacerla transferible a otras materias y en otras situaciones de aprendizaje no necesariamente enmarcadas en el paradigma post-cualitativo? ¿Cómo seguir organizando y compartiendo estos saberes sin caer en la sistematización?

Con muchas más preguntas que respuestas, entré en casa sabiendo que mi paso por la Facultad era intermitente, por lo que difícilmente iba a encontrarme a las estudiantes juntas de nuevo. Por eso, les agradecí por adelantado que me escribieran para hacer balance, para ayudarme a revisar esta sesión a partir de cómo la habían vivido ellas. El estudiante de posdoctorado que asistió a la sesión, me escribió con mucha amabilidad y me facilitó recursos para seguir pensando. Y, unas semanas después, me invitó a una clase que iba a dinamizar con el grupo de doctorado, que comenzó con una idea, también de Deleuze, que decía: “todas las entradas son buenas, si las salidas son múltiples”. Por aquel entonces empecé a darle esta forma a esta experiencia en un día de primavera de manual: sol, nubes, calor, gotas de lluvia.

REFERENCIAS

- Acaso, M., & Megías, C. (2021). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Bellaterra.
- Alonso, C. et al. (2020). "Devenir docente: los tránsitos en el aprender del profesorado de Secundaria. En: (pp.109-124). Octaedro.
- Arlander, A. (2014). De la interacción a la intra-acción en la performance del paisaje. En: Beatriz Revelles Benavente et al. (coords.). *Nuevo materialismo feminista: engendrar una metodología ético-onto-epistemológica*. Artnodes, 14, pp.26-34. UOC. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i14.2407>
- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning. Pedagogies Against the State*. Sense Publishers.
- Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8(1), pp.43-56. <https://doi.org/10.1057/sub.2014.22>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway*. Duke University Press.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University Press.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.
- Braidotti, R. (2015). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Gedisa.
- Calderón, N. (2015). *Irrumpir lo artístico, perturbar lo pedagógico. La investigación artística como espacio social de producción de conocimientos* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/66290/1/NCG_TESIS.pdf
- Calderón, N., & Hernández-Hernández, F. (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Octaedro.
- Carrasco, S., & Hernández-Hernández, F. (2020). Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes. *Movimento*, 26, pp.1-14. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.94792>
- Carrasco, S., & Herraiz, F. (2020). El caso del Instituto Bonavista: el aprender corporeizado y biográfico. En: (pp.125-136). Octaedro.
- Castro, A., & Onsès, J. (2019). La investigación en educación como desplazamiento: no saber, abrirse, devenir. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 37 (2), pp.141-158. <http://doi.org/10.6018/educatio.387051>
- De Miguel Álvarez, L. (2020). Caminar descalza y ampliación cognitiva de lugares: Un proyecto de a/r/tografía *walking* [andar] con estudiantes de ESO. En: Ricardo Marín Viadel; Joaquín Roldán Ramírez; Martín Caeiro Rodríguez (coords.). *Aprendiendo a enseñar artes visuales: un enfoque a/r/tográfico* (pp.146-157). Tirant lo Blanch, Tirant Humanidades.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *Rizoma (introducción)*. Pre-textos.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Akal.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Ediciones Bellaterra.
- Hernández-Hernández, F. et al. (2019). Investigar en educación desde una posición de no saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria.

Investigación en la Escuela, 99, pp.1-14. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i99.01>

Hernández-Hernández, F. et al. (2020). ¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos. Octaedro.

Hernández, F., & Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva postcualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), pp. 21-48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>

hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo verde.

Ingold, T. (2018). *La vida de las líneas*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Irwin, Rita L. (2013), La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia*, vol. 25, 65, pp.106-113. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771>

Lather, P. & St. Pierre, E. A. (2013). Postqualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, 6, pp.629-633. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>

Mannion, G. (2019). Re-assembling environmental and sustainability education: orientations from new materialism. *Environmental Education Research*, 26:9-10, pp.1353-1372. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1536926>

Marín Viadel, R.; Roldán Ramírez, J.; Ramírez, Caeiro Rodríguez, M. (coords.) (2020). *Aprendiendo a enseñar artes visuales: un enfoque a/r/tográfico*. Tirant lo Blanch, Tirant Humanidades.

Martínez, L. J. (2019). *Cuerpos, diferencia y educación. Una con-posición cartográfica* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquía]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquía. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/14140>

Masny, D. (2014). Disrupting Ethnography through Rhizoanalysis. *Qualitative Research in Education*, 3(3), pp. 345-363. <https://doi.org/10.4471/qre.2014.51>

Onsès, J. (2019). Los lugares de no-saber de una docente novel. Una indagación difractiva. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), pp.1-14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.121106>

Padró, C.(2010). Un texto para una clase. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52/2, pp.1-11. (ISSN: 1681-5653).

Padró, C.(2011). *María Acaso. Elizabeth Ellsworth. El aprendizaje de lo inesperado*. Catarata.

Puigdemasa, M., & Villanueva, P. (2023). *Madrebulario. Cosas de madres que no salen en el diccionario*. Temas de Hoy.

Revelles, B. y Sancho, Juana M. (2020). Reexplorando «la materia»: implicaciones para la investigación educativa y social. En: Juana María Sancho et al. *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp.37-50). Octaedro.

Rodrigo Montero, J. 2008. Aulabierta: Un modelo colectivo de pedagogía rizomática. *Pedagogia: Arte/ Diseño-repositorio de referencias enseñanza-aprendizaje*. <https://eacvcaae.wordpress.com/p-t/rodrigo-javier/aulabierta-un-modelo-colectivo-de-pedagogia-rizomatica/>

Sennett, R. (2010). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.

- Taguchi, Hillevi L. (2010). Going beyond the theory/practice and discourse/matter divides. En: *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy* (pp.1-22). Routledge.
- Trilla Bernet, J; Lozano Estivalis, M; Tort Bardolet, A. (2022). Lo material en educación. En: Ángel García del Dujo (coord.). *Pedagogía de las cosas: quiebras de la educación hoy* (pp.23-62). Octaedro.
- Villanueva, P. (2017). *De qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico. Derivas desde los artistas, la institución y el arte contemporáneo*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/109609>
- Villanueva, P. (2022). Cajón desastre. Notas sobre una investigación artística desordenada. *Journal of Artistic Research (JAR)*, 28, s/p. <https://www.researchcatalogue.net/view/1505384/1775798>